

Vol. 4 No. 1 / Junio de 2013

ISSN 2145-6569

Revista de Psicología GEPU



www.revistadepsicologiagepu.es.ts

**Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle
Santiago de Cali - Colombia**



REVISTA DE PSICOLOGÍA GEPU
Vol. 4 No. 1 – Junio de 2013
ISSN 2145-6569



Editor
Andrey Velásquez Fernández
andreyvelasquez@psicologos.com

COMITÉ EDITORIAL

Nataly Chacón Morales GEPU	Andrés Beltrán Franco Universidad del Valle	Yuliana Marcela Santa Universidad del Valle	Adriana Narvaez Aguilar Universidad del Valle	Laura Daniela de los Ríos HUPV
José Alejandro Niño Vásquez Universidad del Valle	Juan Fernando Rosero GEPU	Luisa Collazos Univalle Palmira	Wilson Lozano Medina Universidad del Valle	Jhon Jairo Perdomo Portilla Fundación Herramientas Creativas
Ángela Alexandra Cano Univalle Buga	Juan Camilo Gómez Díaz Universidad del Valle	Sairy Sevilla Universidad del Valle	Luz Adriana Rodríguez Vergara Universidad del Valle	Helena Rojas Garzón Crecer en Familia

CONSULTORES NACIONALES

Leonel Valencia Legarda Universidad San Buenaventura	Jorge Alexander Daza Universidad Católica de Pereira	Andrés de Bedout Hoyos Universidad San Buenaventura	Ximena Ortega Delgado Universidad Mariana	Daniel Hurtado Cano Universidad Manuela Beltrán
--	--	---	---	---

CONSULTORES INTERNACIONALES

Diego Roberto Salamea Carpio Universidad Católica de Cuenca	Xavier Pons Diez Universidad de Valencia	María Amparo Miranda Salazar Universidad del Valle de México	Noemi Susana Vignolo Universidad de Buenos Aires	Gabriel Ricos Reissig Universidad de la República
Eric García López Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	Ana Cecilia Augsburg Universidad Nacional de Rosario	Blanca Hurtado Caceda Universidad Alas Peruanas	Hilda Janett Caquias Escuela de Medicina de Ponce	Adriana Savio Corvino Universidad de la República

COORDINADORES DE DISTRIBUCION

Margarita Ojeda Asociación Paraguaya de Neuropsicología	Mario Rosero Ordoñez Universidad Mariana	Nora Couso Área de Medición Educativo Provincia del Chubut de Argentina	Pablo Antonio Vásquez Corporación para la Intervención Neuropsicopedagógica y la Salud Mental
---	--	---	---

INDEXACIONES



AUSPICIADORES



Agradecimientos especiales en este número a los Asistentes Editoriales Andrés Mauricio Quintana. La **Revista de Psicología GEPU** es publicada por el Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle, 5 piso, Edificio 385, Ciudadela Universitaria Meléndez, Universidad del Valle, Santiago de Cali, Colombia.

Los artículos son responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión del Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle.
Hecho en Colombia - Sudamérica.

Safe Creative Código 1308265650053



Revista de Psicología GEPU Vol. 4 No. 1 by Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle is licensed under a Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported License. Creado a partir de la obra en <http://revistadepsicologiagepu.es.tl/Vol-.-4-No-.-1.htm>



REVISTA DE PSICOLOGÍA GEPU
4 (1)

	Pág.
Editorial.....	04
Cartas al Editor.....	07
Artículos de Investigación Científica.....	12
Calidad de Vida en Pacientes Pediátricos con Hemofilia. Consulta Externa de un Hospital Público de la Ciudad de México.....	13
<i>Maricela Osorio Guzmán, Teresa Marín Palomares, Georgina Bazán Riverón & Néstor Ruíz Ortega / Universidad Nacional Autónoma de México & Hospital General Centro Médico La Raza</i>	
Reconocimiento de Emociones: Vínculos con la Historia Afectiva y la Interacción Social en Niños y Niñas en Edad Preescolar.....	27
<i>Ana Milena Franco Rueda / Universidad Nacional de Colombia</i>	
Los Rasgos Subjetivos en la Conformación de Perspectivas Temporales de Futuro en un Grupo de Jóvenes.....	38
<i>Jhonatan Martínez / Universidad de Manizales</i>	
La Flexibilización del Pensamiento mediante el Aprendizaje de una Segunda Lengua: Relaciones Interpersonales e Interculturales.....	62
<i>Paula Andrea Ospina Lopera & Juan Eliseo Montoya Marín / Universidad Pontificia Bolivariana Medellín</i>	
Artículos de Reflexión derivados de una Investigación.....	90
La Identidad Profesional en Psicólogos, Explicada desde la Teoría de la Identidad.....	91
<i>Javier Ruvalcaba-Coyaso & Jacobo Herrera / Universidad Autónoma de Aguascalientes & Universidad Autónoma de Ciudad Juárez</i>	
Percepción Materna del Hambre. Reflexiones a partir de un Estudio sobre Desnutrición Infantil en Argentina.....	109
<i>Stella Maris Orzuza / Universidad Nacional de Rosario</i>	
El Rendimiento Académico, Una Descripción desde las Condiciones Sociales del Estudiante.....	126
<i>Oscar A. Erazo Santander / Fundación Universitaria de Popayán</i>	
Artículos Teóricos.....	149
La Desorganización Psíquica en el Desarrollo Infantil.....	150
<i>Pablo Fossa Arcila / Universidad del Desarrollo</i>	
La Enfermedad Mental y la Familia.....	160
<i>Jessica Oviedo Rodríguez / Universidad del Valle de México</i>	
La Intervención Clínico Social en la Sociedad Biopolítica.....	166
<i>José Alonso Andrade Salazar / Universidad San Buenaventura Medellín - Extensión Ibagué</i>	
Estudios de Caso	180
Sociodinámica Familiar: El Caso de una Familia en Transición de San José Azcatla.....	181
<i>José Manuel Bezanilla & Ma. Amparo Miranda / Psicología y Educación Integral A.C</i>	
Reseñas.....	202
Reseña - Protección a las Personas en Situación de Dependencia.....	203
<i>Sara Pérez Martínez / Universidad Complutense de Madrid</i>	
Notas de Interés	207

Editorial

Editorial Vol. 4 No. 1

Presentamos a las comunidades académicas, sociales e investigativas el Volumen 4 Número 1 de la Revista de Psicología GEPU. En esta oportunidad presentamos cuatro (4) artículos de investigación científica, tres (3) artículos de reflexión derivados de una investigación, tres (3) artículos teóricos, un (1) estudio de caso y una (1) reseña de libro de las siguientes instituciones nacionales e internacionales: Universidad Nacional Autónoma de México, Hospital General Centro Médico La Raza, Universidad Nacional de Colombia, Universidad de Manizales, Universidad Pontificia Bolivariana, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Universidad Nacional de Rosario, Fundación Universitaria de Popayán, Universidad del Desarrollo, Universidad del Valle de México, Universidad San Buenaventura Medellín - Extensión Ibagué, Psicología y Educación Integral A.C y la Universidad Complutense de Madrid; teniendo de esta manera participaciones desde los países de México, Colombia, Argentina, Chile y España.

Destacamos la realización del Conversatorio sobre Publicaciones Estudiantiles de Psicología en el marco del Congreso Latinoamericano de Estudiantes de Psicología - COLAEPSI 2013 - realizado en la Universidad San Buenaventura de Bogotá el pasado mes de Mayo, donde integrantes del Comité Editorial de la Revista de Psicología GEPU estuvieron participando y compartiendo

la valiosa experiencia de los inicios y consolidación de la revista con los estudiantes latinoamericanos reunidos en el encuentro y con editores de otras revistas estudiantiles a nivel suramericano, además dialogar sobre diferentes temáticas como fueron pensar la publicación estudiantil como espacio formativo para la investigación, el reto de la continuidad de las publicaciones estudiantiles y el rol del estudiante en las publicaciones profesionales y el rol del profesional en las publicaciones estudiantiles.

De este conversatorio surgió la iniciativa de crear y conformar la Red Latinoamericana de Publicaciones Estudiantiles en Psicología, idea que surge en primera instancia gracias al invitado internacional chileno Gonzalo Salas y que es impulsada posteriormente por Andrés Pérez Acosta, editor de la histórica revista Avances en Psicología Latinoamericana de la Universidad del Rosario. La propuesta de conformación de la red cuenta con el apoyo de los profesionales mencionados, además de Hugo Klappenbach, Presidente Electo de la Sociedad Interamericana de Psicología - SIP - y de la Sociedad Latinoamericana de Estudiantes de Psicología - SOLEPSI - y el conjunto de editores y estudiantes que participaron del conversatorio y que entran a formar parte de la red. Se ha encomendado al Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle como un primer gestor para hacer realidad esta valiosa iniciativa que tanto aportará a las publicaciones

estudiantiles de toda Latinoamérica, y de la cual esperamos se este consolidando próximamente.

Por otro lado, se ha participado en la pasada convocatoria (II actualización del IBN - Publindex 2012) de indexación para el Índice Bibliográfico Nacional - Publindex de Colciencias, y del cual esperamos tener respuestas positivas en el mes de agosto en el cual salen los resultados, y de esta manera aumentar la visibilidad nacional de los artículos publicados en nuestra revista.

Ya nos encontramos en la elaboración del próximo número monográfico de la revista, el cual será sobre la Psicología de la Liberación y será nutrido en parte por los mejores trabajos que serán presentados en el III Encuentro Colombiano de Psicología de la Liberación que se realizará el 15 y 16 de Noviembre de 2013 en la Universidad del Valle.

Los invitamos entonces a todos y todas a participar de los próximos números enviando sus artículos, estudios de caso, reseñas, entrevistas y traducciones y seguir avanzando en este sueño, un sueño de todos.

Fraternalmente,

Andrey Velásquez Fernández
Editor

Cartas al Editor

La Unificación Social de las Fuerzas Productoras del Conocimiento ante la Emergencia de la Integración Científico-Actor

Jorge L. Tertuliano Crespo (1)
Universidad de Las Tunas / Cuba

Palabras Clave: Integración, Complejidad, Dinamización, Lenguaje, Conocimiento.

Recibido: 11 de Febrero de 2013

Aprobado: 22 de Marzo de 2013

(1) Licenciado en sociología. Integrante del proyecto CEMEIDEL (Centro de estudios investigativos sobre desarrollo local). Es colaborador del proyecto Acción psicosocial para el fortalecimiento de las labores de prevención y atención social en el municipio Jesús Menéndez (APFAS). Participó como ponente y tribunal en la I Conferencia Nacional de Desarrollo Local y Sostenible. Profesor agenciado a la Universidad de Las Tunas. Correo electrónico: jorgetc@ult.edu.cu

Recientemente platicaba con mis colegas sobre la importancia de la integración científico-actor en el proceso de producción de nuevos conocimientos, proyectos y teorías de acción científica; y como es lógico nuestra conversación estuvo constantemente fulminada por los tecnicismos que a escala global rodean este concepto; una vez culminada nuestra conversación en la que se consumó que:

"la complejidad de nuestro sistema social exige un enfoque transdisciplinario e integrado que evoque todas las fuentes de conocimiento factible; como alternativa para la dinamización y para la mayor comprensión y racionalización de la realidad social que nos circunda"

Ahora bien; luego del entretenido rato; y luego también de polémicas discusiones, fusionada a este consenso surgió la interrogante acerca de cómo hacer llegar este mensaje a todas las personas de manera que la esencia de esta convicción les llegue a todos de la manera mas sencilla, e incluso interactiva sin que nos afecten; o nos aflijan lo menos posible todos los tecnicismos que conllevan nuestras ciencias individuales.

Como desenlace eficiente y broche de oro de nuestro debate se llegó a la conclusión de que:

"El mundo que nos rodea está plagado de teorizaciones propias de cada ciencia que impiden o perjudican en muchas ocasiones el

flujo de información en el logro de un consenso entre las "partes de la ciencia" y es en muchas ocasiones la causa del desacuerdo entre el personal profesional y no profesional que debe integrarse en aras de un bien común en una situación determinada"

Para decantar así en que:

- En contexto en que vivimos posee un serie de necesidades que los actores comunes no son capaces de observar.
- Para dar una explicación racional a los fenómenos que ocurren en la realidad que nos rodea es imprescindible el lenguaje técnico propio de cada ciencia.
- Es necesaria la capacitación de los actores comunes para el enfrentamiento a las problemáticas y retos que nos rodean.
- Es necesario actualizarse con las principales tendencias mundiales en el estudio de las realidades circundantes.

Luego compartiendo otro círculo social; en una aguda porfía con los "teorizadores de lo cotidiano"¹, en el que el tema principal fue la disyuntiva que se establecen entre actores profesionales y no profesionales; en el que el tristemente célebre papel de "malo de la película" se desplomó sobre los hombros de los científicos de nuestro contexto

económico, geográfico y social, bajo la justificación de que:

- Teorizan, en muchas ocasiones, sobre una realidad social con la que, a veces no están relacionados directamente.
- Aplican de manera mecánica los conocimientos que adquieren sin considerar del todo la realidad que los circunda.
- Dogmatizan el conocimiento global sin adaptarlo al contexto en que se desarrollan.
- Realizan sus investigaciones, muchas veces, teniendo en cuenta sus necesidades como profesionales olvidando las demandas mas urgentes de la población a la que van dirigidas.
- Se fundamentan mas en sus propias conclusiones que en las que brinda la realidad empírica.
- Utilizan libremente enfoques de la comunicación, el género, los fundamentos de valores y medioambientales sin tener en cuenta las necesidades reales del territorio en cuanto a estos enfoques.
- Muchas las investigaciones nacen; y se desarrollan en ambientes restringidos (oficinas y laboratorios).

¹ Dígase de las personas con quienes convivimos a diario

En mi papel de científico social me correspondió asumir que en muchas ocasiones este planteamiento es cierto, aunque en mi defensa alegué que; en muchas ocasiones los papeles se encuentran invertidos.

Ante estas ridículas conclusiones he llegado a la conclusión acerca de lo equivocados que nos encontramos, y de cómo al obrar de esta forma violamos el principio filosófico y sociológico acerca de que:

"Todo conocimiento, desde cualquier rama específica que se plantee, debe partir de la realidad empírica hacia el cual se orienta"

Siguiendo este designio llegué a las siguientes conclusiones:

- Para lograr el estudio o la solución lo mas directa y completa posible de una realidad determinada; se debe partir por igual; tanto de las teorías relacionadas con el tema en cuestión, como de los conocimientos y experiencias de los actores sociales que se interrelacionan con la misma teniendo en cuenta las necesidades reales del territorio
- La capacitación debe de lograrse tanto de una como de otra parte (dígase científicos y actores comunes, personal no científico; que guarden relación directa con la realidad investigada)
- Una iniciativa que debe asumir todo investigador ya sea de manera formal o informal, es la formulación de una

estrategia de acción que permita limar las asperezas que se presentan en la disyuntiva científico-actor, para concienciar a todas las "personas", de la mejor manera posible sobre la importancia de aunar esfuerzos y conocimientos en pos de un bien común.

- Una problemática que muchas veces se obvia en el estudio de una realidad determinada es el lenguaje, este debe de ser lo mas flexible posible para lograr el mayor entendimiento de la realidad estudiada.

Tenemos tanto que aprender los científicos sociales o de otras esferas de la ciencia; tenemos que ser conscientes de que es necesario un cambio en la mentalidad, para dejar a un lado las posturas egocéntricas, derivadas del grado científico o intelectual que poseamos, sobre la base de la concepción de que conocimiento no es absoluto; es relativamente derivado de la experiencia y de las diferentes esferas de la realidad en que se desarrollan los actores que lo formulan; teniendo en cuenta la realidad en que surge.

Es ineludible el hecho de que nuestra sociedad esta siendo plagada por teoricistas que asumen estas posturas y se colocan por encima de un contexto social que los rechaza cada vez más. Para cambiar la realidad se debe empezar por nosotros mismos, debemos de ser eternos estudiantes y estudiosos de lo que nos brinda la realidad, el entorno natural, las personas que nos rodean, poseemos un conocimiento que es un tesoro de todos, no el patrimonio propio de una persona, por tanto

debe ser usado en pos del bien común, sin excentricismos ni egoísmo. Estamos muchas veces tan inmersos en los componentes teóricos y en la búsqueda de planteamientos que no vienen al caso en nuestro contexto social, que muchas veces obviamos la riqueza de la realidad que nos envuelve. Debemos ser capaces de escuchar, aprender de una manera sencilla y adecuada los saberes que nos brindan las personas. Y debemos tener en cuenta siempre, no importa nuestra posición en la sociedad el legado de Isaac Newton al razonar que:

"Lo que sabemos es una gota; y lo que nos imaginamos es un océano"

Pero esa es mi conclusión. ¿Y la suya lector?

Artículos de Investigación Científica

Calidad de Vida de Pacientes Pediátricos con Hemofilia. Consulta Externa de un Hospital Público de la Ciudad de México

Quality of Life in Pediatric Patients with Hemophilia. Outpatient in a Public Hospital in Mexico City

Maricela Osorio Guzmán (1), Teresa Marín Palomares (2),

Georgina E. Bazán Riverón (3) & Néstor G. Ruíz Ortega (4)

Universidad Nacional Autónoma de México - Hospital General Centro Médico La Raza / México

Referencia Recomendada: Osorio-Guzman, M., Marin-Palomares, T., Bazán-Riverón, G., & Ruíz-Ortega, N. (2013). Calidad de vida de pacientes pediátricos con hemofilia. Consulta externa de un hospital público de la Ciudad de México. *Revista de Psicología GEPU*, 4 (1), 13-26.

Resumen: El objetivo del presente estudio fue analizar y describir los niveles de calidad de vida de pacientes pediátricos con hemofilia, de consulta externa de un hospital público de la Cd. de México. **Método:** Participaron 89 varones, con una media de 8.6 años de edad ($DS = 1.96$); el 76% padecía hemofilia tipo A, y el 24% hemofilia B. El 27% presentó grado clínico leve, el 52% moderado y el 21% severo. Se aplicó el Cuestionario Calidad de Vida en Pacientes Pediátricos con Hemofilia México (QoLHMex). **Resultados:** El 67% de los entrevistados obtuvieron un nivel de vida medio y/o alto. Se encontraron diferencias significativas en tres áreas, de acuerdo al grado clínico. **Discusión:** se detectaron problemas que hacen referencia principalmente a una afectación del área psicosocial.

Palabras Clave: Calidad de Vida, Hemofilia, Problemas Psicosociales.

Abstract: The purpose of this study was to analyze and describe the levels of quality of life of pediatric patients with hemophilia which were outpatient public hospital in Mexico City. **Methods:** 89 men participated in this study. They had an average of 8.6 years ($SD = 1.96$), 76% had hemophilia A, and 24% hemophilia B. 27% presented mild clinical grade, 52% moderate and 21% severe. We applied the Quality of Life Questionnaire in Pediatric Patients with Hemophilia Mexico (QoLHMex). **Results:** 67% of respondents obtained an average standard of living and or high. Significant differences were found in three areas, according to clinical grade. **Conclusions:** problems were detected mainly refer to an impairment of psychosocial area

Keywords: Quality of Life, Hemophilia, Psychosocial Problems.

Recibido: 9 de Agosto de 2012

Aprobado: 20 de Febrero de 2013

(1) Doctora en Ciencias Psicológicas y Pedagógicas. Adscrita a la UNAM. Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Correo electrónico: mosorio@campus.iztacala.unam.mx

(2) Lic. en Medicina Especialidad en Hematología. Ex-jefa Hematología Pediátrica Hospital General Centro Médico La Raza, Cd. de México. Correo electrónico: paxtmarinp@yahoo.com.mx

(3) Doctora en Psicopatología de Infantes, Adolescentes y Adultos, por la Universidad Autónoma de Barcelona. Adscrita a la UNAM. Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Correo electrónico: g.bazan@campus.iztacala.unam.mx

(4) Licenciado en Psicología. UNAM. Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Correo electrónico: nruizortega@yahoo.com.mx

Introducción

Los logros espectaculares en las ciencias de la salud del pasado y presente siglo, han conseguido grandes avances en la detección, tratamiento y control de las enfermedades crónicas; de esta manera, padecimientos que hace algunas décadas eran graves o hasta mortales, actualmente son eficazmente tratados y/o controlados. Lo anterior ha permitido que se haya incrementado visiblemente la incidencia de pacientes con enfermedades crónicas, las cuales siendo tratadas con nuevas y eficaces técnicas, hacen que la esperanza y calidad de vida de muchos pacientes, se incrementen sensiblemente.

La hemofilia es una enfermedad genética de carácter recesivo, no contagiosa, es una enfermedad crónica hereditaria, ligada al sexo que se caracteriza por la insuficiencia de uno o más factores necesarios para la coagulación sanguínea. Se clasifica en grave, moderada o leve, en función del nivel de deficiencia del factor de coagulación y se estima que afecta a 1 de cada 5000 varones nacidos vivos (FHRM, 2011; Pruthi, 2005). Su evolución está caracterizada por las complicaciones ocasionadas por hemorragias recurrentes que originan discapacidad física y que en muchas ocasiones ponen en riesgo la vida de las personas que la padecen. Según autores como Sarmiento et al., (2006), "... las secuelas y complicaciones de la hemofilia son producto del manejo inoportuno del tratamiento en calidad, cantidad y seguridad biológica, factores que causan una gran carga psíquica y física de carácter invalidante y riesgo de muerte".

El diagnóstico y el tratamiento de la hemofilia, a nivel exclusivamente biomédico - que sin duda han representado un salto cualitativo a nivel de la supervivencia en este padecimiento antes extremadamente incapacitante y mortal-, ha dejado de lado, en muchas ocasiones, la aproximación holística del cuidado de la salud, donde se busque no sólo combatir la enfermedad sino promover el bienestar biopsicosocial (Schwartzmann, 2003; Osorio, 2006).

Dentro de un marco multidisciplinario y bajo la concepción holística del individuo, el paciente con hemofilia se ve influido en su desarrollo, no sólo por aspectos puramente fisiológicos si no que intervienen una infinidad de variables situacionales intrínsecas (como pensamientos, sentimientos e historia individual) y variables extrínsecas (como el contexto en el que viven y las relaciones personales que establece). Estas variables se encuentran en constante interacción e influyen en cada uno de los aspectos que integran la calidad de vida del paciente con hemofilia.

La calidad de vida, es un constructo que implica aspectos subjetivos y objetivos; y puede ser entendida como el bienestar del paciente dentro de su contexto de enfermedad, accidente o tratamiento; a pesar de no haber consenso con una definición universal del concepto, las definiciones operativas señalan como dominios más importantes: el estado funcional, el estado físico, psicológico y social, en ésta última área están implicadas las esferas familiar, escolar (en el caso de los

niños), laboral (en el caso de los adultos (Badia, Benavides, Rajmil, 2001).

En términos generales la investigación en calidad de vida relacionada con la salud, aborda la situación de cómo la persona percibe y reacciona ante su condición de paciente, y evalúa los aspectos de la vida del sujeto que pueden ser alterados o modificados por la enfermedad y por su tratamiento. Es decir, puede entenderse como el efecto funcional que tiene la enfermedad sobre el paciente, desde su percepción de la salud en general, limitación de roles, enfermedad y muerte (Aparicio, 2003). La evaluación de la calidad de vida en un paciente, representará el impacto que la enfermedad, el diagnóstico, el tratamiento y la prognosis tengan sobre la percepción de su bienestar.

La investigación con pacientes con hemofilia ha abordado aspectos tales como la percepción que tienen los pacientes de la sobreprotección proporcionada por los padres de familia en el cuidado de la enfermedad (Remor, Ulla, Ramos, Arranz, Hernández, 2003); la actitud de los pacientes respecto a su enfermedad (Carruyo, Vizcaino, Carrizo, 2004); estudios longitudinales para evaluar factores psicosociales (Martínez, Sierra, Castillo, Loy, Almagro, 2002); entre muchos otros; además actualmente, existen importantes esfuerzos de diferentes grupos de investigación, encaminados a diseñar instrumentos válidos y confiables en castellano, para obtener medidas adecuadas de la calidad de vida de pacientes con hemofilia en Iberoamérica en general y en México en particular (Osorio, 2003, 2006;

Remor, 2005; Ruíz, 2006; Osorio, Luque, Bazán, Gaitán, 2012). Un caso específico, es el Cuestionario Calidad de Vida en Pacientes Pediátricos con Hemofilia México (QoLHMex); el cual ha sido desarrollado por un grupo de investigadores de la tres instituciones mexicanas (Universidad Nacional Autónoma de México, Hospital Infantil de México Federico Gómez y Federación de Hemofilia de la República Mexicana, FHRM, A.C.), con el apoyo de pacientes, padres y trabajadores sanitarios (médicos, trabajadoras sociales, psicólogos, enfermeras); instrumento que fue utilizado en el presente estudio.

Aunado a lo anterior, en México, a través de la Alianza Mundial para el Progreso en Hemofilia (AMP), -programa desarrollado por la Federación Mundial de Hemofilia (FMH)- se ha planteado la necesidad de prestar atención integral a este tipo de pacientes, a través de un tratamiento adecuado que permita evitar secuelas y elevar la calidad de vida del paciente en los ámbitos biopsicosociales. Este programa, según Bergés¹⁵ está desarrollando diferentes acciones que permitirán elevar la calidad de atención a este tipo de pacientes, siendo uno de los objetivos primordiales cerrar la brecha en el manejo de la hemofilia entre los países desarrollados y los países en vías de desarrollo.

Otro aspecto que repercutirá indudablemente en los niveles de calidad de vida, es que instituciones de Salud como el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), han presentado información relativa al tipo de tratamiento que deberían llevar los

pacientes, resaltando la necesidad de aplicación a nivel multidisciplinario de intervenciones específicas (Martínez, et al., 2004; Esparza, 2005). De la misma manera, el IMSS ha presentado las Guías de Práctica Clínica de Diagnóstico y Tratamiento de Hemofilia Pediátrica y en Adultos (IMSS, 2009 a y b). Un paso más en esta dirección es la inclusión de este padecimiento a partir del 2010, en el Seguro Popular, el cual debe garantizar un tratamiento inmediato, suficiente y eficaz para que estos infantes no enfrenten una gran cantidad de hospitalizaciones a causa del debilitamiento de sus articulaciones y músculos con las consecuencias psicosociales que ello implica (FHRM, 2011).

El presente estudio, tiene como objetivo analizar y describir los niveles de calidad de vida de pacientes pediátricos con hemofilia, que asisten a consulta externa en un hospital público de la Cd. de México y que están bajo vigilancia médica.

Método

Participantes

Participaron 89 varones con hemofilia, con una media de 8.6 años de edad ($DS= 1.96$; rango= 4-13 años); el 76% presentaron hemofilia tipo A, mientras que el 24% padecía hemofilia tipo B. El 27% presentó grado clínico leve, el 52% moderado y el 21% severo. De acuerdo a la edad el 29% respondió el formato A del cuestionario y el 71% el formato B. A todos los participantes se les explicó en que consistiría su participación y tanto los padres como los

pacientes, dieron su autorización por escrito y firmaron el consentimiento informado.

Instrumento

Se utilizó el instrumento *Cuestionario Calidad de Vida en Pacientes Pediátricos con Hemofilia México (QoLHMEX; Osorio et al., 2012)*, el cual, se compone de 63 reactivos con diferentes subíndices, para un total de 162 ítems, con dos opciones de respuesta (Si y No), presenta una confiabilidad alta ($\alpha=0.95$) y cuenta con 13 dimensiones: Concentración, con 7 ítems y una confiabilidad de $\alpha= 0.82$; Autoestima, que cuenta con 12 ítems y un nivel de confiabilidad de $\alpha=0.71$; Apoyo Familiar con 18 ítems y una confiabilidad de $\alpha=0.84$; Nivel de Actividad con 15 ítems y confiabilidad de $\alpha=0.94$; Conocimiento sobre la Enfermedad, cuenta con 8 ítems con una alfa de Cronbach igual a 0.81; Riesgos, que cuenta con 6 ítems y una confiabilidad de $\alpha=0.28$; Molestias Físicas, que cuenta con 34 ítems y una confiabilidad de $\alpha=0.72$; Sentimientos sobre la Enfermedad, con 9 ítems y una confiabilidad de $\alpha=0.60$; Área Social, compuesta por 11 ítems y un alfa de Cronbach igual a 0.62; Área Emocional, formada por 12 ítems y un alfa de Cronbach de 0.76; Futuro, con 4 ítems y una confiabilidad de $\alpha= 0.90$; Ausentismo Escolar con 6 ítems y una confiabilidad de $\alpha= 0.40$ y Problemas Articulares, compuesta por 20 ítems y con una confiabilidad de $\alpha=0.90$.

En la tabla 1, se muestran los puntajes teóricos totales del QoLHMEX y los puntajes parciales de cada una de las áreas que

conforman el instrumento, divididas en tres niveles de calidad de vida (Ver tabla1).

Tabla 1. Puntajes del instrumento QoLHMEX por áreas

AREAS	CALIDAD DE VIDA		
	BAJA	MEDIA	ALTA
1. CONCENTRACIÓN	7-9	10-12	13-14
2. AUTOESTIMA	12-15	16-20	21-24
3. APOYO FAMILIAR	18-23	24-30	31-36
4. NIVEL DE ACTIVIDAD	15-19	20-25	26-30
5. CONOCIMIENTOS SOBRE ENFERMEDAD	L/ 8-10	11-13	14-16
6. RIESGOS	6-7	8-10	11-12
7. MOLESTIAS FÍSICAS	34-45	46-57	58-68
8. SENTIMIENTOS SOBRE ENFERMEDAD	L/ 9-11	12-15	16-18
9. AREA SOCIAL	11-14	15-18	19-22
10. AREA EMOCIONAL	12-15	16-20	21-24
11. FUTURO	4-5	6-7	8
12. AUSENTISMO ESCOLAR	6-7	8-10	11-12
13. PROBLEMAS ARTICULARES	20-26	27-33	34-40
TOTAL	162-215	216-270	271-324

Fuente: Osorio (2006).

El instrumento fue aplicado en el área de Consulta Externa de Psicología de un Hospital Público de la Cd. de México, con el consentimiento informado de padres y pacientes; en el periodo enero 2010 a enero 2011.

Análisis de datos

Se realizó un análisis de tipo descriptivo de las características de la muestra; se calculó el puntaje total del Cuestionario Calidad de Vida en Pacientes Pediátricos con Hemofilia

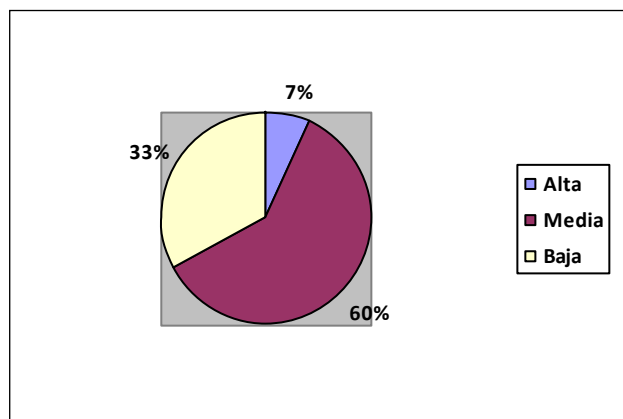
(QoLHMex), se obtuvieron y analizaron los puntajes obtenidos en cada una de las 13 escalas que componen el Instrumento; se compararon las medias de los diversos subgrupos (tipo de hemofilia y severidad), a través de un análisis de varianza de un factor (ANOVA) con comparaciones *post hoc* mediante la prueba *HSD* de Tukey, para determinar las diferencias significativas entre cada uno de estos subgrupos, y se obtuvieron las correlaciones entre las diferentes áreas del cuestionario. Para el análisis de datos se usó el programa estadístico SPSS19.

Resultados

Niveles de Calidad de Vida

Respecto a los niveles de calidad de vida de los 89 participantes, los datos indican que el 33% obtuvo un nivel de calidad de vida bajo, el 60% un nivel de calidad de vida medio y sólo el 7% un nivel de calidad de vida alto. De este dato se desprende que aunque la hemofilia es una enfermedad que trae consecuencias graves si no es tratada adecuadamente, más de la mitad (67%) de los entrevistados reporta tener un nivel de vida adecuado, aunque como se verá en un análisis más detallado, existen problemas específicos en diferentes áreas (Ver figura 1).

Figura 1. Porcentaje de calidad de vida en pacientes pediátricos con hemofilia de un hospital público de la Cd. de México



En lo que respecta al grado clínico de la hemofilia y su relación con el nivel de calidad de vida, se encontró contrariamente a lo reportado en otros estudios (Sarmiento, et al.2006), que los pacientes con hemofilia severa, se ubican en niveles de calidad de vida medio y/o alto, presentando sólo el 21% de los casos, calidad de vida baja; de la misma

manera un dato no esperado fue que en los pacientes con nivel de severidad leve, no exista ningún caso de calidad de vida alto (ver Tabla 2).

Tabla 2. Relación del grado de afectación clínica de la hemofilia y los niveles de calidad de vida según el instrumento QoLHMEX.

Grado clínico de la hemofilia	Nivel de Calidad de Vida			Total
	Fr (%)			Fr (%)
	Bajo	Medio	Alto	
Leve	12 (50%)	12 (50%)	0	24 (32.6%)
Moderado	13 (28.3%)	30 (65.2%)	3 (6.5%)	46 (60.7%)
Severo	4 (21.1%)	12 (63.2%)	3 (15.8%)	19 (6.7%)
Total	29 (32.6%)	54 (60.7%)	6 (6.7%)	89 (100%)

El instrumento utilizado brinda información detallada en las diferentes áreas, por lo que llevando a cabo un análisis más detallado y analizando la proporción general de los niveles de calidad de vida de los participantes en cada una de las áreas, se tiene que en seis de ellas los porcentajes más altos se ubican en el nivel bajo, estas áreas son: concentración, nivel de actividad, sentimientos sobre la enfermedad, área emocional, futuro y problemas articulares; como se puede observar en la tabla 3. Lo anterior indica que el grupo evaluado, tiene problemas para concentrarse, presenta niveles de actividad y conductas de autocuidado limitadas; estos pacientes cuando tienen un evento hemorrágico se sientan culpables, asustados, desesperados y han expresado sufrir a causa de su

padecimiento; además, dijeron tener miedo al hospital, a las inyecciones y a estar solos, también dijeron sentirse tristes y avergonzados con su enfermedad. Respecto al futuro, informaron que es probable que no vivan muchos años, sin embargo, afirmaron, que cuando sean mayores quieren formar una familia y ayudar a personas con hemofilia. Igualmente este grupo de pacientes mencionó tener problemas a nivel articular, como dificultades para caminar y dolor en las articulaciones.

Tabla 3. Niveles de calidad de vida general en cada una de las áreas del QoLHMEX

AREAS	Nivel C.V.	Frecuencia	Porcentaje
Concentración	<i>bajo</i>	35	39.4
	medio	27	30.3
	alto	27	30.3
Autoestima	bajo	27	30.3
	medio	41	46.1
	alto	21	23.6
Apoyo familiar	bajo	24	27.0
	medio	37	41.6
	alto	28	31.4
Nivel de actividad	<i>bajo</i>	41	46.1
	medio	14	15.7
	alto	34	38.2

	bajo	32	36.0
Conoc. sobre la enfermedad	medio	25	28.0
	alto	32	36.0
	bajo	32	36.0
Riesgos	medio	54	60.7
	alto	3	3.3
	bajo	23	25.9
Molestias físicas	medio	64	71.9
	alto	2	2.2
	bajo	49	55.0
Sent. sobre la enfermedad	medio	32	36.0
	alto	8	9.0
	bajo	25	28.1
Área social	medio	46	51.7
	alto	18	20.2
	bajo	49	55.1
Área emocional	medio	31	34.8
	alto	9	10.1
	bajo	42	47.2
Futuro	medio	13	14.6
	alto	34	38.2
	bajo	11	12.4
Ausentismo escolar	medio	64	71.9
	alto	14	15.7
	bajo	43	48.4
Problemas articulares	medio	25	28.1
	alto	21	23.6

Las áreas restantes del instrumento como se observa en la tabla 3, presentan niveles medios de calidad de vida y se describen brevemente a continuación.

El área de autoestima evalúa actividades que el participante juzga sabe llevar a cabo con destreza, como pensar, bailar, nadar entre otros, reportan que tienen habilidades para hablar y conversar, que son tan inteligentes como cualquier persona y además afirman no sentirse rechazados por su enfermedad. Respecto al apoyo familiar, indican, tener confianza con sus padres y que éstos los apoyan, comprenden y actúan tranquilamente ante algún accidente. Tocante al área que evalúa los conocimientos sobre la enfermedad, los participantes indican que conocen el nombre de su padecimiento, saben que deben hacer cuando tienen alguna hemorragia, el tipo de factor que necesitan, a que hospital tienen que asistir, a quién se lo tienen que informar y qué tienen que hacer en caso de un golpe, además el 49% de ellos refiere que sabe auto-infundirse.

En el apartado que evalúa las molestias físicas los pacientes refieren, entre otras cosas, que cuando sienten dolor intentan tranquilizarse, descansar, oír música, leer y/o aplicarse el factor, para poder manejar el malestar, pero también hacen referencia a que su estado de ánimo cambia y muchas veces se enojan y desesperan ante el dolor. Respecto al área social los participantes reportan que pertenecen a grupos de personas con hemofilia y que en la escuela sus compañeros los tratan bien, además un aspecto importante es que en el ámbito escolar donde se desarrollan, sus compañeros

y maestros (as) saben que padecen hemofilia; esta área está íntimamente relacionada con el ausentismo escolar, donde los chicos reportan que faltan poco a la escuela y que no dejan de presentar exámenes debido a su enfermedad y además que algunas veces asisten a actividades extra escolares.

Diferencias de acuerdo a la Severidad

En la tabla 4, se muestran las diferencias significativas que existen en 3 áreas del cuestionario, respecto al grado clínico de la hemofilia. Se puede observar que estas áreas son fundamentales para determinar la calidad de vida en ese tipo de padecimiento. De acuerdo al análisis, existen diferencias significativas entre los niveles de actividad de los pacientes con severidad leve, moderada y severa, lo cual es apoyado y confirmado por una amplia literatura, (Sarmiento, et al., 2006; Triemstra, et al., 1998), lo que resulta de interés notar, es que en esta investigación son los pacientes con un grado clínico severo aquellos que reportan tener niveles de actividad mayores. Esta área -en el presente estudio- hace referencia a actividades de autocuidado como bañarse solo, cambiarse solo, preparar su uniforme, etc.; también a actividades de apoyo a la familia cómo ayuda a los progenitores en alguna actividad doméstica y la práctica de algún deporte o actividad fuera de casa; ir al parque, caminar a la escuela, etc.

El ausentismo escolar es otro factor que se ve influido por el grado clínico, a este respecto se encontró una diferencia significativa entre el nivel leve y severo, siendo este último, el grupo de participantes

con un nivel mayor de ausentismo. En este sector se indaga sobre aspectos como faltar a la escuela por la enfermedad, dejar de presentar exámenes por la enfermedad, faltar a la escuela cuando se hacen actividades físicas o excursiones, etc.

Finalmente, se identificó una diferencia significativa en los problemas articulares de pacientes con hemofilia leve y severa; nuevamente y en estricta relación con lo encontrado por otros autores, los pacientes con nivel clínico severo tienen mayores secuelas a nivel articular. Para indagar esta área se le pide al paciente que refiera si puede caminar sin ayuda de bastones, si presenta dolor en las articulaciones cuando camina, si tiene movilidad en codos, rodillas, tobillos etc.; y si tiene habilidades motoras finas como facilidad para abotonarse la ropa, amarrarse las agujetas de los zapatos, etc.

Tabla 4. Comparación entre las dimensiones del QoLHMEX y la severidad de la hemofilia mediante la prueba HSD de Tukey

			Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
ÁREA DEL CUESTIONARIO	(I) SEVERIDAD	(J) SEVERIDAD				Límite inferior	Límite superior
NIVEL DE ACTIVIDAD	leve	moderado	-3.78*	1.346	.017	-6.9	-.57
		severo	-4.96*	1.642	.009	-8.8	-1.04
AUSENTISMO ESCOLAR	leve	severo	1.20*	.433	.019	2.2	.16
PROBLEMAS ARTICULARES	leve	severo	4.93*	1.681	.012	8.9	.92

* La diferencia entre las medias es significativa al nivel .05

Discusión

Una enfermedad crónica que causa gran impacto en las personas diagnosticadas, así como en la familia y el entorno social, es sin duda la hemofilia; por lo que resulta de suma importancia, medir las consecuencias que tiene este padecimiento en la calidad de vida de las personas involucradas en el proceso.

Los niveles de calidad de vida obtenidos en este estudio, revelan que la mayoría de los pacientes de la muestra presentan niveles medios; lo que significa que la enfermedad no ha invadido y afectado ámbitos intrínsecos y extrínsecos a este constructo. De este dato se desprende que, aunque la hemofilia es una enfermedad que trae consecuencias graves si no es tratada adecuadamente, más de la mitad de los entrevistados reporta tener un nivel de vida adecuado.

Particularmente, se pudo observar que los pacientes obtuvieron puntajes medios en áreas que tienen gran influencia en la calidad de vida como son: la autoestima, el apoyo familiar, el conocimiento sobre la enfermedad, el control de las molestias físicas y el apoyo social.

Sin embargo, a pesar de haber encontrado estos niveles medios de calidad de vida, al hacer un análisis más fino de las 13 áreas evaluadas se detectaron problemas específicos, los cuales hacen referencia principalmente a una afectación del área psicosocial.

Algunos de los pacientes de la muestra reportan consecuencias negativas provocadas

por la hemofilia y expresan que cuando tienen un evento hemorrágico se sientan culpables, asustados, desesperados y además dicen sufrir a causa de su padecimiento; también, indicaron tener miedo al hospital, a procedimientos médicos como las inyecciones, y a estar solos, además añadieron sentirse tristes y avergonzados a causa de su enfermedad. Lo anterior esta en línea con lo expresado por Sarmiento, et al., (2006) en el sentido que un porcentaje notable de niños que padecen una enfermedad crónica, se enfrentan a numerosos factores de riesgo psicosociales desde muy pequeños y se hacen vulnerables a los mismos (p.56).

La hemofilia como enfermedad crónica discapacitante, está asociada a secuelas físicas las cuales afectan o limitan directamente las actividades diarias de los pacientes; en este estudio se encontraron diferencias significativas en los niveles de actividad de los pacientes respecto al grado clínico del padecimiento, siendo inesperadamente los pacientes con deficiencia de factor severo quienes presentaron mayor actividad física (conductas de autocuidado y actividades familiares), este dato es relevante y despierta nuevas preguntas de investigación, ya que es contrario a lo reportado en la literatura internacional, (Sarmiento, et al., 2006; Triemstra, et al., 1998; Barr, et al., 2002; Jones, 2005), lo anterior podría deberse a la implicación consciente y activa de la familia, a la orientación y educación brindada por el personal sanitario y al apoyo que reciben este tipo de familias del entorno social (asociaciones de hemofilia).

Como ya se mencionó, los aspectos psicológicos asociados a la hemofilia han recibido una menor atención en comparación con la importancia que se le da a los aspectos médicos, esto en principio es adecuado debido a que se debe asegurar primero la sobrevivencia del paciente a través de protocolos médicos cada vez más eficientes; sin embargo, cómo se demuestra en el presente estudio es necesario diseñar programas de atención en los aspectos psicológicos, con la finalidad de promover el bienestar integral del paciente, su familia y el entorno; para tener un paciente cada vez más proactivo y responsable de su propia salud.

Específicamente en esta muestra, es necesario promover los aspectos referentes al *nivel de actividad, sentimiento sobre la enfermedad, área emocional, futuro y problemas articulares*, ya que son las áreas que presentan un porcentaje bajo de calidad de vida.

A partir de los resultados aquí mostrados se tiene planeado elaborar programas multidisciplinarios de atención a pacientes pediátricos con hemofilia, subrayando la importancia de una atención integral; además, se prevé analizar los resultados que surjan del hecho de que los pacientes actualmente cuentan con tratamiento profiláctico en lugar de tratamiento por demanda, circunstancia que necesariamente tendrá un efecto directo en los niveles de movilidad, conservación de las articulaciones y músculos saludables, menor ausentismo escolar, mayor capacidad para realizar actividades deportivas, relaciones familiares plenas, etcétera, y que repercutirá en niveles de calidad de vida más

satisfactorios; esta propuesta se basa en los trabajos de Lee, Berntorp y Hoots, (2005) y Steen, et al., 2004).

Referencias

- Aparicio-López, C. (2003). Calidad de vida en pacientes pediátricos con enfermedad renal crónica y repercusiones psicológicas en sus padres. Universidad Complutense de Madrid. Tesis de Doctorado Inédita.
- Badia-Llanch, X., Benavides-Ruiz, A., Rajmil-Rajmil, L. (2001) Instrumentos de evaluación de la calidad de vida relacionada con la salud en niños y adolescentes con asma. *An Esp Pediatr*; 54:213-221.
- Barr, R. D., Saleh, M., Furlong, W., Horsman, J., Sek, J., Pai, M., Walker, I. (2002). Health status and health-related quality of life associated with hemophilia. *Am J Hematol*; 71(3): 152-60.
- Bergés, G. A. (2004). Alianza Mundial para el Progreso en Hemofilia en México *Gac Méd Méx*; 140, Supl (3):146-147
- Carruyo-Vizcaíno, C., Vizcaino, G., Carrizo, E. (2004). Actitud de los individuos adultos con hemofilia hacia su enfermedad. *Invest. Clím*; 45:257-267.
- Esparza, M. (2005). Tratamiento preventivo y domiciliario de la hemofilia. *Rev Med Inst Mex Seguro Soc*; 43 (1):139-141.
- Federación de Hemofilia de la República Mexicana, A. C. FHRM (2011). Hemofilia en México © [Actualizado 2011; Consultado 2011

agosto, 18] Disponible en:
<http://www.hemofilia.org.mx/portal/>

Instituto Mexicano del Seguro Social. (IMSS)(2009). *Guías de Práctica Clínica de Diagnóstico y Tratamiento en Adultos*. México D. F: IMSS.

Instituto Mexicano del Seguro Social. (IMSS)(2009). *Guías de Práctica Clínica de Diagnóstico y Tratamiento de Hemofilia Pediátrica*. México D. F: IMSS.

Jones, P. (2005). *Living with Hemophilia*. USA: Oxford University Press.

Lee, C.A., Berntorp, J.E. E., Hoots, W.K. (2005). *Textbook of Hemophilia*. Massachusetts: Blackwell Publishing.

Martínez, C., Quintana, S., Ambriz, R., Benítez, H., Bergés, G.A., Collazo, L., et al.(2004). An economic model of haemophilia in Mexico. *Haemophilia*; 10: 9-17.

Martínez-Triana, R., Sierra-Felipe, L. M., Castillo-Duraza, Y., Loy-Espinosa, A. y Almagro-Vázquez, D. (2002). Estudio psicosocial en un grupo de pacientes hemofílicos adultos 18 años después de haber sido estudiados en su niñez. *Rev Cubana Hematol Inmunol Hemoter* [serie en internet]. [Consultado 2011, agosto, 18];18(3): [aprox. 5 pp.]. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-02892002000300007&lng=es&nrm=iso.

Osorio, G. M. (2006). Instrumento que mide calidad de vida en pacientes pediátricos con

hemofilia (QoLHMEX). Resultados preeliminares. En: Osorio M, Oblitas L, (Eds). *La Psicología de la salud infantil*. Colombia: PSICOM, 551-591.

Osorio, G. M., Luque, C. M., Bazán, R. G.E., Gaitán, F. C. (2012). Propiedades psicométricas del Cuestionario Calidad de Vida en Pacientes Pediátricos con Hemofilia México (QoLHMex). *Rev.Elec.Psic.Iztacala*. 15 (3), 1112-1128.

Osorio-Guzmán, M., Bazán-Riverón, G. E., Paredes-Rivera, M.P., Vaquero-Cazares, J.E. Montero-Rincón, M. (2003). Confiabilidad de un Instrumento para medir calidad de vida en pacientes con hemofilia (QoLHMex). Estudio Piloto. En: *Memorias del XXIII Coloquio de Investigación*. FES Iztacala UNAM, México; 97-99.

Pruthi, R. K. (2005). Hemophilia: a practical approach to genetic testing. *Mayo Clin Proc*; 80,1485-99.

Remor, E. (2005). Desarrollo de una medida específica para la evolución de la calidad de vida en pacientes adultos viviendo con hemofilia en America-Latina: el Hemolatin-QoL. *Revista Interamericana de Psicología*; 39(2): 211-220.

Remor, E., Ulla, S., Ramos, J. L., Arranz, P., Hernández-Navarro, F. (2003). La sobreprotección como un factor de riesgo en la reducción de la autoestima en niños con hemofilia. *Psiquis*; 24:191-196.

Ruiz-Ortega, N. G. (2006). Validación de la Prueba Calidad de Vida en Pacientes Con

Hemofilia México (QoLHMex). Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM. Tesis de Licenciatura, Inédita.

Sarmiento, S., Carruyo-Vizcaíno, C., Carrizo, E., Vizcaíno, J. C., Arteaga-Vizcaíno, M., Vizcaíno, G. (2006). Funcionamiento social en niños hemofílicos. Análisis de encuesta para determinar factores psicopatológicos de riesgo. *Rev Méd Chile*; 134:53-59.

Schwartzmann, L. (2003). Calidad de vida relacionada con la salud: Aspectos conceptuales. *Ciencia y Enfermería*; 9: 9-21

Steen-Carlsson K, Höjgård S, Lindgren A, Lethagen S, Schulman S, Glomstein A, et al. (2004). Costs of on-demand and prophylactic treatment for severe haemophilia in Norway and Sweden. *Haemophilia*. 10(5): 515-526

Triemstra, A. H., Van Der Ploeg, H. M., Smit, C., Briet, E., Ader, H.J. (1998). Rosendaal FR. Well-being of hemophilia patients: a model

for direct and indirect effects of medical parameters on the physical and psychosocial functioning *Soc Sci Med*; 47: 581-93.

Agradecimientos

En memoria de la Psic. María del Pilar Morales (†), quien coordinó el trabajo de campo del presente estudio.

Reconocimiento de Emociones: Vínculos con la Historia Afectiva y la Interacción Social en Niños y Niñas en Edad Preescolar

Ana Milena Franco Rueda (1)
Universidad Nacional de Colombia / Colombia

Referencia Recomendada: Franco-Rueda, A. M. (2013). Reconocimiento de emociones: Vínculos con la historia afectiva y la interacción social en niños y niñas en edad preescolar. *Revista de Psicología GEPU*, 4 (1), 27-37.

Resumen: El presente trabajo exploró los posibles vínculos entre las habilidades de clasificación y toma de perspectiva emocional, la historia afectiva y las interacciones sociales de niños y niñas entre los 2 y los 3 años. En la experiencia participaron 10 niños y niñas que se encuentran en una institución de protección infantil y 6 que viven con sus familias. Todos los niños (as) participaron de dos tareas presentadas a través de títeres, la primera de clasificación de las emociones básicas y la segunda de toma de perspectiva afectiva en siete situaciones distintas. Además, se observó la interacción social en juego libre de los niños (as) que viven en la Institución.

Se encontró una relación importante entre la historia afectiva y las habilidades de reconocimiento y toma de perspectiva emocional, pero no entre éstas últimas y las modalidades de interacción social de los niños y niñas.

Palabras Clave: Desarrollo emocional, Historia Afectiva, Preescolares.

Recibido: 27 de Agosto de 2012

Aprobado: 19 de Abril de 2013

Nota: Trabajo de investigación realizado en el contexto del curso de Infancia y Niñez, de la Carrera Psicología de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá, durante el segundo semestre de 2010.

(1) Estudiante de la Carrera Psicología de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá. Correo electrónico: anamifrarue@gmail.com

Introducción

El campo del desarrollo emocional está evidentemente vinculado al mundo de las interacciones sociales, fundamentalmente porque permite comunicar una experiencia subjetiva y provocar respuesta por parte de los otros y porque orienta y regula el comportamiento en las situaciones de interacción social.

El desarrollo emocional va de la mano con el desarrollo cognitivo, al ofrecer éste herramientas que permiten evaluar el significado de una situación en el contexto particular en el que se presenta (Papalia y otros, 2001).

Las respuestas difusas y reflejas del bebé a la estimulación sensorial y a los procesos internos, van convirtiéndose en emociones propiamente dichas en el transcurso de los 6 primeros meses. Muy pronto los bebés comienzan a percibir las emociones expresadas por otros, a desarrollar expectativas frente al comportamiento de los demás y a ajustar en consecuencia la propia conducta (Lelwica y Haviland, 1983; Termine e Izard, 1988 citado en Papalia y otros, 2001), tal y como se manifiesta en los estudios del paradigma del "rostro inexpresivo" utilizado en investigaciones con bebés de 2 a 9 meses. Entre los 15 y los 24 meses emergen las emociones autoconscientes como el desconcierto, la empatía y la envidia y alrededor de los tres años los niños comienzan a desarrollar emociones autoevaluativas como el orgullo, la vergüenza y la culpa, a partir de las reglas aprendidas en sus contextos de socialización.

(Lewis 1995, 1997, 1998, citado en Papalia y otros, 2001).

En la edad preescolar los niños pueden hablar acerca de sus sentimientos, discernir los de otros y comprender que las emociones están relacionadas con las experiencias y los deseos (Saarni, Mumme y Campos, 1998, citado en Papalia y otros, 2001), pero tienen dificultades para comprender la coexistencia de dos estados emocionales, tanto si estos son complementarios como si resultan aparentemente contradictorios, y para distinguir las emociones dirigidas al yo (vergüenza, orgullo, etc.).

Entre el primer y tercer año de vida los niños y niñas atienden a las conductas de expresión emocional de los otros, a las conversaciones en las que éstos describen sus emociones, a los atributos verbales que se les asignan y a las consecuencias sociales de las experiencias emocionales (Damon, 1998). Al parecer, en una primera instancia (posiblemente antes de los 4 años) los niños y niñas distinguen grosso modo las emociones positivas de las negativas, tienen dificultad para diferenciar emociones como la tristeza, el miedo y la ira (Gross and Ballif, 1991, citado en Damon, 1998) y manifiestan contradicción entre sus expresiones faciales y una emoción elegida en una situación y requerimiento particular (Wiggers y Lieshout, 1985, citados en Damon, 1998).

Algunos estudios sobre la comprensión de emociones en niños y niñas de tres años (Denham y otros, 1994) relacionan factores intrapersonales, como las habilidades de comprensión lingüística y cognitiva, y

factores contextuales, como las relaciones entre los miembros de la familia y su discurso con el desarrollo de la capacidad de identificar y comprender emociones. Estos estudios manifiestan una vinculación importante entre la forma en la que la madre expresa emociones de ira, tristeza, tensión y neutralidad y el desarrollo socioemocional de los niños. Al parecer, las madres que espontáneamente explican sus emociones a los niños y conversan con ellos sobre las experiencias emocionales propias y las de sus hijos, tienden a favorecer que los niños comprendan e identifiquen con mayor facilidad las distintas emociones.

La capacidad de reconocer las emociones de otros se consolida en las dinámicas de interacción en las que los niños y niñas están inmersos desde los primeros meses de vida, pero al mismo tiempo es el requisito fundamental que ha de orientar las futuras interacciones sociales con los pares y los adultos. Dentro de las posibilidades de este repertorio comportamental emergen los polos opuestos de la conducta prosocial y la agresividad, vinculados respectivamente con la empatía, la capacidad de toma de perspectiva afectiva, los vínculos de apego y la regulación emocional (López y otros, 1998). La investigación sobre la conducta prosocial en niños pequeños señala que la ayuda, la cooperación y la capacidad de empatía, emergen y van haciéndose cada vez más frecuentes en el paso entre el segundo y el tercer año de vida (López y otros, 1998). La empatía, entendida como la experiencia afectiva vicaria de los sentimientos de otra persona (Hoffman 1975, 1983, citado en López y otros, 1998) ha sido considerada un

fuerte predictor de la conducta prosocial en preescolares (Lennon y Eisenberg, 1987, citado en López y otros, 1998); sin embargo esta relación sólo se ha evidenciado en investigaciones que utilizan cintas de video, en lugar de narraciones o muñecos, y que consideran las expresiones faciales de los niños como indicadores de respuesta. Adicionalmente, la capacidad de empatía ha sido señalada como inhibidor de las conductas agresivas (Miller y Eisenberg, 1998, citado en López y otros, 1998).

Por otra parte, la capacidad de toma de perspectiva afectiva ha sido definida como la posibilidad de ponerse en el lugar de otro para comprender sus pensamientos, sentimientos, motivos y conductas, distinguiendo los estados subjetivos de otros, de los propios (López y otros, 1998); se trata en consecuencia de una habilidad en clara relación con el desarrollo de la teoría de la mente.

En atención a lo expuesto, se esperaría que los niños y niñas con mejores desempeños en las tareas de reconocimiento de emociones y toma de perspectiva afectiva fuesen quienes manifestaran menores niveles de agresión y mayor frecuencia en la emisión de conductas prosociales. A través de la variable institucionalización se intentará una aproximación al impacto de la historia afectiva en las habilidades del desarrollo emocional, y en consecuencia, en las dinámicas de interacción social más frecuentes en los niños y las niñas.

Método

En la experiencia participaron 16 niños y niñas entre los 2 y los 3 años de edad. Diez de ellos (3 niñas y 7 niños), con una media de edad de 34 meses, están bajo medida legal de protección en una institución vinculada al ICBF en la ciudad de Bogotá, D.C.. Estos niños y niñas han permanecido en la institución períodos de tiempo variables que oscilan entre un mes y más de un año, cuatro de ellos permanecen en contacto con sus familias biológicas, los demás han sido declarados en condición de adoptabilidad.

Los otros seis participantes (3 niñas y 3 niños), con una media de edad de 30 meses, forman parte de familias de un estrato socioeconómico medio y asisten regularmente a un Jardín Infantil en la localidad de Teusaquillo, en la ciudad de Bogotá, D.C.

En el ejercicio se utilizaron dos tareas diferentes para evaluar el reconocimiento de las expresiones faciales características de las emociones básicas de alegría, tristeza, ira y miedo y la capacidad de toma de perspectiva afectiva. Como material se utilizaron muñecos elaborados en cartón paja y adaptados en forma de títeres (rostros de niños y niñas, diferenciados por atributos como cabello y gorra, niño y niña, adulto mujer, triciclo, balón, perro, muñeca, helado, fantasma).

La primera tarea consistía en presentar a los niños y niñas cuatro rostros, primero del mismo género del participante y luego del género contrario, en los cuales se representaron los rasgos característicos de

cada una de las cuatro emociones básicas mencionadas anteriormente según el patrón utilizado en los estudios de discriminación facial realizados por Walden y Field (1982). A cada niño o niña se presentaban los cuatro rostros ubicados sobre un soporte y se les preguntaba "¿Cuál de estos niños (o niñas) está alegre (triste, enojado, asustado)?", esperando que el niño o niña señalara cuál rostro era el indicado. Sólo se consideraron las respuestas dadas a la primera pregunta, sobre los rostros del mismo género del participante.

En la segunda tarea se presentaba a los niños y niñas siete situaciones a través de títeres (el títere protagonista era niño o niña según el género del participante) y se pedía al niño o niña que escogiera, entre los cuatro rostros utilizados en la primera tarea, aquel que correspondiera a las emociones del títere en esa situación particular, respondiendo a la pregunta "¿Cómo se siente Pepito o Pepita (nombre asignado al títere) cuando... (alusión a la situación que acaba de presentarse)?".

Las situaciones fueron elaboradas a partir de la observación previa de los niños y niñas y de los reportes dados por sus cuidadores, a excepción de una de ellas (la pesadilla), que fue tomada de la experiencia de Denham (1986). Cada presentación se acompañaba de movimientos y sonidos emitidos por el adulto. Las situaciones utilizadas en el ejercicio fueron las siguientes:

- ✓ Pepito o Pepita recibe un regalo
(Respuesta esperada: rostro de alegría)

- ✓ Pepito o Pepita está jugando con su triciclo y llega otro niño o niña y le quita el triciclo (Respuesta esperada: rostro de ira o tristeza).
- ✓ La mamá de Pepito o Pepita viene a visitarlo (a) o viene por él (en el caso de los niños del jardín) y van a jugar juntos. Cuando esta situación era presentada a los niños que no están en contacto con sus familias se mencionaba simplemente que alguien venía a jugar con ellos, haciendo uso del mismo títere que representaba a una mujer adulta y que implícitamente podía aludir a las cuidadoras permanentes de los niños. (Respuesta esperada: rostro de alegría).
- ✓ La mamá o el adulto tiene que irse y Pepito o Pepita se queda solo. (Respuesta esperada: rostro de tristeza)
- ✓ Pepito o Pepita está jugando en el parque y de repente aparece un perro grande ladrando fuerte. (Respuesta esperada: rostro de miedo).
- ✓ A Pepito o Pepita le traen un delicioso helado (Respuesta esperada: rostro de alegría)
- ✓ Pepito o Pepita tenía mucho sueño, se acuesta a dormir y comienza a soñar con un fantasma muy feo. (Respuesta esperada: rostro de miedo)

Las dos tareas fueron presentadas a los niños y niñas de manera individual, realizando

primero el ejercicio de clasificación de emociones y después el de toma de perspectiva afectiva. En esta segunda tarea el número total de las situaciones presentadas a cada niño osciló entre cinco y siete, variación que se dio a causa de la diversa disposición de los niños y niñas para participar en el ejercicio, sobre todo en el caso de los más pequeños, y de eventuales inconvenientes o distractores externos. Los datos fueron tomados con ayuda de una grabación de video.

A fin intentar una aproximación a la relación entre las habilidades de reconocimiento emocional y las dinámicas de interacción social, se observó a los niños y niñas (sólo en el grupo bajo condiciones de institucionalización) en situaciones de juego libre (manipulando fichas, balones o en espacios abiertos) bajo la supervisión de adultos, durante seis horas distribuidas en períodos de dos horas en días diferentes. Sólo se tomaron en cuenta los datos obtenidos en las últimas cuatro horas, considerando las dos primeras como instancia de previa de familiarización de los niños con el adulto que realizaba la experiencia. El comportamiento de los niños fue valorado según las categorías de *compartir, mostrar, entregar, ayudar, interesarse y consolar*, que corresponden a indicadores de interacción social y conducta prosocial y según clasificaciones de *atacar, amenazar, quitar o dañar* que corresponden a categorías de agresión o agonismo (López y otros, 1998).

Sólo se consideraron aquellos comportamientos dirigidos a adultos o pares que eran iniciativa del niño o la niña,

excluyendo aquellos que se dan en respuesta a la intervención del adulto.

Resultados

En términos generales, los niños y niñas mayores de 3 años, así como aquellos que no se encuentran en situación de institucionalización reportaron mejores desempeños. En la primera tarea de clasificación afectiva se encontró que curiosamente la emoción de más difícil reconocimiento fue la alegría, pues la gran mayoría de los niños (9 de 16) la confundieron con el rostro que expresaba miedo, tal vez porque es posible asociar la boca y los ojos muy abiertos con cualquiera de las dos emociones. La segunda emoción en nivel de dificultad fue el miedo, confundido por igual (en cinco ocasiones cada vez) con las restantes cuatro emociones. En las emociones de tristeza y miedo no hubo diferencias en el patrón de respuestas de los niños de dos y tres años, a diferencia de las emociones de ira y alegría, en donde el desempeño de los niños de tres años es notablemente superior. La emoción más fácilmente identificada por los niños fue la tristeza, seguida por la ira, siendo ésta última en donde se observan las mayores diferencias según la edad y la condición de institucionalización.

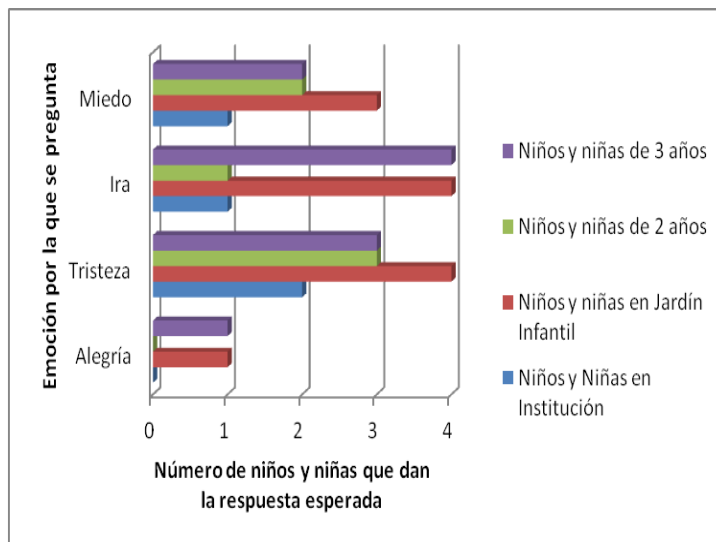


Figura1. Respuestas a la tarea de clasificación de emociones.

En la tarea de toma de perspectiva afectiva se encontró un variado patrón de respuestas en cada situación. La mayor adecuación a la respuesta esperada se dio en la situación en la que el niño o niña se quedaba solo (a), allí la mayoría de los niños señaló como respuesta el rostro de tristeza. Las respuestas más desconcertantes estuvieron en la situación del regalo en donde los niños reportaron en casi igual proporción las cuatro emociones. En la situación en la que el niño o niña recibe la visita de su mamá o de otra persona, curiosamente la emoción más frecuentemente reportada fue la tristeza, y esto en mayor proporción en los niños institucionalizados, queda abierta la pregunta de si se trata de una coincidencia a consecuencia de las dificultades que se presentaron en la comprensión de la tarea o si situaciones como éstas están asociadas para los niños con sentimientos negativos a causa de la experiencias previas de ruptura o abandono.

El patrón más claro de respuesta estuvo en las situaciones de la pérdida del juguete y la pesadilla, en donde los niños respondieron mayoritariamente con las emociones de miedo e ira respectivamente. Si bien en ninguno de estos dos casos hay coincidencia con la respuesta esperada, podría pensarse que es factible sentir miedo de perder un juguete querido o disgusto a causa de una pesadilla que perturba el sueño.

Por otra parte, llama la atención el hecho de que en situaciones como el ataque del perro o la pesadilla, predominan claramente las respuestas referidas a emociones negativas que de una u otra forma podrían considerarse factibles en matices particulares de la situación.

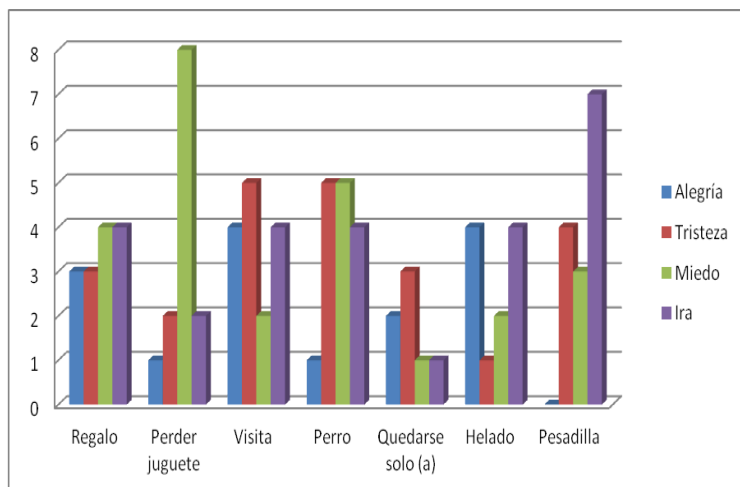


Figura 2. Respuestas a la tarea toma de perspectiva afectiva

A nivel general los niños y niñas se desempeñaron mejor en la tarea de toma de perspectiva afectiva, que en la de clasificación de emociones. Los niños de 3 años comprendieron la tarea con mayor facilidad y respondieron a ella no sólo con el señalamiento y las referencias verbales sino

también con expresiones corporales que daban indicios de empatía y comprensión de la situación. Los niños de 2 años manifestaron menor comprensión de la tarea y en consecuencia mayor indiferencia o no respuesta, sin embargo hay interesantes diferencias individuales, sobre todo en la consideración de la variable de institucionalización.

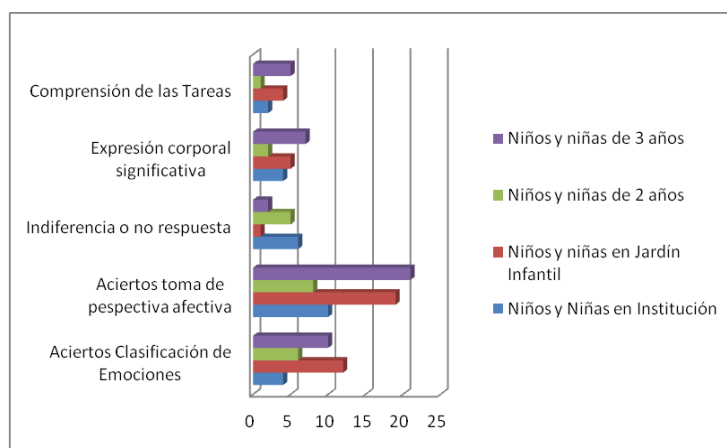


Figura 3. Desempeños según edad y condición de institucionalización

Al revisar el desempeño de los niños en condiciones de institucionalización se encontró un mayor nivel de acierto entre quienes tienen menos de un año en la Institución y quienes permanecen en contacto con sus familias, lo que subraya una vez más la relación entre la historia afectiva de los niños y el desarrollo emocional en aspectos como la clasificación de emociones y la capacidad de empatía. Sin embargo estas diferencias no se presentan al analizar los datos de la interacción social, la conducta prosocial y la agresividad observadas en las situaciones de juego libre. Al respecto, la única diferencia significativa se encontró con relación a la conducta prosocial, que fue más frecuente en niños que han permanecido más

de un año en la institución; podría pensarse que después de un año estos niños se han adaptado favorablemente al contexto en el que se encuentran y que éste se ha tornado un espacio propicio al desarrollo social. No obstante, la investigación al respecto ha subrayado la importancia de la historia afectiva en la aparición de las conductas prosociales, por lo que sería preciso ahondar y ampliar las variables consideradas en este punto.

Por otra parte, no se encontró una relación significativa entre el desempeño de los niños en las tareas de clasificación de emociones y de toma de perspectiva afectiva y mayores niveles de interacción social o conducta prosocial. Los niños con mayor nivel de acierto en las tareas (quienes tienen menos de un año en la institución y quienes permanecen en contacto con sus familias) son quienes presentan menores niveles de agresión, pero sus niveles de interacción social y conducta prosocial no se distinguen mucho de los otros grupos con menor desempeño en las tareas relativas a la dimensión emocional.

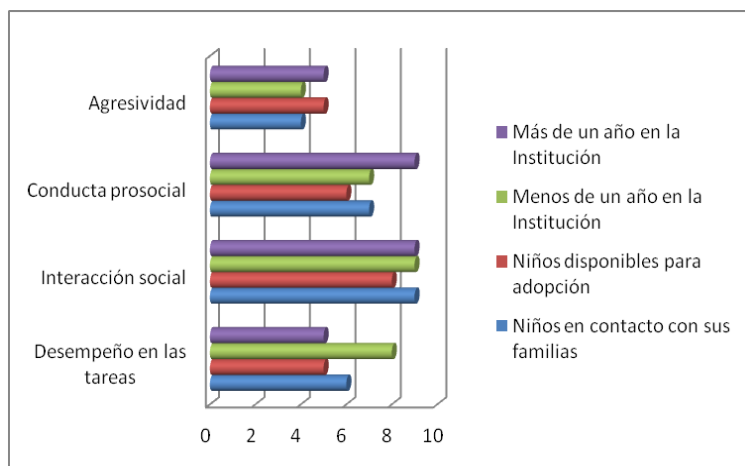


Figura 4. Resultados de observación en situaciones de juego libre.

Los resultados de las observaciones en situaciones de juego libre permiten concluir que entre los 2 y los 3 años de edad las conductas prosociales propiamente dichas, de carácter altruista y unidireccional, como el consuelo y la ayuda, son muy escasas. Sin embargo, siguiendo la tesis de Denham (1986), es posible encontrar en este rango de edad un abanico de actitudes que podrían considerarse precursoras de la conducta prosocial como el compartir y entregar objetos o interesarse espontáneamente por lo que otro expresa o manifiesta. Particularmente notoria es la frecuencia con la que los niños y niñas se interesan, fijando la mirada de manera prolongada y aproximándose, cuando adultos o pares manifiestan con efusividad emociones de alegría o dolor.

En lo que respecta a las manifestaciones de agresión, se constata que éstas ocupan un porcentaje pequeño dentro de la multiplicidad de dinámicas de interacción que entablan los niños y niñas. Las agresiones más frecuentes se refieren a situaciones en donde los niños se apropian de un objeto en posesión de otro, siendo éstas expresiones agonistas, comprensibles en un contexto en donde todo es compartido y no hay ninguna suerte de objeto que pueda considerarse propio.

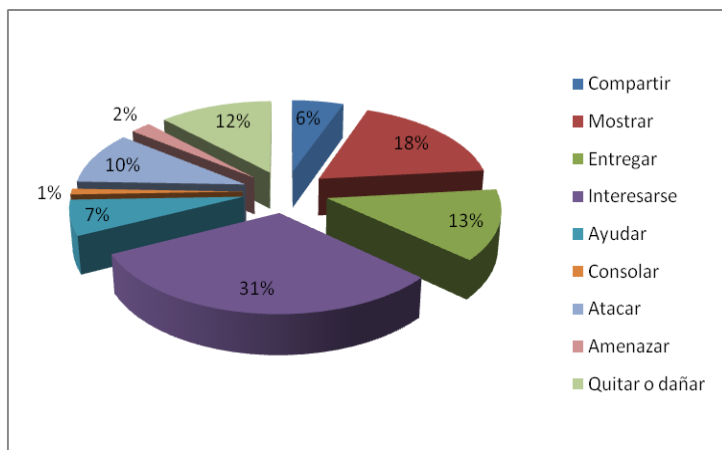


Figura 5. Conductas observadas.

Discusión

El presente trabajo ha permitido cuestionar la idoneidad de una metodología como ésta para estudiar las habilidades de reconocimiento emocional en niños y niñas entre los 2 y los 3 años.

En primera instancia se encontró que la presentación de la tarea de clasificación de emociones exige un uso muy cuidadoso del lenguaje y un conocimiento previo de la forma en la que los niños y niñas regularmente denominan o escuchan denominar los diferentes estados emocionales. Así por ejemplo, la comprensión de la tarea varió cuando se preguntó a los niños por quién tiene *miedo* o quien está *asustado*, quién está *alegre* o quién está *feliz*, quién tiene *ira* o quién está *bravo*, siendo el segundo grupo de denominaciones las más familiares para los niños.

Mayores dificultades se encontraron en la tarea de toma de perspectiva afectiva, que exigía que los niños y niñas comprendieran la situación presentada y además la dinámica de

respuesta que exige la claridad de que el títere "sin rostro" que participa de la situación puede tener "cuatro rostros distintos" y no que se trata de cinco personajes diferentes. Algunos niños y niñas comprendieron que se trataba de colocar rostros al títere y se entusiasmaron en el ejercicio, pero no lo relacionaron con la situación presentada sino con un juego en donde se trataba o bien de colocar siempre el mismo rostro o bien de colocar siempre uno diferente.

Otra notoria dificultad fue el hecho de que a la pregunta "cómo se siente Pepito o quién está triste..." los niños y niñas en ocasiones respondían, tanto a nivel de expresión corporal como de reporte verbal, dando cuenta de sus propias emociones en el desarrollo de la tarea o atribuyendo las emociones al adulto que manipula el títere y emite los sonidos y no al títere que responde a la situación particular en la que está involucrado. Esto haría pensar que los niños aún no han desarrollado la capacidad de tomar la perspectiva del otro, o bien, que la tarea tiene fallas en el diseño, el lenguaje o el tipo de material. Esta misma dificultad fue reportada por Denham (1986) en su investigación.

Otro cuestionamiento que podría hacerse a esta segunda tarea se refiere al hecho de que el diseño de las situaciones, aún si estas se han construido a partir del reporte de los cuidadores y de observaciones previas, presupone que existe una respuesta emocional para cada circunstancia y desconoce las múltiples variables que pueden modificar, desde la perspectiva del niño, la

valoración emocional que se hace de una circunstancia específica. Así por ejemplo, ante la situación de la niña que recibe un regalo, que parece comúnmente asociada a la emoción de alegría, una niña respondió señalando el rostro con la expresión de ira y añadiendo "está brava porque no le gustó el regalo". En un caso como este no podría decirse que la respuesta de la niña es incorrecta o que no está tomando la perspectiva del títere, es simplemente que la forma en la que evalúa la situación está afectada por todo el espectro de las experiencias previas de la niña. Esta es una variable a la que no es posible sobreponerse cuando no se cuenta con un reporte verbal o cuando éste no resulta concluyente.

Pese a esto, los resultados encontrados muestran que este tipo de diseños pueden contribuir a la investigación con niños y niñas mayores de tres años, lo que concuerda con la orientación de la mayoría de los estudios en desarrollo emocional y con la relación de éste con otros procesos de orden cognitivo y lingüístico que permiten a los niños la evaluación de una situación en particular (Denham y otros, 1994; Papalia y otros 2001).

Hay sin embargo diferencias individuales importantes que señalan la necesidad de hacer ajustes metodológicos para abordar el desarrollo de la empatía y el reconocimiento emocional en el transcurso de los dos años de vida, particularmente si se considera que las últimas investigaciones han mostrado que el uso de títeres y narraciones es menos adecuado para valorar la capacidad de empatía de los niños, en comparación a

alternativas como la proyección de video (López y otros, 1998).

Conforme a lo documentado en diversas investigaciones (Wiggers y Lieshout, 1985, citados en Damon, 1998), los niños en este rango de edad muestran discrepancia entre su expresión facial en respuesta a la situación, que señala la comprensión de la misma, y la emoción señalada como respuesta.

Igualmente, se observa la dificultad de los niños para discriminar las emociones negativas entre sí, conforme a los reportes de la investigación en el campo (Gross y Ballif, 1991, citados en Damon, 1998), pero no la capacidad de diferenciar emociones negativas y positivas, que se esperaría manifiesta en este rango de edad y que sólo puede insinuarse en dos de las situaciones de toma de perspectiva afectiva (perro y pesadilla).

Este ejercicio señaló además un vínculo innegable entre las habilidades de reconocimiento emocional y toma de perspectiva, y la historia afectiva de los niños y niñas, en coherencia con las investigaciones hechas al respecto. No obstante, las falencias metodológicas, los pocos datos con los que se cuenta sobre las situaciones vividas por los niños o los contextos de los que provienen y el tamaño reducido de la muestra, no nos permiten hacer afirmaciones categóricas al respecto. Se excluyeron además variables como el temperamento y el género que las investigaciones han considerado relevantes tanto en la valoración del desarrollo

emocional como en el surgimiento de conductas prosociales (Damon, 1998).

En lo referente al desarrollo de la conducta prosocial, en contra de lo expuesto por Denham (1986) y otros investigadores (López y otros, 1998), no se encontraron correlatos significativos con los desempeños en las tareas de reconocimiento y toma de perspectiva emocional y son pocas las evidencias de este tipo particular de conducta en el rango de edad observado. Sería necesario ahondar en este aspecto, utilizando otra metodología, como las situaciones estructuradas utilizadas por Denham (1986) o un tiempo de observación más prolongado, contrastando si existe algún impacto de la institucionalización en la aparición temprana de manifestaciones prosociales, como parece evidenciarse en las investigaciones al respecto (Eisenberg y Mussen, 1989) o si existen otras variables que influyan en una aparición más tardía de este conjunto de habilidades.

Referencias

Damon, W. (Ed.) (1998). Emotional development: action, communication and

understanding. En: *Handbook of child psychology*. New York: John Wiley, 260-295 p.

Denham, Susanne A. (1986), Social Cognition, Prosocial Behavior, and Emotion in Preschoolers: Contextual Validation, *Child Development*, 57, 194-201.

Denham, Susanne A. (1994), Socialization of Preschoolers' Emotion Understanding, *Child Development*, 30, 6, 928-936.

Eisenberg, Nancy y Mussen, Paul (1989). The roots of prosocial Behavior in children, Cambridge University, 195 p.

López, Félix y otros (1998). Conducta prosocial en preescolares. *Infancia y Aprendizaje*, 82, 45-61.

Papalia, Diane, Wendkos, Sally y Duskin, Ruth (2001). *Desarrollo Humano*. McGraw-Hill, Bogotá, 197-220, 281-284 p.

Walden, Tedra y Field, Tiffany (1982). Discrimination of facial expressions by Preschool Children. *Child Development*, 53, 1312-1319.

Los Rasgos Subjetivos en la Conformación de Perspectivas Temporales de Futuro en un Grupo de Jóvenes

Jhonatan Martínez (1)

Universidad de Manizales / Colombia

Referencia Recomendada: Martínez, J. (2013). Los rasgos subjetivos en la conformación de perspectivas temporales de futuro en un grupo de jóvenes. *Revista de Psicología GEPU*, 4 (1), 38-61.

Resumen: En el presente artículo se socializan los resultados más relevantes del proceso investigativo realizado sobre los trazos subjetivos presentes en un grupo de jóvenes de la ciudad de Cali y su incidencia en la construcción de sus perspectivas temporales de futuro "PTF", así como la forma en que dichas perspectivas se modelan de acuerdo a los agenciamientos que los jóvenes proyectan en sus vidas cotidianas y transmiten en sus narrativas. De esta forma, se realiza la interpretación correspondiente con categorías como Subjetividad, Horizonte de Expectativa,

Espacio de Experiencia y Agencia Humana, planteando desde algunos autores guía como Kosselleck y Zemelman, algunas reflexiones y conclusiones derivadas de un ejercicio comprensivo sobre las narrativas de dichos jóvenes.

Palabras Clave: Perspectivas Temporales de Futuro, Horizonte de Expectativa, Espacio de Experiencia y Subjetividad.

Recibido: 7 de Septiembre de 2012

Aprobado: 10 de Abril de 2013

Agradecimientos: Esto es por ustedes... entonces gracias.

(1) Profesional en Recreación, Estudiante de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano en la Línea de Socialización Política y Construcción de Subjetividades de la Universidad de Manizales-CINDE. Correo electrónico: jhonatan-martinez-v@hotmail.com

Introducción

El presente artículo se basa en las reflexiones y resultados derivados de la experiencia investigativa orientada a la comprensión de los aspectos subjetivos de un grupo de jóvenes de la ciudad de Cali, que inciden en la construcción de sus "Perspectivas Temporales de Futuro" (PTF).

Para desarrollar dicha investigación, el autor se propuso explorar las experiencias pasadas y presentes de un grupo de jóvenes de la ciudad de Cali, a partir de aquellos eventos que consideran importantes en su historia de vida; así mismo, se identificaron las ideaciones que dichos jóvenes han construido sobre su futuro y finalmente, se realizó una interpretación comprensiva de sus relatos, describiendo las mediaciones que identificaron entre sus experiencias, sentimientos y valoraciones y la configuración de sus "Perspectivas Temporales de Futuro". Para llevar a cabo este proceso, se aplicó un método de indagación de los rasgos subjetivos que se encuentran presentes en la conformación de dichas perspectivas en el grupo de jóvenes, basado en el enfoque histórico-hermenéutico, ya que el interés se centró en los sujetos como seres de historia, focalizando el proceso investigativo en sus trayectorias en el tiempo, en sus experiencias vividas, con el fin de interpretarlas, en la busca de los rasgos subjetivos en la construcción de "PTF".

Así pues en virtud de este enfoque, se utilizó un diseño metodológico de corte narrativo, con un alcance comprensivo, puesto que se buscó a través de los relatos, la narración de

experiencias, emociones y valoraciones sobre sus historias de vida, indagando por los sentidos que se hallan inmersos en las construcciones subjetivas sobre sus "Perspectivas Temporales de Futuro". Para dicha indagación, el investigador se apoyó en la técnica de la entrevista narrativa que se caracteriza por ser una entrevista no directiva, ya que se plantea con preguntas abiertas, provocadoras, que pretenden profundizar sobre los mundos subjetivos de las personas entrevistadas. Para este fin, se elaboró un instrumento de entrevista de seis (6) preguntas abiertas que indagaron sobre diversos aspectos relacionados con las experiencias vividas y las "Perspectivas Temporales de Futuro" del grupo de jóvenes informantes.

Para dar cuenta de los aspectos subjetivos que inciden en dicho proceso existencial, se seleccionó como unidad de trabajo, un grupo de seis (6) jóvenes informantes, todos ellos estudiantes de último año de educación media, o en primer año de educación superior, pertenecientes a los estratos dos (2) o tres (3) de la ciudad de Cali. A dichos jóvenes se les aplicó el instrumento en mención y a partir de los repertorios obtenidos en dichas entrevistas, se generó un plan de análisis bajo un proceso de análisis categorial, identificando las tendencias presentes según lo que insiste en reiterarse en los textos y lo que emerge como excepcionalidad o acontecimiento emblemático. Teniendo en cuenta un proceso sistemático de análisis articulado a la teoría que dio fundamento al proyecto, se concluyó en una interpretación englobante de los textos a partir de la cual se evidenciaron los sentidos presentes en las

narraciones de los jóvenes, relacionados con aquellos aspectos subjetivos que inciden en la construcción de sus "Perspectivas Temporales de Futuro".

A continuación, se presentan los referentes teóricos sobre los que se fundamentó la investigación y que sirvieron para iluminar la reflexión sobre los hallazgos obtenidos, potenciando la interpretación que derivó en las conclusiones del estudio.

1. Reflexiones Teóricas en torno al Tiempo y la Subjetividad

El presente referente teórico, advierte la necesidad de abordar varios elementos de referencia que se hallan en el núcleo de problematización de la investigación, el cual está referido al interés por conocer sobre las "Perspectivas Temporales de Futuro" y la "Subjetividad", teniendo en cuenta que el carácter vital que las articula, se enmarca en las mediaciones resultantes entre ambas categorías. A partir de este planteo, se retoma la noción de tiempo y específicamente de tiempo futuro desde Koselleck (1993), señalando desde la visión antropológica de este autor, los postulados generales sobre la comprensión de la realidad socio-histórica de los sujetos. El autor propone dos categorías como lo son el "espacio de experiencia" y "el horizonte de expectativa".

Posteriormente a este abordaje, se desarrollará la categoría de Perspectivas Temporales de Futuro (PTF)², propuesta por

Carcelen Velarde, M y Martínez U, P (2008), la cual está referida a:

La representación mental del futuro en el presente y comprende las metas u objetos motivacionales, así como la ubicación temporal de las mismas. Los objetos motivacionales conforman el contenido de la Perspectiva Temporal Futura y su ubicación temporal define el tiempo en que se concretaran dichas metas —corto, mediano o largo plazo (pág. 11).

La experiencia y la expectativa según Koselleck (1993) son categorías que conforman la posibilidad del conocimiento como construcción social colectiva de los momentos del mundo de la vida, y es desde allí en donde estas categorías, configuran la posibilidad de generación de lo que se concibe como "la historia;" ya que éstas configuran la realidad humana; así lo puntualiza el autor: *"experiencia y expectativa. Por lo tanto, nuestras dos categorías indican la condición humana universal; si así se quiere, remiten a un dato antropológico previo, sin el cual la historia no es ni posible, ni siquiera concebible"* (pag.336)³.

Para el autor, la experiencia y la expectativa son la llave de acceso a las relaciones de tiempo, como lo es el tránsito de tiempo pasado-futuro, de tal manera que es evidencia fehaciente de los cambios que "presupone", sin certeza total, la

² PTF: Abreviatura de la categoría de Perspectivas Temporales de Futuro, propuesta por Carcelen Velarde, M y Martínez U, P (2008).

³ Koselleck, Reinhart. "«Espacio de experiencia» y «Horizonte de expectativa», dos categorías históricas", capítulo 14 pag.336 de *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, Paidós, Bs. As., 1993.

transformación histórica de las cosas y la generación de "historias posibles", no pretendiendo ser factor predictivo y desde luego a la emergencia de un "nuevo tiempo" al que yo denomino el intangible presente.

Esto se da, por que a diferencia del razonamiento lógico estas categorías no tienen una correlación ni directa, ni indirectamente proporcional en todos los casos entre ellas; sin embargo, el autor nos invita a pensar en una definición de experiencia como un "pasado-presente" y a la expectativa como un "hecho futuro-presente". Cabe mencionar que estas categorías como las menciona el autor, se remiten al espacio de la modernidad, que para algunos teóricos aún es nuestro tiempo presente, porque solo en ella se evidencia la conformación de estas, como dos conceptos que no son simétricos, debido a que el pasado posee un carácter espacial de la vivencia, que a su vez está formada por una serie de acontecimientos anteriores y la expectativa que para Koselleckes en cierto sentido la esperanza, basada en esa línea intangible que como se expresa en el chiste político sobre Krushev⁴; *"... Horizonte, línea imaginaria que separa el cielo de la tierra y que se aleja cuando uno se acerca"* (pág.340). La expectativa se ubica en ese lugar en donde es imposible experimentarla, donde todo pronóstico cae en la incertidumbre, en el horizonte. Y es por eso, que se puede afirmar que mientras más se fortalezca la modernidad, más se aumentará la distancia entre las categorías y es allí, en ese distanciamiento que el autor refiere que:

Mi tesis es que en la época moderna va aumentando progresivamente la diferencia entre experiencia y expectativa, o, más exactamente, que sólo se puede concebir la modernidad como un tiempo nuevo desde que las expectativas se han ido alejando cada vez más de las experiencias hechas (pág. 344).

Lo anterior no advierte una pérdida relacional, ya que si bien las "esperanzas" no pueden definirse con exactitud en las vivencias, no es correcto pensar que las esperanzas y/o anhelos no se basen en la historicidad de los seres, o como lo denomina Koselleck (1993) en el espacio de experiencia.

Una manera de expresar de forma genérica los conceptos del autor, podría ser la de concebir a la esperanza en un nivel mucho más profundo al de la expectativa y a la experiencia en uno más profundo que la del recuerdo. Por lo que estas configuran a su vez a la historia y al conocimiento, evidenciando una fuerte correspondencia interna entre lo denominado futuro-pasado. Tal como lo refiere el autor:

La experiencia y la expectativa son dos categorías para tematizar el tiempo histórico por entrecruzar el pasado y el futuro. Las categorías son adecuadas para intentar descubrir el tiempo histórico también en el campo de la investigación empírica, pues enriquecidas en su contenido, dirigen las unidades concretas de acción en la ejecución del movimiento social o político (pág. 337).

Cabe mencionar que en su trabajo Koselleck (1993) invita a pensar en estas categorías como "metahistóricas" ubicándolas en el desarrollo del sujeto, más cuando operacionaliza las categorías con sus ofertas conceptuales, donde expone que en la experiencia se fusionan la elaboración racional, con los modos del conocimiento, usando como eje central la experiencia propia del sujeto y la experiencia ajena. De igual forma, plantea que la expectativa se realiza en el ya, en el futuro-presente, haciendo de ésta, una categoría conformada por las dualidades esperanza/ temor, deseo/ voluntad, inquietud/análisis.

Esta dualidad muestra implica que estas categorías de forma individual no lleguen a coincidir, así como el futuro y el pasado no coinciden, ya que la experiencia tiene diferentes connotaciones de acuerdo a los trayectos temporales diferentes. Por esta razón, se puede afirmar que la experiencia procede del "pasado espacial", ya que reúne diferentes momentos, siempre y cuando sean anteriores. Y en lo referido a la expectativa, es ese momento en donde se construye un futuro posible o nuevo, según sea el caso, dando origen a la posibilidad de construcción de nuevas experiencias que son en todo caso inciertas, a pesar de toda visión racional o pronóstico.

Si bien se ha mencionado que según el autor, estas categorías no llegan a coincidir y que no poseen una correlación directamente proporcional, es necesario reiterar que no es correcto deducir la expectativa a partir de la experiencia, como tampoco es correcto pensar que la expectativa se debe basar en la

experiencia, concluyendo que el futuro histórico no es una predicción exacta del pasado histórico, pero sí es un horizonte en la construcción de resultados probables.

Ampliando los argumentos que explican este postulado, se puede señalar que:

1. La expectativa sobre el futuro no está predeterminada totalmente por la experiencia del pasado, aunque es desde allí que el sujeto construye las limitaciones de la "posibilidad" como expectativa de futuro.
2. Aún sabiendo de antemano que horizonte de expectativa y espacio de experiencia son mucho más, se puede proponer la siguiente relación:
"Recuerdo y esperanza = historia"

De otra parte, Koselleck (1993) propone otras categorías igualmente importantes para ampliar la comprensión sobre experiencia y expectativa. Estas son la **predicción y la aceleración**. El autor señala la diferenciación y distanciamiento entre sí, de las categorías con la noción de "la aceleración" que está referida a la forma cómo se evidencia la modificación gradualmente más "acelerada" de los ritmos y espacios del mundo de la vida.

No obstante, se señala la necesidad de advertir sobre la crisis o etapa novedosa de la modernidad, en donde sugiere que esta "aceleración" también tendería a disminuir:

Así, podría suceder que una determinación relacional antigua volviera de nuevo por sus fueros:

cuanto mayor sea la experiencia, tanto más cauta, pero también tanto más abierta la expectativa. Más allá de cualquier énfasis, se habría alcanzado entonces el final de la 'modernidad' en el sentido del progreso optimizante (pág.345).

De otra parte, la predicción la expone como una situación emergente que si bien se basa en la experiencia, también se imprimen a ella, fuerzas emocionales tales como anhelos y deseos, que determinan sus condiciones, razón por la cual, a pesar de su fuerza práctica, siempre hay presencia de expectativa:

Es el espacio de experiencia abierto hacia el futuro el que extiende el horizonte de expectativa. Las experiencias liberan los pronósticos y los guían. Pero los pronósticos también viene determinados por el mandato previo de esperar algo. La predicción referida al campo más o menos amplio de las acciones libera expectativas en las que también entran el temor o la esperanza (pág. 337).

En suma, para Koselleck (2001) las categorías de "espacio de experiencia" y "horizonte de expectativa", presentan cambios o evoluciones históricas en lo referido a su coordinación interna entre estas; es decir, es a partir del tiempo moderno que se amplían las diferencias entre estas, dando a pensar que en este tiempo histórico, la expectativa se aleja de la experiencia. No obstante, es en este periodo donde aparece una noción que las agrupa como modo de relación o resultado

de sus interacciones y es "el progreso". Tal como lo explica el autor:

No fue solo el horizonte de expectativa el que adquirió una cualidad históricamente nueva y que utópicamente se puede sobrepasar de forma continua. También el espacio de experiencia se ha modificado progresivamente. El concepto de progreso se acuñó sólo a finales del siglo XVIII, cuando se trató de reunir la abundancia de experiencia de los tres siglos precedente. El concepto único y universal de progreso se nutría de muchas experiencias nuevas, individuales, engarzadas cada vez más profundamente en la vida cotidiana, experiencias de progresos sectoriales que todavía no habían existido anteriormente (pág. 349).

Se afirma entonces que el progreso une a la experiencia y a la expectativa, en un espacio temporal de variación; es en este tiempo histórico en que el "horizonte de expectativa" ya no está limitado al "espacio de experiencia", ya que el pensamiento social se ha transformado y a partir de ese momento, se puede pensar en algo nuevo, en ese mundo de posibilidades llamado "futuro". En el cambio de matriz histórica, lo novedoso implicó que el futuro pudiese alejarse de las estructuras anteriores, de la situación previa, por lo cual en este orden de cosas, la expectativa no cierra el espacio, conteniendo la experiencia, sino que visiona ordenes que nunca han existido.

Por otra parte, toma fuerza la idea de que la expectativa se basa en la posibilidad de

creación de unos espacios posibles de experiencia. Por esto cabe mencionar que si bien hay una tensión entre las categorías, se puede afirmar que en la actualidad la vigencia de la categoría "expectativa", se basa en la posibilidad de creación de unos espacios de experiencia; es decir, son los anhelos los que posibilitan las metas o fines y son estos, los que se prefiguran en un determinado espacio de experiencia. En este sentido, se puede afirmar que un concepto solo sirve cuando cumple dos funciones: la explicación del mismo término y su proyección en el futuro; por esto, los conceptos evidencian los ámbitos de experiencia y esperanza de las épocas y en el momento en que los conceptos atraviesan el momento histórico de los acontecimientos y sucesos, es donde la historia gana su verdadera validez e importancia.

1.1 Perspectiva Temporal Futura

Para abordar esta categoría, se retomarán los planteamientos de Carcelen Velarde, María y Martínez U, Patricia (2208), quienes al desarrollar sus planteos sobre los llamados "planes de vida o futuro", los resemanizan denominándolos "Perspectiva Temporal Futura" (P.T.F), la cual denota la aparición de un contexto determinado y de un juego de tiempos pasado/presente/futuro, que ubican las expectativas, metas, visiones, experiencias y representaciones mentales que los individuos hacen de su existencia; estas gozan de características propias y diferenciadas según las condiciones particulares de cada sujeto y la significación que este realice sobre su relación con cada uno de los tres tiempos, se deberá a la

importancia que se le otorgue a cada periodo, según su espacio de experiencia.

De acuerdo con Nulttin (En: Martínez Uribe 2004), las P.T.F poseen dos aspectos, que se podrían definir como:

1. Los objetos motivacionales; los cuales pueden considerarse como objetos fin y/o medio en la medida en que estos dirigen la conducta del sujeto, y al mismo tiempo pueden ser un enlace o escalón para un fin posterior, situación que determina el contenido de la meta y la ubicación temporal de la misma. Esto genera la intencionalidad abierta del sujeto como un factor de focalización de sus metas.
2. La ubicación temporal de las metas; Esto define la relación afectiva o valorativa que el sujeto le otorga a la triada del tiempo en sus distintos momentos, por tanto, hace referencia a lo que se denomina "Actitudes Temporales".

Hay que advertir que el futuro es el tiempo más constante en el sujeto ya que los eventos propios de este tiempo están simbolizados en el presente y en menor frecuencia en el pasado, haciendo de este el eje motivador que da un sentido concreto a ambos, convirtiéndose en el regulador de las acciones de las personas, por lo que estos objetos ajenos y propios son la fuente motivadora, a la vez que guían las acciones de los sujetos.

Los sujetos pueden suponer los resultados de sus actos y desde ahí tomar las medidas necesarias, para evitar fines no deseados. Esta sensación se conecta con la noción de P.T.F, en la medida en que las personas tienen un ideal del "llegar a SER" y así mismo, albergan temor de llegar a convertirse en algo "extraño" a su ideal, por lo que la P.T.F es un concepto que liga la cognición, como proceso superior del individuo y la motivación, como un proceso sublime del SER, lo cual lo convierte en una especie de vehículo de homeostasis de la conducta, tanto presente como futura, así como de la visión propia de y a futuro. En este punto, es necesario señalar que la P.T.F se manifiesta de múltiples maneras, ya que cada sujeto posee una historicidad diferente, sin embargo, los "sucesos futuros" están enmarcados en el interior del intelecto del tiempo presente y son los que determinan las pautas de comportamiento de las personas, buscando así dar respuesta a la concepción propia de su bienestar.

La satisfacción con la vida particular, situación que se encuentra en el componente cognitivo de la subjetividad, le da valor a esa secuencia indeterminada de propio devenir, ya que la plenitud (Rogers, 1977) se consigue en la interminable red de acciones y proyectos que realiza el sujeto y que en determinados momentos son de tipo individual o colectivo, dependiendo de la utilidad que se les atribuya al momento de lograr las metas determinadas, consideradas como satisfactores de bienestar (Max Neef 1986)

Pero para poder dar claridad al proceso de la búsqueda del "bienestar del sujeto" y las P.T.F, hay que preguntarse por las metas: ¿qué son las metas? Estas son las regulaciones que impulsan a continuar en el devenir histórico. Así lo define Nuttin (En: Martínez Uribe, XXX): *"suponen una representación mental acompañada de afectos o emociones, la cual desemboca en un conjunto de acciones para su concreción"*

Entendiendo que las metas son el aparato operativo de la representación mental del bienestar y desde luego también lo son de la P.T.F, según el autor mencionado, las metas se organizan en una estructura que goza de tres factores y se plantea de la siguiente manera:

Factor	Explicación
Multi-determinación	Se refiere al logro particular que permite la consecución de diferentes metas. Ejemplo : un deportista de bajo perfil, logra ganar un torneo de prestigio en su disciplina deportiva, este logro le otorga, beneficios en lo social, financiero, deportivo, P.T.F
Equipotencialidad	Esto ocurre cuando un logro puede ser alcanzado por distintas formas. Ejemplo: las investigaciones de tipo social.
Equifinalidad	La potencialidad que tienen distintas metas de producir un determinado resultado; de otra forma sería, que existe más de un camino para lograr determinado objetivo, partiendo de condiciones iniciales y medios distintos. Ejemplo: un entrenador deportivo frente a la generación de determinados logros en un grupo de trabajo

Los anteriores factores que definen la naturaleza de las metas, no son producto de la generación espontánea, pues es necesario advertir que las condiciones donde dichas metas emergen se convierten en claves para definir su orientación como multideterminación, equipotencialidad o equifinalidad. Estas metas entendidas bajo esta concepción, se convierten en constitutivas del sujeto (subjetividad), y contribuyen a recrear su contexto de vida natural, ya que ningún individuo por extraño que pudiese parecer, logra distanciarse de su ambiente natural y antes bien, la forma como el individuo se relaciona con su ambiente, incide en las decisiones sobre su futuro, pues en función de ello, elige sus espacios futuros, así como las metas a conseguir y los cursos de acción de estas. Esto se da, no por la aparición o experiencia de determinados sucesos, si no, por la adjudicación de valor que el sujeto hace de estos. En palabras de Martínez Uribe: *"Individuo y ambiente para Nuttin, no son entidades separadas, las personas se hallan siempre en alguna situación, existe por lo tanto, una red de relaciones donde ambos, individuo y ambiente, constituyen dos polos en una relación siempre dinámica"* (2004, pág., 7).

Esta relación dinámica nos reafirma la idea del ser humano en constante movimiento, multidireccional y la decadencia de la idea lineal, vertical que nos otorgó el progreso. Por tanto, ahora el sujeto no está sometido indefectiblemente al destino, sino que actúa sobre sus condiciones con el propósito de cambiarlas para su beneficio, lo que deja ver de entrada el concepto de movilidad unido a los auto- desarrollos y auto-concepto del

sujeto, en búsqueda de su experiencia, como mera recreación de la cotidianidad sino como algo superior a la "subsistencia". Desde este núcleo existencial en el sujeto, se genera una red de crecimiento hacia los terceros, bien sea de relación directa, indirecta o de agencias presentes o futuras.

Para profundizar en el enunciando anterior, se retoman algunas aportaciones de Bandura (2001), quien plantea que los sujetos son vehículos de experiencia y expectativa y todos sus "sistemas" tienen la función de cumplir con las acciones y metas que dan dirección y valor a sus destinos, desarrollando lo que él denomina "agencia humana", categoría que está conformada por:

- La intencionalidad
- La premeditación
- La autoreactividad
- El auto-reflejo

Cada uno de estos puntos está asociado a los aspectos temporales del sujeto, así:

Aspecto	Explicación
la intencionalidad	"...se refiere a la capacidad del ser humano de actuar en función a un propósito. Una intención es una representación de un curso futuro de acción; intención y acción poseen, en este sentido, una relación funcional"
la premeditación	"está estrechamente ligada a la Perspectiva Temporal Futura y se manifiesta de diferentes maneras. La gente se propone metas, se anticipa a las consecuencias de sus

	futuras o posibles acciones y selecciona cursos de acción..."
la autoreactividad	"...refiere a la capacidad de una persona de autorregularse y automotivarse a partir de una intención y un plan de acción."
el auto-reflejo	"...se relaciona con la manera en que las personas examinan su propio funcionamiento. Las personas evalúan su propia motivación, sus valores y el significado de sus vidas."

La relación entre historicidad y agencia humana, determina el grado de valor o significación que le atribuye el sujeto a los eventos, siendo estos últimos los puntos de referencia bien sea por que marcan la conducta debido a su riqueza en el espacio de experiencia o determina los horizontes de expectativa de futuro del sujeto, o porque sirven de referencia para la ubicación de otros factores. Sin embargo, estas referencias de eventos o de relaciones están marcadas por la subjetividad propia, la cual reconfigura dichas relaciones de eventos, haciendo en estas modificaciones según la sensación temporal y contexto en que se desarrolla el sujeto.

Ya se explicó que la P.T.F pasa por los objetos de deseo y por la proyección metodológica de esto; a su vez, las PTF están configuradas por la necesidad de bienestar del individuo y la adquisición de metas, metas que están compuestas por su propia configuración. Todo lo anterior se mezcla en un desarrollo no lineal vertical, si no en un devenir en donde la subjetividad y los entornos pasados, presentes y futuros determinan la conducta y

visión del sujeto. De esta manera, Nulttin (1985) y a Estaún (1996) recalcan esta naturaleza de las PTF definiéndola como un concepto que *"...supone la configuración de objetos temporalmente localizados y posee una extensión, una densidad, un grado de estructuración y un nivel de realismo o coherencia"* (pág. 13).

Respecto a la actitud y la orientación temporal de los sujetos, estos autores acuden al concepto de Actitud Temporal definida como *"la inclinación positiva o negativa hacia el pasado, presente y futuro"* (2004 pág. 17); en este orden de ideas, los autores trazan una diferencia con el concepto de Orientación Temporal, la cual definen como *"la dirección preferencial de una persona hacia eventos de pasado, presente o futuro."* (17).

En ultimas, para Estaún, la P.T.F es una relación cognitivo-motivacional, construida desde la experiencia y para Nulttin, la P.T.F se edifica sobre los proyectos o la construcción de estos, siendo este elemento la base de la existencia de la PTF fundada en la experiencia.

Dando cierre a estas reflexiones teóricas que constituyen el marco de referencia del presente trabajo, se abordan algunos aspectos planteados sobre la subjetividad, desde la postura de Hugo Zemelman (1996) ya que él posiciona la memoria y las visiones utópicas, como manifestaciones de la subjetividad. Así mismo, plantea que la construcción histórica de lo social, que se forma a partir de una articulación de tiempos y espacios, genera respuestas a las

necesidades en momentos y lugares determinados, sugiriendo la aparición de sentidos de futuro. Según el autor, la subjetividad se conforma de procesos socio-culturales como la necesidad, la experiencia y la visión de futuro. Estos planteos, invitan a pensar la realidad como una construcción de voluntades, en la cual juegan un papel decisivo las construcciones subjetivas.

Proceso	Explicación
la necesidad	Es la forma de concretar el mundo de la vida individual del sujeto, siendo espacio y entorno. Haciendo parte de sus desafíos
La experiencia	Es una posibilidad entre tiempo y espacio, para que desde el presente se evalúen la multiplicidad de opciones nuevas o la continuidad de las ya conocidas
la visión de futuro	Es la realidad posible y alcanzable que no posee una relación continua con la realidad presente

Bajo estos referentes, la subjetividad se concibe como una construcción de la realidad histórica del individuo, ya que se posee la posibilidad de la creación de mundos posibles, desde su misma potencialidad. Es el deseo de transformar la utopía deseable, en realidad objetiva por medio de los espacios de experiencia y las visiones de futuro. Para Zemelman (1997), todo ello sucede en la construcción de realidad, que sucede en la relación experiencia/conciencia, relación que podría verse como fuente de poder ya que esta si bien pertenece a las representaciones simbólicas, también puede transformarse en

conocimiento y realidad, brindando la posibilidad de pensar en un nuevo mundo de la historicidad y de la realidad propia.

2. Hallazgos

Con relación a las “**experiencias**”, en los relatos es reiterativo el hecho de que los jóvenes mencionen la pérdida del sujeto que realiza las condiciones de rol paternal, o el debilitamiento de dicha función por el deterioro de la salud de dicho sujeto, lo que les afecta en gran medida en su presente, transformando sus hábitos de vida y sus percepciones sobre esta; la magnitud de dichos cambios se materializa en los momentos específicos de sus pérdidas, esto en la medida en que los jóvenes toman este proceso como referente o modelo para adoptarlo como patrón de vida o de ejemplo negativo para distanciarse de dicho modelo, proyectando así sus políticas internas de vida.

Esto puede tener un gran impacto en la vida presente, ya que la pérdida de quien cumple la función paterna, afecta la conformación familiar siendo el motor de muchos cambios en las realidades de los jóvenes, teniendo como una constante, cambios de forma directa en las condiciones de la calidad de vida de ellos y de su entorno general, ya que en algunos casos estas pérdidas motivan el cambio de residencia, y también de las instituciones educativas a las que pertenecen; sin embargo, los jóvenes refieren que dichos procesos no son negativos ya que los espacios de residencia que afrontan como nuevos en sus distintos momentos, les ha brindado nuevos climas de vida y los nuevos escenarios escolares les dan la posibilidad de conocer

nuevas personas que en algunos casos sirven de potenciación. Así mismo, como escenario global, el colegio se convierte en un refugio para afrontar otros procesos de vida, en especial cuando en el interior de sus hogares se afrontan crisis. Para ilustrar esto, se muestra un extracto de entrevista:

"...hubo un tiempo en donde ahhh. Las peleas de mis papas, y todo el ambiente en la casa era horrible, o sea no podía ni siquiera llegar porque se sentía la tensión, sin embargo gracias a Dios no nos afectó en las notas ni en la manera académica ni nada..." (Sujeto 6)

"soy invisible para mis amigos y visible para los profesores, soy visible para los profesores" (Sujeto 4)

Un aspecto relacionado con esta característica, es el hecho de que los jóvenes que denuncian la pérdida de la figura que cumple la función paternal, toman un sentido más alto del aprecio por la madre, y valoran en detalle sus logros y sacrificios generando distintas estrategias de valoración y relación con ella.

"... por que por lo regular yo veía que mi madre era exitosa y había salido adelante... entonces eso fue lo que me impulsó a seguir..." (Sujeto 1)

"mi madre fue madre soltera de tres niños creo que no es nada fácil... con todo lo que ella se ha

matado y todo, para después salir una cosas raras..." (Sujeto 5)

De esta misma forma, si bien todos refieren el hogar como centro de formación, valoración y crecimiento afectivo, así mismo señalan que los errores que comenten sus padres en sus relaciones de pareja y hacia ellos, les ayuda a visionar los errores que no desean cometer, esto en la medida en que aceptan que los valores estimulados desde sus entornos familiares les hace personas más proactivas y más cercanos al aprendizaje, tomando a sus padres como modelo bien para adoptarlo o rechazarlo. Así mismo, en forma excepcional, se señala que el progreso que su madre obtuvo cuando enviudó es la demostración de que hay que pensar de manera autónoma; igualmente, es un estímulo para evitar una procreación extendida que es vista como una carga excesiva que impide el desarrollo personal y para abstenerse de afrontar relaciones emocionales transitorias.

Siguiendo con el horizonte de las experiencias de los jóvenes, hay que advertir que cuando los cambios de residencia se dan en la infancia, ellos logran una adaptabilidad a los espacios y frente a las competencias emocionales, claro está, siempre y cuando los espacios no sean nocivos.

En lo referido a los escenarios sociales, los jóvenes refieren la participación en organizaciones de tipo civil o deportivas donde evidencian las posibilidades de la autoridad y las conformaciones de grupos de pares y superiores como un espacio atractivo de la socialización y las mediaciones de poder,

más cuando ellos se ven así mismos como inteligentes a nivel cognitivo, pero poco asertivos a nivel socio-afectivo.

De acuerdo al análisis realizado, lo anterior también se relaciona con motivaciones futuras de progreso, pues los jóvenes expresan en forma reiterada la necesidad de trabajar por una remuneración y por alcanzar su independencia personal, pues ambas conquistas gozan del beneplácito del mundo adulto, ya que de su desempeño laboral no solo adquieren recursos para sus fines inmediatos y a mediano plazo si no también la práctica laboral que los fortalece en sus condiciones subjetivas, configurando ese supuesto del "llegar a ser" sujeto adulto. Esta situación que afirma el deseo de progreso o de mejorar sus condiciones inmediatas, escenario que se evidencia en sus discursos, mostrando la importancia de la motivación, bien sea por medirse con sus pares o con sus propios retos, un factor determinante y una gran "expectativa" en la forma cómo afrontan sus realidades y la generación de objetivos en su futuro inmediato. Dicha motivación es más que un fin, pues parece cumplir un papel de mediación ya que los jóvenes conciben su progreso personal como una herramienta para poder ayudar a sus hogares o proveerles satisfactores a las necesidades de sus familias.

"...pues ya uno con plata hay que pensar en ver como esta mi mamá y pues mi hermano quieran, ellos verán si se quedan en la ciudad o por el contrario nop..." (Sujeto 1)

"Por qué antes de uno pensar en irse, pues si uno debe de ver como esta la condición en la casa... yo tengo que estar segura que mi mamá y pues mi papá estén bien y ahí sip. Listo" (Sujeto 4)

Es aquí donde podemos evidenciar los rasgos de lo que Nuttin nos indica en los objetos motivacionales; estos intangibles en el espacio de experiencia del intangible presente, en donde se conforman y se re-conforman, los objetos motivacionales al paso del tiempo, cuando estos jóvenes realizan su intro-proyección y ven su recorrido evaluando las herramientas que podrían tener para afrontar esa incertidumbre propia del que está por terminar un proceso y da inicio a otro, que propone retos y condiciones diferentes.

Es esto lo que les impulsa a valorar lo vivido como presente, como lo es en el caso de los que iniciaron un ciclo propedéutico (técnico) que en algunos casos es ofertado por la institución de educación media y en otros por solicitud propia de los hogares como posibilidad de crecimiento:

"Por eso ella misma fue la que me inscribió en INTENALCO, ella me llevo para que escogiera que quería estudiar los sábados, pues una carrera técnica para que cuando salga de 11º por lo menos tenga una técnica y así pueda defenderme o ayudarme con el estudio que vaya a hacer en la universidad." (Sujeto 4)

"otra cosa que me parece importante, es cuando ya en 10º entramos a ver carreras en una universidad y a mí siempre me habían gustado los sistemas y pues el colegio me brindó la oportunidad de estudiar unos 4 semestres de sistemas y pues me encanto."
(Sujeto 1)

Esto se recalca cuando ellos afirman que estos procesos les han ayudado a conseguir algún tipo de empleo y que entienden que este es una herramienta para poder acceder a empleos de forma más efectiva que el resto de los bachilleres. No obstante, estos procesos van acompañados de otro tipo experiencias vividas por fuera del marco escolar de los jóvenes; dichas experiencias tienen que ver con la dimensión de su sexualidad y son consideradas traumáticas, con implicaciones que les ha marcado sus vida. Estas experiencias se refieren a eventos donde varios y varias jóvenes han sido víctimas de algún tipo de violencia sexual, frente a lo cual expresan que dicho suceso contribuyó a fortalecerlos en sus personalidades y a prepararlos para lo que se podrá presentar en un futuro. Experiencias que se visualizan en los ámbitos laborales y cotidianos, así:

"ya me acostumbre a saber que si ya me paso, pues me paso y por eso no debo amargarme la vida, ni nada por estilo sino seguir adelante y dejarlo atrás, un pasado y ya y pues gracias a eso he podido ser más fuerte, seguir adelante y pues

por esos problemas no me puedo echar pa' atrás."

Otro aspecto que se evidencia en los relatos, es la valoración de los guías pares o adultos distintos a los padres, ya que estos se convierten en figuras de motivación e imitación consciente e inconsciente que los invita a tomar decisiones sobre su actuar y su peculiaridad, en especial en la toma de decisiones que afectan su futuro; esto se visualiza en las vinculaciones laborales o la orientación vocacional, lo cual puede estar mostrando poca seguridad frente a las decisiones propias, situación que aparece de forma reiterada.

De otra parte, los jóvenes disponen toda su expectativa en una meta visional de corto plazo como lo es el acceso a la universidad, en especial a la universidad pública, debido a que esta, en su imaginario social, es la llave de acceso al universo de posibilidades de prestigio y éxito que ellos desean y se constituye en el camino del bien social que se tiene tradicionalmente establecido por el orden. Esta situación pone en huego su fortaleza emocional, ya que ellos afirman ser personas inteligentes y evalúan su buen desempeño cognitivo como garantía de cumplimiento de dicho proyecto. Esta situación, muestra el conocimiento poco estructurado sobre las lógicas que se siguen en la universidad y mucho más, tratándose de la universidad pública. Siendo este un proceso dual de las emociones y valoraciones ya que por un lado, este proceso es definitorio en las acciones que dichos jóvenes desarrollan en un marco de 3 a 5 años y por el otro, cumple con la línea de expectativas de

sus respectivos hogares en donde el acceso a la universidad y la culminación de dicho proceso es un deseo de sus padres o cuidadores primarios. Este escenario futuro, les otorga un peso emocional adicional a dicha meta de "hacerse profesionales.

Ahora bien, en cuanto a lo referido a **las experiencias y su relación con el presente**, cabe mencionar que de forma excepcional los eventos traumáticos como los referidos a la violencia sexual, se relacionan con la adopción de conductas de cambio y como un potencializador de los proyectos presentes y futuros, mucho más cuando el sujeto refiere que el apoyo de sus padres es el mejor motor para seguir adelante en todo proceso.

"...Tuve un caso donde estuve a punto de una violación, pero he sabido llevar la situación, o sea no me atormento..." (Sujeto 3)

"...Otra cosa que me pareció buena fue haberme salido del centro, donde este señor porque molestaba mucho y trabajar pues bajo presión que lo estén a uno acosando" (Sujeto 5)

De igual forma, se menciona en apartes de los relatos que las dinámicas familiares les permiten entender que una herramienta con la que cuentan y deben seguir contando en el desarrollo de su vida es la diplomacia y la sinceridad, ya que el manejo de estas, le permite movilizarse y conseguir los propósitos que se han trazado transitoriamente. Es necesario aclarar que esta fortaleza se adquiere bajo la

reflexividad propia a los contextos que rodean a los jóvenes y la presencia de figuras guías como hermanos o iguales mayores les ofertan, dependiendo del género, experiencias en ámbitos distintos. Sin embargo, al parecer los jóvenes entienden que las amistades pueden "manipular" sus creencias en la medida en que no se tenga claridad sobre las posturas propias. Esto fue evidente en aquellas narraciones donde aparecen relaciones estrechas con personas que se encuentran en espacios marginales en términos de legalidad. Al margen de todo esto, en forma reiterada se pueden encontrar relatos donde se ponen de manifiesto tendencias proteccionistas hacia los menores y un fuerte proceso valorativo de las madres solteras o divorciadas, como modelo de esfuerzos y sacrificio. Igualmente, en ningún caso de los relatos, los jóvenes refirieron algún grado de importancia que se le atribuya a las relaciones sentimentales y en el presente que narran, no aparece mención a relaciones emocionales como factor determinante de algún aspecto del presente.

De otra parte, en lo relacionado con **los enlaces de futuro** se observa de forma excepcional, como a pesar de auto-referenciarse como personas inteligentes, el hecho de no poder ingresar de primera mano a la universidad pública, les implica una confrontación entre la autoimagen y la asertividad social, obligándolos a examinar su grado de humildad. De igual forma un aspecto novedoso es la aparición de deseos de segundos pre-grados y especializaciones específicas en este momento. Mucho más importancia le atribuyen, cuando visualizan que desde estos procesos de cualificación

pueden lograra la independencia laboral, visionando su futuro no como empleados de alguna empresa, si no, como empresarios, dueños y directores de sus entornos laborales. Esto se conecta con los deseos de traslado hacia ciudades más grandes donde puedan desplegar ambiciones mayores frente a su futuro.

"...tengo mi cuenta de ahorros yo misma, para empezar a pagar, si así y pues, de ahí para allá ya sigo mirando" (Sujeto 3)

Algo que determina estos aspectos innovadores, es la enunciación de planes de segundo orden para sus futuros, y como estos se anclan en sus historias de vida, bajo la estructura de las posibilidades laborales y las creencias sobre lo que este "plan B" puede ofrecer como seguridad de éxitos en sus metas.

Como se mencionó anteriormente, en algunos relatos aparece mencionado el hecho de que una de las herramientas que les ayudará en un futuro es el uso combinado de la sinceridad y la diplomacia; esto les dará mayores posibilidades de éxito en el mundo laboral que visionan; del mismo modo le adjudican un valor agregado al apoyo de la familia, ya que refieren que este apoyo los hace fuertes frente a los nuevos proyectos que se avecinan.

Igualmente, refieren con énfasis el hecho de terminar sus estudios de media y/o terminar sus estudios a nivel superior, teniendo como una realidad inmediata la posibilidad de seguir con una tecnología, luego de la

culminación de su bachillerato. Esto se conecta con actitudes de gratitud ya que la premisa es regresar el apoyo brindado por el núcleo familiar. Finalmente, visualizan que las condiciones de los empleos no son estables pero esto lo valoran como parte del contexto de incertidumbre que deben afrontar, por tanto lo consideran como empleos que sirven como plataforma para otros empleos que finalmente les brindarán los satisfactorios deseos.

Ahora bien, en cuanto a las Perspectivas Temporales de Futuro, se evidencia una relación directa entre deseos y posibilidades, por lo que hay una clara presencia del deseo de la superación y progreso; en este orden de ideas, si bien desean dar por finalizado de forma satisfactoria el proceso de educación media, también anhelan el ingreso y culminación de los estudios de orden superior a los cuales pretenden acceder. Esta situación la relacionan fuertemente con la necesidad de ser productivos obteniendo un empleo, ubicándose en una empresa; en unos casos, esto es visto como la inserción dentro del sistema, para producirle al capital, en otros es visto como medio para lograr la independencia y en otros como factor que les permita mejorar las condiciones de vida de sus familias. Esto último contrasta con algunos relatos en los que se expresa sobre no tener un plan de vida pensado o desear tomarse la vida paso a paso, refiriendo que no tienen afán por concebir planes para su futuro inmediato. Estas posturas entran en contradicción con los deseos manifiestos sobre el ingreso a la universidad y empezar una formación profesional, aplazando en el tiempo su independencia pues deben recibir

la manutención provista por sus padres, aunque consideran importante tener oportunidad de generar cambios en sus franjas horarias de acuerdo las condiciones laborales que se les presenten.

En los aspectos que más se evidencian, son los deseos de conseguir lo material, en lo se podría denominar el ideal de progreso (casa, dinero, apartamento y auto) que les permita vivir solos y proveer espacios de privilegio a sus hermanos menores en especial y el hecho de que exponen de forma directa el no desear tener expectativas momentáneas sobre los aspectos emocionales.

En lo referido a las condiciones anheladas en sus vidas, se encuentran los anhelos de ser productivos laboralmente; estos anhelos se concretan en aspiraciones de acceder a empleos que tengan un alto grado de responsabilidad, para así poder medir sus alcances y competencias, haciendo que sus expectativas iniciales de empleo posean un perfil alto. De la misma forma, su deseo de un empleo de alto perfil, se relaciona con viajes al exterior ya que afirman que su desarrollo profesional se da con mayores beneficios en el exterior y que entienden que en este país las orientaciones profesionales poseen estigmas sobre el éxito o no. Esto se relaciona con aquellos relatos de jóvenes que refieren vivir por fuera de la ciudad de origen, ya que ellos asocian su deseo de marcharse con "pensar en grande", también refieren como acontecimiento novedoso el deseo de contribuir al regreso de sus familias a sus lugares de origen, siempre y cuando ellos lo deseen y los jóvenes tengan la

posibilidad de brindarles condiciones para su manutención, mucho mejores que las actuales.

El tema de la familia aparece de manera profunda en las Perspectivas Temporales Futuras, pero referida al núcleo de origen y no a una expectativa de conformar un núcleo familiar nuevo, aunque aparece la necesidad de una pareja como meta futura, pero solo si dicha pareja se identifica con un horizonte de ambición y aspiraciones mucho más amplio que el del sujeto; esto tiene que ver con la posibilidad de que la pareja futura se convierta en un medio de progreso. Por otra parte, en algunos relatos de las mujeres aparece la visión futura de formación de un núcleo familiar, pero no aparece claramente identificada la pareja, solamente hijos, argumentando como razón "no quedarse sola"; esta meta parece estar motivada en fines utilitarios, mas no en sentimientos de amor o apego. Este hecho da cuenta de un cambio de posición frente a la maternidad y el hogar, lo cual también se apoya en otro tipo de cambios como la escogencia de estudios "poco dados a mujeres" como especialización en logística de carga pesada, entre otros. Así mismo, las mujeres muestran en sus relatos una mayor expectativa frente a su formación profesional, y es reiterada la mención de expectativas que dan cuenta del deseo de realizar un segundo ciclo formativo profesional, combinando estudios y de esta forma, poder desempeñarse en ámbitos novedosos del mercado laboral.

Como cierre de esta categoría cabe mencionar que ningún participante de este estudio, refiere en sus relatos elementos relativos a la procesualidad requerida para

lograr sus metas; es decir, no aparecen alusiones a los momentos o pasos para llegar a las metas, ni las proyecciones de los estados de vida que afrontaran como un proceso histórico, por lo menos en los siguientes cinco (5) o diez (10) años de su vida, tratando de ubicar unas acciones intermedias que garanticen el logro de sus expectativas futuras. Por el contrario, aparece una lista de propósitos que se les denomina metas a futuro, pero sin claridad en su priorización, grado de importancia, condiciones previas para su realización, agenciamientos necesarios para llevar a cabo estos propósitos, etc..

Respecto a los **Agenciamientos**, en los **relatos se presentan** algunas reiteraciones en lo concerniente a los deseos, sin embargo, no hay evidencia de organización o planificación de recursos propios y aprovechamiento de oportunidades del contexto, en ninguno de los participantes. Uno de los procesos que se menciona como parte de los recursos previos, es la obtención de un buen resultado en las pruebas ICFES (SABER 11), de tal forma que sus propios méritos les garantice el acceso a la universidad; Los jóvenes que ya están en la universidad, manifiestan tener un mayor compromiso y buen desempeño académico pues ello les permitirá obtener apoyo por medio de las becas de honor que la Universidad brinda, sin embargo, no aparecen relatados los medios, las acciones, los mecanismos que requieren para lograr la meta en mención. También afirman que pretende organizar su horario de clases con la intención de obtener empleo en las jornadas disponibles de tiempo libre, como un medio

para obtener recursos adicionales que servirán para gastos suntuarios, aunque su principal sustento económico lo derivan del apoyo familiar.

Como elemento excepcional, surgió en algunos relatos la mención que una vez la persona esté ubicada laboralmente, desea lograr un desempeño exitoso para obtener mayores recursos económicos, generando un capital importante que le permita construir su propia empresa. De igual forma, en lo referido a las posibles profesiones elegidas para su formación universitaria, afirman que han empezado investigaciones sobre las condiciones y alcances de los mismos, adelantando acciones que posibiliten su tránsito en dicho proceso y desarrollando un plan de ahorros para este fin. También se afirma que al contar con un bachiller técnico, esto les ofertará unas ventajas en la consecución de empleo y así aportar en su manutención, aunque son conscientes que las ofertas laborales de un técnico no garantizan buena remuneración salarial.

En cuanto al contexto universitario, algunos jóvenes afirman que las redes de apoyo propias de la universidad, les otorgará las condiciones adecuadas para traslados y procesos de intercambio que le garanticen sus metas de viajes y contactos con otras culturas. De igual forma, nuevamente aparece con fuerza la necesidad imperiosa de trabajar, aún en condiciones laborales poco justas, por lo tanto, no hay espacio para visionar o programar los proyectos del tema de familia e hijos, mencionando que es un tema no explorado o no considerado.

La anterior observación constituye la omisión más reiterada de la categoría de agenciamientos, ya que ningún participante se refiere a la conformación de la familia como un proyecto inmediato y concreto. El único relato donde se hace algún tipo de alusión a dicho proyecto, quedó enmarcado en la idea que sólo se pensaría tener pareja luego de que ser profesional y cumplir sus otras metas, asumiendo este proyecto como posible pero lejano, en un futuro postergado, además sin el acompañamiento de una procesualidad que lo pueda materializar, ya que como se mencionó anteriormente, no hay un orden de ideas o conciencia de cómo se logran estos objetivos, ni se plantea que las metas requieren unas acciones que en conjunto lleven a la consolidación de ellas. En suma, en los relatos no se evidencia un orden de ideas que dé cuenta de acciones de planeación, organización y programación que demuestre la capacidad de agenciamiento.

Respecto a los elementos que dan cuenta de **los valores y sentimientos**, en los repertorios narrativos sobresalen alusiones que demuestran la importancia que estos aspectos tienen en las vidas de los jóvenes; se encuentra una amplia referencia a situaciones referidas a sus deseos de superación y progreso y ven en su proceso de formación universitaria, un medio para lograr dicho objetivo, haciendo que la educación sea altamente valorada como parte importante de sus vidas, ya que esto resume el ideal de conocimiento e inteligencia. Lo anterior, es reforzado por los procesos de crianza al interior del núcleo familiar.

Los relatos de los jóvenes también evidencian una alta valoración de la familia; es una constante en donde si bien en algún momento expresan la necesidad de su propio espacio, para ellos la situación más importante se relaciona con el estar bien con su familia y apoyarse y apoyarla, ya que la familia no solo es el motor de sus logros actuales, si no, sus deseos de futuro.

En otra dimensión, los relatos mostraron de forma reiterada la importancia que tiene para los jóvenes el trabajo, visto como empleo o como emprendimiento, a través del cual generen recursos para sí mismos y para su núcleo familiar. En este sentido, consideran que el trabajo dignifica y brinda oportunidades de ayuda y desarrollo. Otro aspecto que se relaciona con la productividad y generación de recursos, es la oportunidad que ven ello para garantizar actividades de disfrute y de placer; este es un eje vinculante en todas sus visiones de futuro, pero lo complementan con un elemento ético cuando manifiestan que desean su propio placer y bienestar, siempre y cuando no se vean afectadas las personas a su alrededor; esta dimensión ética de sus perspectivas de futuro, son asociadas a estados de ánimo de los jóvenes que son llamadas por ellos como "paz interior" y que constituyen el espacio de experiencia que requieren para vivir una vida buena.

Como aspectos novedosos o excepcionales de esta categoría, se encuentran postulados que dan cuenta de la creencia y la fe en Dios; esta figura religiosa representa un generador de ayuda, protección y esperanza; en sentido, refieren una idea de Dios como "ser integral"

que los acompaña y enseña a quererse así mismo y desde luego, a cuidar de los demás y de su entorno, bajo la premisa ética de brindar bienestar en todos los espacios donde se desenvuelvan los jóvenes.

Otro aspecto más referido al componente actitudinal, mencionan con frecuencia el tener una "mentalidad ganadora", es decir, una actitud positiva ante la vida, ya que si se enfrentan las cosas con dicha actitud, los planes se lograrán de mejor manera, haciendo que la persona posea mayor adaptabilidad a los momentos y a las situaciones difíciles, mucho más cuando se es consciente de que los asuntos de orden material son relativos y fluctúan de acuerdo a las diversas situaciones, provocando que las condiciones materiales de comodidad y placeres sean momentáneas y efímeras, por lo que consideran que no se debe entregar demasiada energía y espacios afectivos personales a estas. Antes bien, se debe tener conciencia que lo efímero de la vida, pues las personas hoy están y en cualquier momento pueden morir. La necesidad de tomar conciencia de la muerte es un imperativo de adaptabilidad.

Otra situación que apareció de manera excepcional y marginal en los relatos, fue la relacionada con el respeto, la honestidad y la inteligencia como factores potenciadores, que son importantes en la vida de los jóvenes, pero no cobran mucha representación, aunque sean valores presentes en la sociedad, no parecen ser los dominantes en sus relaciones sociales ni parecen tener un lugar relevante en su vida.

Finalmente, se reseñan algunos elementos que fueron considerados como **aspectos emergentes** porque no tienen relación directa con ninguna categoría explorada en los relatos. Uno de estos aspectos que aparece de forma reiterada, es la premisa de que la amistad en esta etapa de la vida es un acontecimiento decisivo, que perdura indefinidamente en sus vidas. Sin embargo, se acepta que la amistad tiende a ser modificada por las experiencias y el devenir de la vida, pero aun así se valora su presencia y continuidad. En relación con lo anterior, se plantea que la intervención de los pares en la toma de decisiones, es vital para la socialización y vinculación de algunos escenarios como los proyectos asociados al progreso y a la educación.

Por otra parte, se señalan situaciones donde se vincula la fidelidad como un principio moral valioso; esto tiene que ver con procesos de aprendizaje vicario, a través de lo cual se apropia de las experiencias negativas vividas por la madre, en la relación con la infidelidad del propio padre. Esto actúa como formación reactiva, dando paso a aspectos valorativos sobre las relaciones afectivas, en las cuales se deben privilegiar la confianza, la fidelidad y la autonomía para la configuración de su propio espacio como algo imperante en sus deseos y como mecanismo de constitución del Yo adulto, realizador de todas las perspectivas temporales de futuro.

3. Discusión y Conclusiones Relevantes

1. Al interpretar los repertorios textuales, se encuentra que el papel de las experiencias, tal como lo dice

Koselleck, es el de configurar ese "espacio de experiencia" como soporte para la creación de los horizontes de expectativa, sea porque la experiencia ha sido vivida y los sentidos subjetivos que el sujeto le atribuye, ordenan las expectativas de futuro que va a generar o porque abren escenarios no vividos que se convierten en futuros posibles que el sujeto desea asumir o evitar. Esto también tiene relación con la llamada PTF, en tanto ella es una *"representación mental del futuro en el presente y comprende las metas u objetos motivacionales"*. También hay que denotar que este proceso de pérdida también posee un matiz interesante en quién lo vive ya que su subjetividad se construye relacionando una fuerte valoración por la madre rescatando sus diversas acciones y connotaciones. Según Zemelman (XX), este tipo de simbolizaciones pueden convertirse en una fuerte fuente de poder, ya que al exponer dichas simbolizaciones, estas se transforma en conocimiento y realidad, otorgando una perspectiva diferente frente a su historicidad como sujeto y a su propia realidad.

2. Al interpretar los relatos de estos jóvenes, se evidencia como las relaciones parentales y sus resistencias, cercanías y valoraciones de estas, configuran los aspectos de vida y sus metas a nivel subjetivo, configurando así sus personalidades y apuestas por su *"deber ser"*; es aquí

donde Koselleck ilumina la comprensión brindando la noción de la predicción, ya que si bien las relaciones parentales se basan en la experiencia, también se adhieren a ella las emociones como anhelos y deseos, determinando así sus condiciones. Este orden de cosas, si bien muestra una fuerza evidente de la praxis, también y con más fuerza, se evidencia un horizonte de expectativa como futuro posible.

3. Uno de las afirmaciones que podemos hacer es que la expectativa se basa en la posibilidad de creación de unos espacios posibles de experiencia, queriendo esto decir que la categoría "expectativa", se basa en la posibilidad de creación de unos espacios de experiencia. Esto se hace evidente en los relatos, en trazos que hacen referencia a asuntos de la praxis cotidiana como la consecución de empleo como una estrategia para gestionar su progreso. Sin embargo, tal como lo señaló Koselleck, la relación de las categorías es de carácter bidireccional, lo cual en las narrativas de los jóvenes, está referido específicamente al cómo pertenecer a grupos y cómo ubicarse en un horizonte de expectativa más fortalecido para un mejor desempeño de sus metas-objetivo.
4. Las experiencias traumáticas y violentas de orden sexual, configuran unos escenarios a futuro en los cuales se puede evidenciar lo que Koselleck

denominó la **Aceleración y predicción** frente a las determinadas situaciones. Esto significa que los jóvenes toman posturas para dar continuidad a sus vidas; es decir, las personas son configuradas a partir de sus experiencias y de ellas se generan las expectativas, que son puestas en marcha articuladas a lo que él denomina *agencia humana*.

5. Los jóvenes afirman que si bien la guía de pares es productiva y benéfica, no siempre sus pares les ofertan espacios en donde estos deseen participar, debido a que sus expectativas son distintas o visionan dichos espacios de experiencia como no positivos, esta postura encuentra relación con la noción de perspectiva temporal futura "P.T.F", en cuanto a que todos tienen un ideal de "LLEGAR A SER" y de lo que "no quieren llegar a ser" y esto guarda relación con procesos más propios de la cognición y de la motivación y con la autodefinición de los objetos motivacionales de los jóvenes.
6. Observamos que los jóvenes desde sus espacios de experiencia, constituyen sus visiones de futuro y proyectan metas inmediatas que en todos los casos aparecen como fundamentales en su experiencia de vida; metas como el acceso a la educación superior, que de acuerdo con los postulados de Zemelman, puede ser definida como "la visión de sus utopías". Sin embargo, es

necesario señalar que estas utopías están relacionadas con los distintos tiempos existenciales de los sujetos y sus necesidades. Si bien casi todos los jóvenes refieren transformar sus utopías para poder retribuir el apoyo al grupo familiar en una realidad posible, por medio de lo que representa simbólicamente "ser profesional", muy pocos evidencian la relación experiencia/conciencia, es decir, visionan estas utopías al tiempo que forjan planes alternativos para conseguir iguales metas.

7. Todos los jóvenes proyectan sus P.T.F en las experiencias propias o ajenas del pasado, para dar fuerza a la construcción de sus proyectos; esto se relaciona con lo que autores como Bandura, denominan como Capacidad de Agencia Humana. Esta capacidad de agenciamiento se convierte en el vehículo que va de la experiencia a la expectativa, ubicando su andamiaje al servicio de las construcciones de mundos posibles que significan y re-significan la realidad simbólica de los individuos, a partir de sus peculiaridades y de las relaciones con la "premeditación y el auto-reflejo".
8. Desde Koselleck, se encuentra un espacio que puede llamarse "de la excepcionalidad en los relatos" de los jóvenes, ya que se percibe una ausencia de lo que dicho autor denomina "progreso"; lo anterior, encuentra su explicación en el hecho de que en los relatos los jóvenes no

proyectan los logros vitales dentro de un continuo o procesualidad vivencial, ni establecen la relación acontecimiento/consecuencia, tampoco se muestra un uso temporal explícito para el logro de las metas. Esto se apoya en el hecho de que se evidencian unas PTF y unas utopías, pero no se explicitan los planes o acciones organizadas en estas.

9. En lo referido a la relación siempre en movimiento de individuo y ambiente que plantea Nuttin, se encuentra que para los jóvenes no parece tener mayor relevancia en sus vidas, el hecho de conformar nuevos núcleos familiares; si bien no desprecian esta meta como proyección a futuro, en ningún relato apareció como evento fortalecido, lo que refleja en los jóvenes poco interés respecto a las ofertas de objetivos de vida tradicional, afianzados en patrones sociales establecidos, específicamente referidos al ámbito familiar.
10. Respecto a la forma como los jóvenes constituyen su metas, se evidencia que los puntos de anclaje de los jóvenes con el futuro deseado ("*buen resultado en saber 11º, acceso a la educación superior, ser profesional*"), tiene que ver con la educación como el más importante agenciamiento para su autodesarrollo y en ello, depositan lo que Nuttin ha denominado la multi-determinación, equipotencialidad y equifinalidad. Sin embargo, las

peculiaridades se dan en las connotaciones subjetivas que cada joven le atribuye a sus planes específicos de acción y a la forma como configuran sus contextos de vida utópica, advirtiendo que esta diferenciación subjetiva se halla en relación directa con sus ambientes inmediatos, pues dichos ambientes son los que afectan los distintos rumbos que toma la acción.

11. Para los jóvenes, otro punto fuerte objeto de su valoración en el espacio de experiencia, es el núcleo familiar; aunque si bien no proyectan deseos de construcción de nuevos núcleos familiares, la valoración de los jóvenes expresan en sus relatos es muy amplia y sentida, al punto que sus deseos y valoraciones se relacionan bien sea de forma publicitaria de sus ideales o con intención de ayuda o retribución a la familia, por los bienes recibidos. En este punto, se identifica con claridad la relación que plantea Zemelman cuando manifiesta que la subjetividad está a la base de la conformación de procesos como la necesidad, la experiencia y la visión de futuro. Finalmente, todos estos procesos construyen la voluntad de los sujetos y así mismo, en un proceso bidireccional, es dicha voluntad la que reconfigura las subjetividades de los jóvenes.

En suma, estas reflexiones invitan a pensar la realidad como una construcción de

voluntades, en la cual juegan un papel decisivo las construcciones subjetivas.

Referencias

Bandura, A. Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26. 2001.

Carcelen Velarde, María Claudia y Martínez U, Patricia. Perspectiva temporal futura En adolescentes institucionalizados. *Pontificia Universidad Católica del Perú. Revista de Psicología* Vol. XXVI, 2008.

Cullen, Carlos A. Ética y subjetividad. Transformaciones de un campo problemático. Fundamentos en humanidades. Universidad nacional de san Luis Numenro I. 2000.

González, Rey Fernando. Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales Social. *Revistas diversitas- Perspectivas en psicología.* Brasil 2008.

Güell, Pedro E. Subjetividad social y Desarrollo Humano: desafíos para el nuevo siglo Jornadas de Desarrollo y Reconstrucción Global, SID/PNUD, Barcelona, Noviembre, 1998.

Koselleck, Reinhart. "«Espacio de experiencia» y «Horizonte de expectativa»,

dos categorías históricas", de *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, Paidós, Bs. As., 1993

Koselleck, Reinhart. Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia. Paidós Ibérica, 2001.

Martínez U, Patricia. Perspectiva Temporal Futura y satisfacción con la vida a lo largo del ciclo vital. Bellaterra-PERU, Febrero 2004. *Revista de Psicología* Vol. XXVI (2), 2008 (ISSN 0254-9247).

Nuttin, J. Teoría de la motivación humana. Barcelona: Paidós (1982).

Omar, A. (2005). Bienestar subjetivo y perspectivas de futuro como predictores de resiliencia en adolescentes. En A. Terrones (org). *Adolescencia y salud.* México: EUJED

ZEMELMAN, Hugo. De la historia a la política. La experiencia de américa latina. Siglo XXI. 2001.

ZEMELMAN M, Hugo. LEÓN V, Emma. Subjetividad: umbrales del pensamiento social. España: Anthropos, 1997.

La Flexibilización del Pensamiento mediante el Aprendizaje de una Segunda Lengua: Relaciones Interpersonales e Interculturales

Thought Flexibilization by Second Language Learning Interpersonal and Intercultural Relations

Paula Andrea Ospina Lopera (1) & Juan Eliseo Montoya Marín (2)
Universidad Pontificia Bolivariana Medellín / Colombia

Referencia Recomendada: Ospina-Lopera, P. A., & Montoya-Marín, J. E. (2013). La flexibilización del pensamiento mediante el aprendizaje de una segunda lengua: Relaciones interpersonales e interculturales. *Revista de Psicología GEPU*, 4 (1), 62- 89.

Resumen: Este artículo es el resultado de la investigación nominada "La flexibilización del pensamiento mediante el aprendizaje de una segunda lengua", llevada a cabo por el grupo de investigación Lengua y Cultura de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín entre los años 2010 y 2011, en el marco del proyecto financiado por el Centro de Investigación para el Desarrollo (CID) de la misma Universidad cuyo propósito consistió en la identificación de los factores determinantes en el aprendizaje del Español como segunda lengua en contextos de lusohablantes. A partir de una descripción interdisciplinar se analizan algunos efectos que el aprendizaje de una segunda lengua produce en la modificación de flexibilidad del pensamiento del aprendiz, en edad adulta, teniendo en cuenta la unión indisoluble entre lengua y cultura, expresados en las relaciones interpersonales e interculturales. En el presente trabajo se incluyen las palabras flexibilidad y flexibilización. El término *flexibilización* alude a las dinámicas internas que acontecen en el pensamiento para pasar de cierto grado de flexibilidad a otro. Por *flexibilidad* se entiende el estado real de maleabilidad del pensamiento. Se tienen en cuenta los aportes teóricos de L. S. Vygotsky principalmente en términos conceptuales para comprender conceptos como aprendizaje, desarrollo y pensamiento. Para llevar a cabo este trabajo se ha utilizado un enfoque cualitativo, histórico hermenéutico, con diseño fenomenológico, mediante la aplicación de un cuestionario auto administrado que combina elementos socio y psicolingüísticos en un censo de individuos; adicionalmente se ha hecho indagación documental para efectos de la caracterización de las categorías de análisis. Las conclusiones de la investigación, que ratifican la hipótesis inicial que el pensamiento se flexibiliza con el aprendizaje de una segunda lengua, son útiles para pensar los procesos pedagógicos de aprendizaje de lenguas y, llegado el caso, los procesos de intervención psicoterapéutica

Palabras Clave: Flexibilización, Pensamiento, Segunda Lengua, Aprendizaje, Psicología, Interculturalidad.

Abstract: This article is the result of an investigation called "Thought Flexibilization by Second Language Learning". The starting point is an interdisciplinary description. Subsequently are analyzed some effects that the process of learning a second language produce in the modification of thought flexibility in the young adult apprentice; taking into account the indissoluble union among language and culture, expressed through the interpersonal and intercultural relationships. In the present work the words *flexibility* and *flexibilization* are included. The *flexibilization* concept alludes to the inner dynamics that occur in the thought in order to go from a certain level of flexibility to another one. *Flexibility* is understood as the real stage of thought malleability. It takes into account the theoretical contributions of L.S. Vygotsky, mainly his conceptual terms to understand learning, development and thought. In order to carry it out, a qualitative historical-hermeneutical approach with a phenomenological design has being used through the application of a self-applied questionnaire that combines social and psycholinguistic elements, applied to a group of eleven people. Additionally, a documentary inquiry has being done to distinguish the categories of analysis. The research conclusions that ratify the initial hypothesis, that the learning of a second language flexibilizes the thought, are useful to think the pedagogical processes of language learning, and, according to the case, to the psychotherapeutically intervention processes.

Keywords: Flexibilization, Thought, Second Language, Learning, Psychology, Interculturalism.

Recibido: 16 de Noviembre de 2012

Aprobado: 23 de tal Abril 2013

Nota: Trabajo de grado para optar al título de psicólogo. Universidad Pontificia Bolivariana, Escuela de Ciencias Sociales, Facultad de Psicología, Medellín, 2012.

(1) Psicóloga, Egresada del programa de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, 2012. Se desempeña en el área clínica en el Instituto de Neurociencias, Medellín, Colombia. Correo electrónico: paulaandrea.ospina@alfa.upb.edu.co

(2) Licenciado en Filosofía, Psicólogo y Teólogo. Magister en Teología y Ph.D. de la Universidad Pontificia Bolivariana. Profesor Titular de la Facultad de Educación de la U P B y director del grupo de investigación Lengua y Cultura de la misma Facultad. Correo electrónico: juan.montoyam@upb.edu.co

Introducción

El pensamiento se transforma de diversas maneras a lo largo de la vida de un individuo. En este trabajo se denomina *flexibilización* a los cambios cualitativos que acontecen de forma intangible en el pensamiento de los individuos, concretamente, mediante el aprendizaje de una segunda lengua y que se manifiesta en la flexibilidad en las relaciones interpersonales e interculturales. No se trata de argumentar una realidad nueva, sino de nombrar de forma novedosa (flexibilización) una realidad ya conocida, pues el término no existe de manera canónica en los diccionarios de la lengua española, aunque, según la página oficial del diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (<http://lema.rae.es/drae/?val=flexibilizaic%C3%ADn>), será ingresado como novedad en la edición 23ª.

El presente estudio hace parte del Grupo Lengua y Cultura, en la Línea Didáctica del Español como Lengua Materna, Segunda Lengua y Lengua Extranjera, y es parte del Proyecto de investigación sobre aprendizaje de segundas lenguas de la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín. Dicho estudio se pregunta por la manera como se expresa el proceso de flexibilización del pensamiento en las relaciones interpersonales socioculturales e interculturales de quienes conocen y usan una segunda lengua.

En el aprendizaje de lenguas es necesario distinguir los procesos que se llevan a cabo en el aprendizaje de la lengua materna de los de una segunda lengua. Este trabajo se ubica en

el segundo caso, donde emergen ciertas dinámicas que modifican al sujeto, principalmente cuando se trata de una persona adulta; una de esas modificaciones acontece en el pensamiento, haciéndolo más flexible o menos rígido.

Aunque se reconoce que el aprendizaje implica un cambio cualitativo a nivel de procesos psicológicos, no existe mayor literatura acerca de la dinámica propia del cambio de nivel de flexibilidad de pensamiento que acontece concretamente con el aprendizaje de una segunda lengua.

El objetivo de este trabajo es identificar procesos de relación en los cuales se manifiesta el trámite de un grado a otro de flexibilidad, es decir, la *flexibilización* del pensamiento con el aprendizaje de una segunda lengua a partir de la base de interdependencia entre lengua y cultura. El porqué de la investigación tiene que ver básicamente con dos aspectos importantes: en primer lugar, la formación en psicología exige una comprensión a profundidad de los procesos psicológicos y su relación con el aprendizaje, de ahí que al interés comprensivo se suma un interés por los procesos pedagógicos; en segundo lugar, se han observado, en quienes aprenden una segunda lengua, cambios en las relaciones sociales y formas de ver el mundo a partir de esa experiencia de aprendizaje.

La investigación se llevó a cabo durante los años 2010 y 2011, tiempo en el cual se elaboró el proyecto, se aplicó el cuestionario y se analizaron los datos.

Antecedentes

Algunos factores que influyen en el proceso de flexibilización mediante el aprendizaje de una segunda lengua son cultura, forma de vida, costumbres, maneras de relacionarse, estilos cognitivos, procesos cognitivos, procesos psicológicos y la interculturalidad, como el puente que conecta el componente psicológico con el pedagógico y el lingüístico que se ve expresado en el desarrollo de habilidades, autonomía en el proceso de aprendizaje, desarrollo de habilidades lingüísticas y sociales.

La perspectiva teórica del presente estudio cuenta con componentes culturales (S. Todorov, N. García Canclini, P. Bourdieu, y grupo de investigación Lengua y Cultura) y psicológicos (L. S. Vygotsky, J. A. Portellano, J. E. Montoya, C. Rogers y F. Perls) y algunos referentes de tipo pedagógico (Álvarez, Arbeláez y Montoya) y filosófico (L. Wittgenstein, S. Pinker, M. Nussbaum).

El proyecto se desarrolló a partir de las siguientes categorías, las cuales fungen como criterios de análisis del fenómeno descrito: lengua/lenguaje (incluyendo la diferenciación entre lenguaje, habla y lengua, F. Saussure, - perspectiva lingüística- Portellano - perspectiva neuropsicológicas- y Vygotsky - perspectiva psicológica-), cultura (perspectiva sociosemiótica de Néstor García Canclini), pensamiento (Vygotski), aprendizaje de lenguas (Marco Común Europeo de Referencia para el Aprendizaje de Lenguas y perspectiva del grupo de investigación Lengua y Cultura). Asimismo, al momento de hacer el análisis de los resultados que arrojó el

cuestionario, emergen categorías que permiten construir de la interpretación de las experiencias de los entrevistados.

En el aprendizaje de una segunda lengua se ven implicados diversos factores y procesos que intervienen en este movimiento de pasar de un nivel de lengua a otro. Factores como las habilidades, el proceso cognitivo, las motivaciones, las necesidades comunicativas del contexto, las interferencias, la *interlingua*, las experiencias de la vida, la cosmovisión son algunos de los elementos que se implican en dicho proceso. En él aparecen diferentes espacios para aprender, como el lugar de origen de la lengua y los ambientes artificiales.

Algunas de estas implicaciones afectan directamente el pensamiento, no solamente porque se accede a conocimientos nuevos, sino porque se adoptan nuevas posturas y nuevas maneras de percibir y habitar el mundo, en otras palabras, las relaciones intra, inter y extra personales cambian.

Flexibilización

Iniciaremos haciendo una descripción etimológica a partir de la estructura de la palabra. Etimológicamente la palabra *flexible* significa blando, delicado, suave y maleable (sinónimo de *muelle*), y la terminación *bilidad* que es el sufijo para sustantivar un adjetivo cuya terminación es *ble*, en este caso *flexible*. El sufijo *ble* del adjetivo, recibe dos sufijos más: *za* que corresponde a las condiciones verbales *flexibilizar*, es decir, denota una acción, y *ción* cuyo uso corresponde a la intención de mostrar cómo

un sustantivo es, al mismo tiempo, un proceso dinámico (*cfr.* Monlau, 1856). *Flexi-bili-zación* es un sustantivo susceptible de ser caracterizado y acerca del cual se puede hablar como objeto (sustantivo) como acción (verbo) y como característica (adjetivo).

Otra forma de entender la flexibilidad es la maleabilidad neuronal que toda persona tiene para asimilar una o varias lenguas de manera más espontánea hasta los doce años (Davidson & Sarnat) (como se cita en Castroviejo, 1996). En el presente estudio interesa la flexibilización del pensamiento que acontece en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua en una persona adulta. Interesan, además, los efectos cognitivos y actitudinales y no solamente los de uso de la lengua.

Como uno de los aportes significativos del presente trabajo se demuestra, tal como se amplía en los hallazgos, que el aprendizaje de una L2 permite la puesta en práctica de las habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes propias de la lengua meta, lo cual representa un cambio en el proceso psicológico interno del pensamiento. A esa transformación interna se le ha denominado en el presente estudio "flexibilización", la cual impacta la flexibilidad en el pensamiento. Esto es así toda vez que se pueden identificar, tal como lo expresan los entrevistados para este trabajo, actitudes y formas nuevas de ver el mundo e interpretar la realidad una vez se ha accedido a una L2.

Esto supone que, más que la aparición espontánea de dichas habilidades interculturales, se ha dado internamente un

proceso de cambio, difícilmente descriptible, suscitado por el aprendizaje de la L2, que tiene la potencia necesaria para hacer que la forma de vida y la manera de considerar las propias experiencias en el mundo sean distintas.

Tal como se verá más adelante en la descripción de los componentes del cuestionario de recolección de información, la flexibilización implica el reconocimiento de que no sólo se aprende la lengua como sistema de signos sino como producto y vehículo cultural. Asimismo, que el pensamiento, siguiendo la descripción de Vigotsky (2009), no sólo tiene que ver con el almacenamiento de la información, sino con la construcción de nuevas redes y conexiones que no existían, poniendo en contacto los aprendizajes nuevos con los anteriores.

En este trabajo se entenderá la "flexibilización del pensamiento" es: la dinámica interna del proceso de pasar de un nivel de flexibilidad a otro, es decir, lo que acontece en el pensamiento entre un nivel de flexibilidad y otro, motivado, en este caso, por el aprendizaje de una segunda lengua en edad adulta. No obstante, para comprender mejor la flexibilización, es necesario aclarar previamente otros conceptos: aprendizaje, pensamiento, lenguaje, lengua y competencia comunicativa intercultural.

Pensamiento

Según Vigotsky (2009) el pensamiento surge a través de algún conflicto del sujeto originado en su actividad precedente, de forma que se resuelve reorganizando lo

nuevo. El sujeto, entonces, llena de sentido el conocimiento emergente y así lo nuevo adquiere una significación y, consecuentemente, puede ser nombrado. En otras palabras, el pensamiento es el mecanismo mediante el cual se discriminan los nuevos aprendizajes de los precedentes, y permite el establecimiento de conexiones entre ambos. Asimismo, con la presencia de los aprendizajes nuevos se da una reactualización o reorganización de los precedentes. Esto supone un mecanismo de articulación de los demás procesos psicológicos. De esta manera, las nuevas realidades percibidas, al ser nombradas, empiezan a ser precedentes, convirtiéndose el pensamiento en una dinámica interminable, consciente o inconscientemente.

A partir de los elementos de los que se provee el pensamiento se construye el sentido, el cual está directamente ligado al contexto y a la existencia misma del sujeto que piensa. Cuando una persona construye un sentido para una realidad ya dada, está estableciendo diferencias, sutiles o no, con los demás seres humanos. En palabras de Vila (1989), *"el resultado es que el contenido acumulado en la palabra que invocaba lo nuevo se despliega a numerosos predicados que gravitan en torno a ella. Se objetiviza el significado y el sujeto ingresa a la estructura semántica del lenguaje"* (p.16). En palabras de Vigotsky (2009) *"pensamiento y palabra se encuentran conectados por un vínculo primario. La conexión se origina, cambia y crece en el curso de su evolución"* (p. 141).

No es posible deslindar el pensamiento de la palabra, porque se expresan

simultáneamente. La palabra es un medio para expresar el pensamiento, los sentimientos, las emociones, las percepciones... La palabra es una de las maneras de ser lenguaje, la más común y la que está al alcance de muchos en la interacción con otros. La manera de nombrar permite identificarse con la cultura. Las palabras crean una realidad contextualizada en una cultura.

Vigotsky opina (2009) que *"una palabra sin significado es un sonido vacío. El significado es, por lo tanto, un criterio de la "palabra" y su componente indispensable"*. (p.142).

Lenguaje

Los códigos, incluida la lengua, que están aceptados culturalmente y por los que emergen, de forma espontánea y particular, la expresión del mundo, tanto interno como externo, constituyen lo que se denomina con la generalidad de *lenguaje*. El lenguaje (Álvarez, Arbeláez y Montoya, 2009a) da cuenta de lo que atraviesa al ser humano, sea cual sea su código y expresión, y surge como producto de todos los desarrollos, orgánicos, sociales, familiares, económicos, culturales, religiosos y demás, a los que cada individuo está sujeto. Por eso lo que aparece en una palabra no es sólo la palabra pronunciada, sino también toda la carga simbólica al momento de pronunciarla, y toda la motivación que hace que se pronuncie, y aquello que desea que se produzca con su pronunciación (en términos lingüísticos, fuerzas locutiva, ilocutiva y perlocutiva). Dicho de otra forma, la palabra es evidencia de quien la pronuncia, evidencia de su historia y de su mundo interior y exterior, y es, al mismo tiempo, muestra de

los imaginarios y prospectos que tiene sobre el mundo.

Aprender una lengua es acceder a un código comunicacional y construir una forma de ver y expresar el mundo, de verse y expresarse a sí mismo, de transformar el mundo y a sí mismo. Si esa lengua es la materna el proceso se da de manera aparentemente espontánea y natural e incide de forma definitiva en toda la vida del sujeto, si es una segunda lengua, ocurren fenómenos culturales, sociales y psicológicos nuevos y emergen nuevas conexiones neuronales.

Inclusive, aparecen conflictos e incapacidades aparentes que reclaman ser superadas para acomodar el pensamiento a un nuevo componente, revitalizando su maleabilidad propia.

Asumido en el presente trabajo como uno de los procesos psicológicos superiores, tal como lo describe Vigotsky (2009), el lenguaje está articulado con otros como el pensamiento y algunos aspectos de la memoria con los cuales tiene una afectación recíproca.

Portellano (2005) define el lenguaje como *"(...) sistema de comunicación simbólico que se manifiesta a través de las lenguas, las cuales son sistemas estructurados de signos que expresan ideas en los que la palabra es la representación"* (p. 201). Es una creencia generalizada, errada por lo demás, que el lenguaje no afecta la estructura ni el funcionamiento del sistema nervioso; la neuroanatomía y la neurofisiología registran modificaciones cuando se cambian las lógicas

de pensamiento como con el aprendizaje de otras lenguas.

La revisión de la literatura que las neurociencias aportan sobre el lenguaje, ayuda a comprender el desarrollo y procesamiento de esta función cognitiva, la manera como opera el cerebro al recibir y emitir diferentes mensajes a través de las estructuras cerebrales que trabajan en conjunto y lograr una comunicación integral entre palabras, escritura y gestos de una lengua u otra. Desde lo estructural, se conoce la manera de desarrollar el lenguaje y las funciones de cada parte del cerebro que intervienen en este proceso⁵.

Bigot (2010) establece una diferencia entre habla, lengua y lenguaje cuando afirma que *"(...) el lenguaje es complejo, entrafía procesos físicos y psicológicos, libertad individual y coerción social, cambio y estabilidad (...)*. Entonces en el lenguaje humano distingue [refiriéndose a Saussure] dos aspectos: *la lengua y el habla*: el lenguaje como la *facultad natural* del hombre para constituir una lengua, es decir un *sistema de signos*" (p. 46).

Según la misma autora, Saussure define la lengua como producto social de la facultad de lenguaje y conjunto de convenciones necesarias adoptadas por el cuerpo social que permiten el ejercicio de la facultad de lenguaje en los individuos. La facultad de

⁵ Existen dos posturas teóricas acerca del procesamiento del lenguaje: de signo localizacionista, inspirado en la Frenología y en los hallazgos de Broca y Wernicke, y holista, el cuál considera que la actividad lingüística es el resultado de la actuación integrada de diferentes áreas del sistema nervioso (Portellano, 2005).

lenguaje es algo natural, en tanto que la lengua es algo adquirido y convencional, es exterior al individuo, ya que por sí mismo no la puede crear ni modificar. Asimismo Saussure define el *habla* como el acto del individuo que realiza su facultad de lenguaje por medio de la convención social que es la lengua y considera que el habla es una ejecución individual de la lengua, un acto individual de voluntad e inteligencia (como se cita en Bigot, 2010).

Lengua

De acuerdo con los estudiantes de F. de Saussure en el curso de lingüística general (Bally & Sechehaye, 1987), el lenguaje tiene un componente psíquico, la lengua, que hoy podríamos comprender también como social, y uno individual/físico, el habla, que son recíprocamente indispensables. Además, la lengua materna es una construcción que se basa en la experiencia, en el contacto con otros, lo cual, posteriormente, representa una manera de modificar los hábitos lingüísticos.

Una de las críticas que se le hace a Saussure es que considera la lengua como el último de los elementos de un fenómeno psicológico y no como un producto colectivo o un sistema de representaciones sociales. En palabras de Clarke (como se cita en Giddens, 1998) *"si la lengua se considera una realidad mental, el signo no puede de ninguna manera ser arbitrario, y su significado no puede en modo alguno definirse por sus relaciones con los elementos sin-crónicos de la lengua"* (p. 123).

Segunda lengua es la que se aprende después de la primera y no responde a criterios geográficos o políticos. El proceso de aprendizaje de una segunda lengua es distinto que el de adquisición de la primera, pues, como dice Siguan (1998) *"el hombre maduro que entra en contacto con una segunda lengua, la interpreta en función de las estructuras lingüísticas de la primera y del conocimiento de la realidad que éstas implican"* (p. 10).

Aprendizaje

En el presente trabajo se asume la postura vigotskiana (Vigotsky, 1979) de aprendizaje como posibilidad que todo sujeto tiene de realizar de manera autónoma una actividad determinada a partir de consignas precisas y acompañamiento adecuado. No obstante, interesan también las aportaciones teóricas acerca del aprendizaje de segundas lenguas.

Larsen-Freeman & Long (1994) aclaran que el aprendizaje de una lengua es un proceso mental, individual. Por su parte Chastain (como se cita en Kostina & Arboleda, 2005) considera que este aprendizaje se da cuando la percepción y la adquisición del conocimiento acontecen en forma tal que éste se convierte en una parte activa de la estructura cognitiva del individuo. Aunque el aprendizaje supone interacción social, el proceso es individual con lo cual se desarrolla un estilo cognitivo.

El estilo cognitivo, al entrar en relación con el aprendizaje de una segunda lengua, conforma la dependencia de campo (Larsen-Freeman & Long, 1994), la cual consiste en la incapacidad

de abstraer un elemento de su contexto. La independencia de campo es mayor garante del éxito en el aprendizaje de una segunda lengua en contexto y del desarrollo de la competencia comunicativa, mientras la dependencia es más importante para el aprendizaje en el aula. La independencia/dependencia permite identificar personas que, al desarrollar ciertas actitudes características en su manera de ver el mundo, se le facilita o se dificulta el aprendizaje de una segunda lengua; permite también comprender y asimilar aspectos de otra cultura, es decir, la tendencia a ser o no dependiente de campo podría estar ligado a la cultura y a la manera como se adquirió la lengua materna.

En palabras de Larsen-Freeman y Long (1994) *"unos (aprendices) van tomando la lengua palabra por palabra y analizándola en componentes; otros se aproximan a la lengua como un todo, desde el punto de vista estructuralista"* (p.181).

Ventriglia (como se cita en Larsen-Freeman, & Long, 1994) distingue tres grupos: "ensartadores", "entrelazadores" y "compositores". Los "ensartadores" son los aprendices analíticos que primero aprenden el significado de cada palabra y luego los van ensartando hasta componer un significado. Los "entrelazadores" se aproximan a la lengua de un modo más global, la van asimilando por partes y son más atrevidos que los "ensartadores" al emplearla en su contexto social. Los "compositores" no procesan la Lengua materna ni por las palabras ni por partes, sino que se fijan en los patrones de entonación de la LM, presentando desde el

principio particular atención al significado de los contornos entonativos. Los "compositores", igual que los "ensartadores", normalmente tardan en empezar a hablar y emplean sonidos en vez de palabras para construir bloques lingüísticos (p. 100).

En términos pedagógicos, la enseñanza debe partir de lo que el estudiante ya conoce, el uso de la lengua debe ser creativo en todo momento, las reglas gramaticales deben ser explícitas, se debe prestar atención a los distintos estilos de aprendizaje, tener en consideración los aportes interdisciplinarios y multidimensionales, y diseñar y desarrollar actividades con este fin (Kostina & Arboleda, 2005).

Según Siguan (1982) el contacto con una segunda lengua (L2) puede darse en cualquier época de la vida, pues los procesos del aprendizaje son básicamente los mismos. Según su postura, las diferencias en el aprendizaje no están ligadas tanto a la edad del aprendiz sino a si es una L2 o si es la lengua materna.

En un aprendiz de L2, el progreso en el vocabulario y en las reglas coincide con su progreso en la comprensión de la realidad y en la organización de la realidad conocida. Esto sugiere una relación directa entre lengua y modos de vida y cosmovisión desde el primer momento del contacto con la lengua, aunque no se haga consciente sino con posterioridad.

Al momento de aprender una L2 no existe un método que haya sido probado de tal manera que funja como prototipo pedagógico o

didáctico. Se trata de que cada sujeto tiene un estilo cognitivo. El mayor o menor éxito depende de dichas características individuales, principalmente de las motivaciones para el aprendizaje de una L2, del conocimiento formal que tenga de su lengua materna y del grado de flexibilidad de pensamiento que tenga o haya desarrollado.

En todo proceso de aprendizaje de una segunda lengua o lengua distinta a la materna, emergen dos categorías particularmente importantes: una especie de gramática de transición denominada "interlengua" y un mecanismo de configuración de la socialización mediante la lengua denominado diglosia. La primera característica influye en la configuración del nuevo sistema y contribuye al afianzamiento de la estructura inicial y de la estructura meta. Gutiérrez-Quintana (2005) refiere que:

En cuanto a la Hipótesis de la Interlengua, se puede considerar la etapa sucesiva tras los modelos anteriores en el campo de la investigación científica orientada al estudio del proceso de aprendizaje de una L2 y su finalidad es el estudio de la producción total del estudiante de L2 para llegar a definir ese sistema. (p.227).

El proceso de aprendizaje de una segunda lengua se concibe como un conjunto de estructuras psicológicas subyacentes en la mente del aprendiz que se activan cuando se aprende una L2, y la interlengua como la progresión de los diversos estadios o etapas por las que pasa el alumno durante el proceso de adquisición de una lengua

que conforman un sistema lingüístico autónomo y diferente, tanto de la lengua materna como de la L2, y que puede describirse mediante un subconjunto de las reglas de la gramática de la lengua meta. (p. 227-228).

Por su parte, García-Marcos (citado por Fernández-López, 1995) dice que:

La interlengua comunicativa, para ser coherente consigo misma, alcanzaría a fenómenos fónicos, gramaticales y léxicos. Pero es que, por otra parte y ello es lo más significativo, en la interlengua nunca asistimos a casos de fusión completa en una nueva forma lingüística como los documentados criollos (p.48-49)⁶.

El segundo, que en algunos contextos como el Colombiano reviste mayor importancia (Arbeláez, Álvarez y Montoya, 2009), se concibe como un mecanismo propio de las dinámicas de las lenguas en el cual la configuración de los procesos de socialización se da en relación con la lengua asumida para la comunicación en ciertos ámbitos de la vida.

Sobre el uso de los signos, Vigotski (1979) considera que éste "*conduce a los individuos a una estructura específica de conducta que surge del desarrollo biológico y crea nuevas formas de un proceso psicológico culturalmente establecido*". (p.70)

⁶ Para ampliar este concepto puede consultarse también Fernández-López, S. (1995). Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Madrid. *Didáctica*, 7. 203-216.

Vigotsky enfatiza en la similitud funcional entre las herramientas materiales y las herramientas psicológicas. Ambas tienen un papel mediador y ambas son artificiales y, por tanto, su carácter es social, implicando que el dominio progresivo de la conducta individual reside en la incorporación a la cultura, en el sentido del aprendizaje del uso de los sistemas de símbolos y signos. Vigotsky (1973) encuentra en sus investigaciones que los adultos emplean continuamente herramientas psicológicas, pero emancipadas de sus formas externas. Es decir, el signo externo que un escolar requiere para solucionar una tarea determinada se transforma en signo interno en el adulto en relación con la misma tarea. En definitiva, el contenido de la conciencia humana consiste en relaciones interpersonales interiorizadas. Detrás de cada pensamiento existe una tendencia afectivo-volitiva (una motivación) que es la que lo origina. Según Vigotsky (1973) *"un pensamiento nace a través de las palabras. Una palabra sin pensamiento es una cosa muerta, y un pensamiento desprovisto de palabras permanece en la sombra. La conexión entre ellos surge en el curso del desarrollo y evoluciona por sí misma"* (p.196).

Competencia Comunicativa Intercultural

En esta tarea del aprendiz por ingresar a las estructuras lingüísticas de la nueva lengua, empieza a emerger la competencia comunicativa intercultural como un efecto casi insospechado y, la mayoría de las veces, inconsciente. En la perspectiva de este trabajo, la interculturalidad es una competencia necesaria para la comunicación y, además, es una de las adquisiciones propias

en el aprendizaje de una L2, no sólo porque la lengua contiene la cultura, sino porque el aprendizaje de una lengua debe modificar las actitudes del aprendiz para vivir de una manera diferente⁷, pues todo aprendizaje tiene sus manifestaciones en los modos de vida. Generalmente las metodologías para la enseñanza y aprendizaje de lenguas tienen como finalidad el desarrollo de la competencia comunicativa (Álvarez, Arbeláez & Montoya, 2009b). La postura de los autores del presente trabajo es que el aprendizaje de una lengua no sólo debe tener ésta como finalidad, sino, además y principalmente, el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

Según Álvarez, Arbeláez y Montoya (2009a) la enseñanza de una L2 para el desarrollo de la interculturalidad debe considerar cinco elementos: el desarrollo de competencia en lengua materna durante los primeros años de vida, el condicionamiento de la construcción de significados y de conocimiento en su contexto y cultura mediante la interacción social, la consideración escolar de proyecto de vida ligado a las situaciones de formación y los procedimientos de evaluación, el desarrollo de las habilidades para la comunicación oral y la interacción cultural como en la literatura y el arte, el papel de la palabra en el discurso sin importar el modelo de comprensión.

⁷ Se puede acudir a las siguientes fuentes para una caracterización más detallada de la interculturalidad: Sánchez, H., Garcés, J. y Timaná, Q. (2008) *Conversatorio: Educación en la interculturalidad*. Revista Conversaciones Pedagógicas, 5. 13–25; Bernal, A. (2003) *Interculturalidad y educación intercultural*. En: Estudios Sobre Educación, 4. p. 85-102; Álvarez, Arbeláez y Montoya (2009).

Tomando en consideración que en la actualidad la movilidad de personas y grupos humanos no está limitada por las fronteras políticas, es conveniente superar la consideración de local y extranjero, principalmente en función de las relaciones interculturales, pues ahora no es necesario viajar al país donde cierta lengua es oficial para entrar en contacto con individuos que la tengan como lengua materna. Y no sólo por la movilidad espacial, sino también, y cada día con mayor fuerza, por la influencia de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Pero el aprendizaje y el *uso* de una lengua no suponen solamente posibilidades de comunicación y construcción de significado socialmente aceptable o psicológicamente agradable. En el entrecruzamiento de relaciones interculturales aparecen también la exclusión, la marginalidad, la aversión y la ofensa, el odio y las divisiones inmateriales que se expresan mediante giros, tonalidades y otras formas sutiles de la lengua. García (2004) afirma que *"hay que analizar la complejidad que asumen las formas de interacción y de rechazo, de aprecio, discriminación u hostilidad hacia otros en esas situaciones de asidua confrontación."* (p.36).

Utilizando su propia analogía, podría decirse entonces que el aprendizaje de una lengua consiste en ir pasando de tenerla como camisa y dejar que empiece a ser la piel, es decir, que deje de ser un elemento adicional y circunstancial y que empiece a ser un elemento vital y constitutivo de la existencia

y de la experiencia. Pues, si la lengua es utilizada como mecanismo de interacción en todos los ámbitos de la vida y es en esas circunstancias que se construye y se dinamiza la cultura, entonces no sólo están íntimamente relacionadas, sino que son interdependientes.

Como base para identificar las actitudes en las cuales se manifiesta la flexibilización del pensamiento con el aprendizaje de una segunda lengua es necesario tener en la cuenta que la competencia intercultural (Plan curricular del Instituto Cervantes, 2006) se puede entender como una ampliación de la personalidad social para interactuar con personas y contextos culturales diferentes.

Esto exige observar e interpretar, poniéndose en lugar del otro, el sentido de los productos culturales diferentes a los propios y proceder asertivamente en dichos contextos; superar posibles mal entendidos convivir de manera tolerante y propositiva superando conflictos y reacciones emocionales descontextualizadas. También la generación de la conciencia intercultural entendida como *"el conocimiento, la percepción y la comprensión de las similitudes y las diferencias entre su mundo de origen y las demás comunidades"* y las actitudes, emociones, conductas y comprensiones de ambas culturas.

Relaciones Interpersonales

Las relaciones sociales, que implican un conocimiento de la lengua, se ven afectadas con el aprendizaje de una L2 dado que dicho aprendizaje hace que no se repliquen las

habilidades sociolingüísticas de la lengua materna en la L2 sino que se adopten o asimilen las conductas lingüísticas propias de la L2 para la interacción social.

Esto supone una clara diferenciación entre los distintos sociolectos, es decir, permite distinguir entre las producciones lingüísticas de la lengua familiar, la lengua vulgar y la lengua culta; también de los topolectos y los tecnolectos (Coseriu, 1983). Así, pues, las relaciones interpersonales son un escenario privilegiado para la manifestación expedita de las habilidades lingüísticas, producto de la maleabilidad del pensamiento favorecida por el aprendizaje de una L2.

Por su parte, para comprender las relaciones interpersonales socioculturales es necesario considerar los comportamientos y las actitudes, los cuales coinciden con algunas de las características interculturales. En este sentido:

Los comportamientos (...) son aspectos relacionados con las convenciones sociales en temas como la puntualidad, la hospitalidad, el modo de vestirse según la ocasión, los comportamientos no verbales (gestos, lenguaje corporal, sonidos extralingüístico) asociadas a determinadas situaciones como las presentaciones, la forma de expresar y de vivir los sentimientos, el sentido del humor y las emociones (...) (Plan curricular del Instituto Cervantes, 2006, p. 401).

Todos estos conocimientos y los referentes culturales son puestas en relación con competencias lingüísticas y con el

conocimiento de aspectos socioculturales influyentes en la elección del vocabulario, el registro y los comportamientos según la situación comunicativa en que se encuentre.

Metodología

Es una investigación de enfoque cualitativo histórico-hermenéutico con diseño fenomenológico.

Dadas las condiciones psicosociales del problema, la puesta en escena de dicha problemática puede orientarse hacia las tradiciones sociales, idearios filosóficos, líneas de intervención pedagógica y propuestas psicoterapéuticas, lo cual la instala en la teoría crítica y fenomenológica (Martínez, 1989). Este enfoque se aplica con propiedad dada la interdisciplinariedad orientada al reconocimiento de las modificaciones en la flexibilidad del pensamiento surgidas por influencia del aprendizaje de una o más lenguas distintas a la materna.

Como informantes se eligieron once personas adultas que tienen conocimiento de una o varias lenguas distintas a la materna, la mayoría de las cuales tiene conocimiento de tipo lingüístico y pedagógico. La elección de las personas que respondieron el cuestionario se hizo según los siguientes criterios: personas adultas, entre 20 y 40 años, que supieran español (como lengua materna o L2), con conocimiento formal de la lengua (docentes de lengua o profesionales en otras áreas). Entre los entrevistados hay quienes aprendieron la segunda lengua en el territorio nacional de su lengua materna y quienes la

aprendieron en un contexto diferente, inclusive, hay quienes la aprendieron en escolarización regular y quienes la aprendieron de manera informal o autónoma.

La herramienta utilizada para recoger la información fue un cuestionario que indaga por el contexto y las condiciones en las que se llevó a cabo el aprendizaje de la segunda lengua, competencias lingüísticas, actitudinales y culturales. Además, complementa la información acerca de las percepciones, concepciones y experiencias de elementos influyentes y consecuentes en el aprendizaje de una lengua distinta a la materna (González, 2008). El cuestionario fue elaborado por los autores del presente artículo en el contexto de actividades del grupo de investigación Lengua y Cultura y fue sometido a revisión fonoaudiológica (clínica), pedagógica y metodológica. El instrumento permite la formulación de preguntas directas, con lo cual se evitan las divagaciones, permite el aprovechamiento del tiempo, cubrir un número mayor de sujetos, auto-administrar el dispositivo e incluir preguntas abiertas y cerradas, previa definición de categorías de análisis. Para su análisis se tuvieron en la cuenta las categorías que surgieron en su aplicación y las contempladas al inicio de la investigación.

El análisis de la información se realizó clasificando la información e identificando las categorías emergentes. Posteriormente se hizo la confrontación con la teoría consultada sobre dichas categorías y se procedió con la redacción de la comprensión de los resultados.

Se tuvieron en cuenta las consideraciones éticas requeridas para este tipo de estudios, manifestadas en que todos los sujetos que respondieron el cuestionario conocieron el propósito del mismo y estuvieron de acuerdo en responderlo de manera voluntaria y espontánea. Como hacen parte, en su mayoría, de la comunidad educativa de la Universidad, conocerán los resultados en su momento.

El procedimiento seguido según los presupuestos del método fueron, en primer lugar, la clarificación de los presupuestos epistemológicos, psicológicos y metodológicos; en segundo lugar, en la etapa descriptiva, se eligió el procedimiento de cuestionario como elemento adecuado para la identificación de las categorías y los objetivos de la investigación, luego se hizo la aplicación de éste como proceso de observación fenomenológica; en tercer lugar se llevó a cabo la lectura comprensiva de la información, tanto teórica como arrojada por el cuestionario y, por último, se hizo la estructuración del informe, en términos académicos, integrando los insumos de las etapas anteriores.

Resultados

En el grupo de los participantes se encuentran personas de los dos sexos (cuatro mujeres y siete varones); la mayoría de ellas (ocho) se dedica a la docencia universitaria, los demás son un médico nuclear, un músico (violinista) y un psicólogo quien también es docente universitario. El nivel educativo de los entrevistados es alto puesto que uno de ellos, tiene formación

profesional, seis de ellos tienen especialización y cuatro con estudios de maestría.

A excepción de un norteamericano, todos tienen nacionalidad colombiana, por consiguiente, la lengua materna es el español y la del norteamericano es el inglés.

Frente a la clasificación que propone el Marco Europeo de Referencia para la Enseñanza de Lenguas, la mayoría de los entrevistados no tiene completa claridad acerca de ella, los que lo conocen y responden la pregunta están clasificados en C1, lo cual supone un nivel de uso significativo. Dos de los entrevistados tienen una segunda lengua, en un caso español y en uno inglés. Seis de ellos tienen dos lenguas además de la materna, aunque en tres casos una de ellas en nivel básico. Tres de los entrevistados tienen tres lenguas además de la materna.

En relación con la manera como aprendió la segunda lengua, el de nacionalidad norteamericana aprendió la segunda lengua por cuenta de la enseñanza de sus padres. Por otra parte, siete de los participantes, lo aprendieron mediante escolaridad regular en la universidad, entre quienes hay algunos licenciados cuya formación fue en lenguas.

Uno de los docentes, lo aprendió, además de la educación regular, mediante viajes. Otros lo aprendieron inicialmente con motivación personal y estudio independiente, y luego mediante aprendizaje formal.

Cada una de las personas entrevistadas aprendieron su segunda lengua en diferentes

lugares, el norteamericano la aprendió en New York, uno de los docentes en Canadá y Estados Unidos, el participante que es médico nuclear la aprende en Rusia mientras cursaba su pregrado y los demás en Colombia, en diferentes universidades reconocidas de la ciudad: Universidad de Antioquia, Universidad Pontificia Bolivariana y Universidad EAFIT. Uno de los docentes las aprendió en los países donde se habla.

Uno de los entrevistados aprendió su segunda lengua durante la niñez, los demás lo hicieron durante un tiempo determinado en escolarización regular o durante el tiempo que duró su permanencia en otro país.

En un caso el aprendizaje de la segunda lengua se dio antes de los cinco años; cuatro casos entre los 12 y los 18; ocho casos entre los 18 y los 30; tres casos después de los 30; un caso entre los cinco y los doce. En todos los casos las habilidades fueron aprendidas simultáneamente.

La experticia de los entrevistados en segunda lengua es la siguiente: en once casos el nivel de lengua es experto; en dos casos suficiente en algunas habilidades, y en los demás casos básico. La clasificación de quienes no tienen experticia en todas las habilidades, depende del nivel de lengua en cada una de ellas (habla, escucha, escritura y lectura).

En nueve de los casos reportados en los cuestionarios, han vivido en un país cuya lengua sea diferente de la materna, dos de los docentes no han tenido la experiencia. En siete de los cuestionarios se expresa que se aprendió la lengua de uso en el país donde

habitó. En los demás casos se comunicaban en su lengua materna o en inglés. La totalidad de los entrevistados manifiesta haber tenido por lo menos una ocasión de necesidad de comunicación en una lengua distinta a la materna.

Independientemente del proceso y del lugar donde se ha aprendido la segunda lengua, los participantes relatan una relación directa entre la lengua y la cultura.

En la persona que aprende una segunda lengua se da un proceso de cambio en el cual hay una apertura a muchos encuentros interpersonales y oportunidades laborales, académicas y de experiencias interculturales que se presentan diferentes o de diferente manera a lo habitual; esto permite identificar y apreciar de diferente manera las nuevas experiencias y, en algunas ocasiones, empieza a hacer parte de cada sujeto.

Las áreas laboral, profesional y académica son aspectos en los que se beneficia el desempeño de un aprendizaje de una segunda lengua, existe un reconocimiento importante en la persona que aprende una segunda lengua, sea porque se representa en mejores oportunidades en diferentes áreas, fortalece el ejercicio en la enseñanza de la segunda lengua, como expresa uno de los docentes entrevistados: *"Al tener la oportunidad de conocer otras lenguas fue más fácil el proceso laboral por ende la parte económica ha cambiado desde entonces..."* Otro de los docentes refiere que *"en lo académico, se dio también un fortalecimiento gracias a haber tenido la oportunidad de ingresar a una universidad de reconocimiento mundial y*

obtener allí un título de maestría". Hasta en algunos casos implica la posibilidad de realizar estudios y aplicar para labores específicas, como se aprecia en la respuesta del participante que ejerce como médico nuclear *"realmente todo cambió en mi vida, pero en realidad fue por el cambio de condición al convertirme en profesional, no por adquirir una lengua. Esta última, solo fue un instrumento mediante el cual obtuve un objetivo, el de convertirme en profesional"*.

Por otro lado, en la cultura se manifiestan cambios al aprender la segunda lengua. Asuntos como el acceso a conocer la cultura y maneras de pensar en otros lugares del mundo, se hacen explícitos en expresiones como ésta, de un docente de idiomas: *"en la parte cultural porque me ha dado acceso a conocer de mejor manera el aspecto cultural de otros países"*, otro de los docentes manifiesta que: *"en lo cultural, aprendí a conocer otras manifestaciones e igualmente tuve la oportunidad de acercarme a elementos, monumentos, espacios que han tenido relevancia cultural a lo largo del tiempo"*. Esto da cuenta del reconocimiento que se hace en lo cultural como medio para acercarse y comprender las manifestaciones culturales como la literatura, música teatro, danza, artes plásticas que hacen parte de esas relaciones sociales que se van tejiendo alrededor de todo este contacto con la cultura y con los otros.

El componente social va de la mano de lo cultural, por eso aprender otra lengua permite tener contacto con otras personas en diferentes niveles de relación sea desde lo académico, laboral, personal y afectivo, la

posibilidad de comprender al otro desde su marco de referencia, comenzando por la lengua y detrás de esto, la manera como se mueve en el mundo, las lógicas en las que se maneja, se presenta un intercambio entre personas, experiencias, culturas que generan el espacio y el momento de esa comprensión del otro y todo su contexto, como lo refieren en el desarrollo del cuestionario uno de los docentes que tuvo la experiencia de viajar a otro país y de alguna manera se le facilita percibir que *"...en la parte social, pues las personas que quieren saber de la lengua me preguntan y los que ya saben la practican..."*. Otro docente refiere que *"nuevos discursos comparados con los contextuales, nuevas formas de ver al otro que no es tan diferente"* hace parte de esa comprensión.

Entre estos cambios que se generan en las relaciones interpersonales resaltan principalmente la necesidad de mayor precisión en la expresión que manifiesta el docente de nacionalidad norteamericana, otros expresan de diferentes maneras que tienen la posibilidad de conocer más personas, existe mayor interacción y respeto por la diferencia; mayor disfrute en las relaciones y en el conocimiento integral del otro, se logra distinguir distintas figuras sociales, tienen mayor respeto por el otro, se genera una mejor forma de socialización y de interculturalidad, se adquiere mayor riqueza cultural, mayor capacidad para entender las dificultades de otros al intentar expresarse en una lengua distinta a la materna, genera mayor confianza para expresarse y comunicarse, en lengua materna como en otra.

Lengua y cultura son elementos concomitantes e interdependientes: la cultura habita la lengua y la lengua la cultura. En esto coinciden los resultados con las premisas de trabajo del grupo Lengua y Cultura.

Dos de los participantes entrevistados expresan que su forma de entrar en contacto con la cultura cambia con el aprendizaje de una L2, principalmente en la capacidad de percibirse en un medio diferente al habitual y al que se ha hecho propio, de ampliar la visión de mundo y de lograr una comprensión de asuntos propios del nuevo espacio que comienzan a integrar dentro de su aprendizaje.

Hay referencias a que el aprendizaje de una segunda lengua es necesario, pero no es la única manera ni es suficiente como para adaptarse a una cultura. También tienen en cuenta habilidades como la empatía, la "apertura en la mente" para lograr comprender costumbres, nuevas situaciones que ofrece esa nueva cultura. Esto da cuenta de una posición importante y específica frente a lo nuevo, a lo distinto: la interculturalidad, la cual no consiste tanto en el conocimiento y el reconocimiento de la diferencia, sino en un conjunto de actitudes vitales que modifican la manera de ver el mundo, habitarlo y relacionarse.⁸

También da cuenta de unas estrategias propias de cada sujeto, una mirada del mundo y de su propio ser para lograr un impacto y el

⁸Tanto Zvetan Todorov como Néstor García Canclini y Pierre Bourdieu han desarrollando sendos trabajos sobre el particular.

objetivo de flexibilizar su pensamiento mediante ese aprendizaje, y porqué no, flexibilizarlo ante esa cultura y todo lo que ella ofrece.

Tres de los docentes dicen que sí es necesario el aprendizaje de la segunda lengua para adaptarse a esa cultura, se "han dado cuenta" de lo que viene con ese aprendizaje. Es consciente la construcción social y cultural que se genera con el conocimiento de la segunda lengua. Otros docentes dicen que "no" porque también cuentan con asuntos de la personalidad y habilidades sociales que favorecen esa adaptación y contar con otras personas para incluirse en esa cultura, lo expresan de la siguiente manera: *"Necesaria, sí, suficiente, no. Se precisa mucha apertura de espíritu, mucha empatía con las personas de esa otra cultura."; "No, necesariamente pues el idioma favorece pero también entra en juegos algunas aptitudes y rasgos de personalidad."*

Entre esos aspectos, la motivación y los afectos que se van descubriendo y construyendo con esa segunda lengua, son lo que más les gusta a los entrevistados de ese nuevo aprendizaje que les permite el contacto, el intercambio y la comunicación con otras personas y culturas. Uno de los docentes refiere: *"Amor por conocer otras culturas y apropiarme de su lengua para motivar a otros a hacer lo mismo"*, además de eso disfrutar y comprender esas manifestaciones culturales, haciendo énfasis en la literatura, como lo mencionan varios de los docentes e incluyendo el músico y el médico nuclear, siendo éstos los aspectos que predominan. Nuevamente se resalta la

importancia de las relaciones interpersonales y como la lengua juega un papel importante allí, no solo por la utilidad, sino porque la manera de construir la relación, según ellos, cambia significativamente, pues ya no se trata de establecer una relación con otra persona, sino con un universo diferente al propio. Teniendo en cuenta que la lengua es una de las manifestaciones culturales más importantes, al interactuar con quien tiene una lengua diferente se puede identificar en las demás personas características culturales del grupo.

Los participantes resaltan el orden y protocolo de los angloparlantes, los diversos estilos de vida, la manera de relacionarse en el grupo familiar, las distancias entre las características del contexto de habla materna y la segunda lengua, las formas de cortesía, hacer conciencia sobre actitudes y modos de vida propios lo cual se hace evidente sólo cuando se vive en un contexto diferente, las distintas expresiones culturales: literatura, teatro, música, y también las expresiones culturales tradicionales como creencias, alimentación. Contrastándolo con la lengua materna, refieren que les gusta la riqueza del español en aspectos como el vocabulario, la semántica, morfología y sintaxis que encuentran al conocer otras lenguas, expresándolo de diferentes maneras y aspectos relevantes, como lo hace una de las docentes: *"Su riqueza en vocabulario y sus diferentes acentos"*; otra de ellas refiere que *"desde que estudio otras lenguas es una fascinación hacer análisis contrastivos y ver la riqueza de unos y otros en términos semánticos, sintácticos e incluso*

morfológicos."; por otra parte el médico nuclear apunta que *"La sonoridad y la riqueza de estructuras gramaticales para expresar cosas de manera diferente."* También reconocen la posibilidad de crear que tiene el español, la flexibilidad en el uso de la lengua al expresar de diferentes maneras una misma idea.

Estas expresiones dan cuenta de dos movimientos de la lengua: centrífugo y centrípeto (Secretaría de Educación Pública de México, 1998: p. 243). El primero atañe a los cambios fonéticos introducidos por los hablantes que, luego de que su uso se propaga y expande, se reconocen como cambios propios de la lengua; el segundo tiene que ver con el papel de la gramática, encargada de resistirse a los cambios y de mantener la estructura estandarizada de la lengua. Pero también hace referencia a que en la lengua materna se da de manera más espontánea la relación con la cultura, mientras que en otra lengua dicha relación debe tejerse, aprenderse o descubrirse.

Por esta razón es la lengua materna la preferida para expresar afectos, pasiones y emociones, y la segunda, por lo menos al principio, para expresar contenidos que no comprometan significativamente la identidad y el fuero interno del sujeto. Los cambios experimentados en la lengua materna con el aprendizaje de la segunda pueden sintetizarse de la siguiente manera: mayor cantidad de vocabulario, mayor diplomacia debido a las diferencias entre lenguas, mayor capacidad inventiva, capacidad de contrastar la lengua materna con la segunda, mejor aplicación de elementos gramaticales,

fortalecimiento de la estructura de la lengua materna. Los entrevistados identifican problemas de interlingua, interferencia lingüística, estructura anglosajona en la comunicación oral y escrita en español; confusiones ortográficas, expresión de ideas restringida a una lengua; se hace evidente la necesidad de estudiar más la lengua materna y hacer conscientes los fundamentos de gramática. Se hace evidente la necesidad de cuidar más la pronunciación de sonidos nuevos.

Las razones por las que se elige aprender una segunda lengua parten de una o varias motivaciones, que surgen de una demanda del medio o algo que lo mantiene en el tiempo y es esa motivación personal. Partiendo de lo que expresan los entrevistados, lo que más pesa es la motivación personal a la hora de enfrentarse al aprendizaje de una segunda lengua, luego vienen las demandas del medio mencionadas como requisito laboral y de estudio, que son las más comunes y finalmente, se considera la necesidad comunicativa, no siendo menos importante.

Emerge en las respuestas el hecho de conocer otras culturas a través del idioma y el interés por la literatura o textos académicos escritos en esa segunda lengua. Nuevamente se destaca la cultura como parte sustancial e importante en todo este aprendizaje de una segunda lengua, así como la posibilidad de las relaciones con otros.

Algunos de los elementos narrados por los participantes en la investigación dan cuenta de que efectivamente el pensamiento se flexibiliza con el aprendizaje de una L2.

Estos, que se enuncian a continuación, coinciden con los enunciados en el Plan curricular del Instituto Cervantes (2006):

- Conciencia sobre la importancia del discurso en la construcción de sentido en un contexto diferente del propio
- Reconocimiento de que la cultura es enunciada consciente o inconscientemente en la lengua, lo cual implica aprendizaje mutuo.
- Identificación de elementos comunes entre una cultura y otra, mediante el aprendizaje de una segunda lengua.
- Percepción y apreciación de las culturas y personas con quienes entra en contacto a partir del cual se enriquece la propia identidad.

En el aprendizaje de la segunda lengua se evidencia que en los primeros intentos por hablar, de expresarle al otro sus ideas en ese idioma, la dificultad es mediada a través de los gestos, hasta que tejen relaciones de comprensión haciendo propia la lengua que se aprende. La necesidad de comunicar es una motivación relevante a la hora de aprender una segunda lengua.

La necesidad de comunicar percepciones, sensaciones, informaciones no privilegia el contenido, sino la manera. En palabras de Siguan (1982), "(...) *el lenguaje tiene una base cognitiva que en parte es común a todo*

lenguaje verbal y en parte está condicionado por las estructuras lingüísticas propias de cada lengua. Esta base cognitiva es la que constituye fundamentalmente el pensamiento (...) y la que hace posible que el bilingüe traduzca su pensamiento de una lengua a otra. (p.7)".

Casi todos los entrevistados coincidieron en que, como afirman Álvarez, Arbeláez y Montoya (2009), el aprendizaje de una L2 "*supone el desarrollo de una capacidad interpretativa para saber identificar los modos de manifestarse y representarse de las culturas -la propia y la que es objeto de aprendizaje-*" (p.48 - 49). Tal vez una de las habilidades más sorprendentes con el aprendizaje de la L2 consiste en la capacidad para establecer relaciones, incluso mentales, entre ambas culturas, ser capaz de resolver malentendidos culturales y comprender situaciones de conflicto; esto podría considerarse como sensibilidad cultural.

En conclusión, la *interlingua* o interlengua, la apertura que tienen a una nueva cultura y sus manifestaciones, la comprensión desde el lugar del otro, los cambios antes y después del aprendizaje de la segunda lengua que dan cuenta de una experiencia, la interculturalidad entendida como una posición frente a la diferencia, la riqueza en el vocabulario, encontrar otras maneras de expresar las ideas, son algunos de los aspectos que dan cuenta de la *posibilidad* de flexibilización del pensamiento; algunos de ellos se tenían en cuenta previamente, otros emergen a partir de las respuestas en el cuestionario aplicado al grupo de

participantes que colaboró en el trabajo de campo de esta investigación.

Se reconoce que, por tener ya aprendida una primera lengua -la lengua materna-, el pensamiento ha desarrollado un determinado nivel de flexibilidad que sirve como escenario o plataforma para el aprendizaje de una segunda lengua. Este nivel es particular pero no exclusivo. Particular, porque se manifiesta en unos comportamientos sociales distintos a los que pueden ser expresión de otros aprendizajes y, por tanto, de otros procesos de flexibilización. Queda aclarado, desde el principio que no se trata de un efecto exclusivo o excluyente del aprendizaje de una L2, pues todo aprendizaje trae consigo procesos de flexibilización.

La flexibilización o proceso mediante el cual se modifica la flexibilidad no se da sólo con el aprendizaje de una segunda lengua ni únicamente a nivel del pensamiento. Esto significa que el estudio de la *flexibilización* del pensamiento no se puede desligar de otros elementos como la memoria, la percepción, la inteligencia, la atención y la sensación, inclusive de las emociones y la ética.

Se resalta la importancia de llevar los aspectos culturales a esos espacios artificiales donde se ejerce la enseñanza de las lenguas y la generación de estudios para mejorar la enseñanza y garantizar un mejor aprendizaje de las segundas lenguas, así como la importancia en el área clínica y neuropsicología: neuropsicología transcultural.

Tener en cuenta el espacio cultural, las lógicas con las que se mueve el otro desde su marco de referencia, permite la comprensión del ser humano con sus necesidades, sus recursos, sus posibilidades y sus límites. En los diferentes campos de la psicología, se tiene en cuenta que la narración de la experiencia es la que permite conocer al otro, la manera como nombra al mundo y a sí mismo.

Cuando se aprende una segunda lengua, se ha dicho que esto cambia, ya existen más posibilidades de nombrar lo mismo y si esto cambia, se podría sospechar que es porque hay una transformación en ese ser y en su realidad. Existe una identificación y una apropiación de una cultura, de una realidad, de un contexto y de un idioma que va transformando lo precedente, lo flexible que se vuelve más flexible.

Conclusiones y Cuestiones Abiertas

El desarrollo y evolución de este trabajo ha generado más inquietudes que respuestas ante la cuestión del aprendizaje de una segunda lengua y todos los procesos que abarca, en los que se ha logrado renovar y construir un conocimiento acerca de las relaciones interpersonales y la interculturalidad, como dos aspectos importantes y de interés, sin ser los únicos.

Se ha cumplido el objetivo de demostrar ese proceso que nombramos como flexibilización y sustentarlo mediante constructos teóricos, confrontarlo con la realidad que se construye a partir del análisis descriptivo que se puede realizar de los resultados del cuestionario en el que se reflejan asuntos significativos de la

experiencia de este aprendizaje, teniendo en cuenta las hipótesis planteadas y lo que emerge de sus respuestas.

El conocimiento de una segunda lengua permite a los sujetos, no sólo la expresión de su propio ser y la nominación de la realidad, sino una nueva narración del mundo. Entre las categorías que emergen de la aplicación del cuestionario están: motivación personal, necesidad de conocimiento de otras culturas mediante el estudio de una segunda lengua y el acceso a la literatura en esa lengua. Esto es profundamente significativo, entre otras razones porque, tal como se describió al hablar de la flexibilización del pensamiento, ésta se da de diversas maneras entre las cuales se cuentan la literatura, el aprendizaje de una segunda lengua y la motivación por el conocimiento.

Según los informantes, el proceso de flexibilización del pensamiento que se beneficia con el aprendizaje de una segunda lengua, permite al individuo la consolidación de los hábitos. Esto supone que un sujeto que aprende más de una lengua tiene unos hábitos más flexibles que le permiten acceder a nuevos aprendizajes y ligarlos directamente a la vida misma y, al mismo tiempo, le permiten asumir y asimilar características propias de otra cultura a cuya comprensión ha ingresado por medio del aprendizaje de la lengua.

El aprendizaje de una lengua diferente a la materna no se garantiza con el aprendizaje del código, sino con la manera de acceder a los contenidos culturales y prácticas interpersonales que están ligados a ella. Es decir, el aprendizaje de una L2, entre otros

aprendizajes, somete al pensamiento a un proceso de flexibilización que desemboca en un nivel de flexibilidad diferente a aquel en el cual se encontraba antes de dicho aprendizaje y, al mismo tiempo, está disponiéndose para acceder a nuevos universos simbólicos. Esto significa que la flexibilización no sólo tiene implicaciones inmediatas en relación con la lengua que se está aprendiendo, sino teleológicas, en relación con cualquier aprendizaje potencial de condiciones culturales distintas a las propias. Dicho en otras palabras, la flexibilización se expresa de manera inmediata en un nivel de flexibilidad de pensamiento mayor, y de manera remota en una disposición o flexibilidad potencial para nuevos conocimientos culturales, lingüísticos e interpersonales.

Las conclusiones que arroja este trabajo aportan para pensar los procesos pedagógicos y psicológicos en aprendizaje de lenguas (Álvarez, Arbeláez y Montoya, 2009b), teniendo en cuenta las relaciones interpersonales y los cambios en las percepciones de vida y de mundo.

Referencias

- Álvarez, A., Arbeláez, O. y Montoya, J. (2009a). *Aprender y enseñar español como segunda lengua: elementos para la formación del profesor indígena colombiano*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Álvarez, A., Arbeláez, O. y Montoya, J. (2009b). *La interculturalidad: hacia una comprensión dinámica de la cultura (relaciones fronterizas entre individuos y*

culturas). En: El punto de partida, la ruta del viaje y los instrumentos. Medellín. p. 52 - 60

Bally, C. y Sechehaye A. (2002). Curso de lingüística general de Ferdinand de Saussure. *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 3. Recuperado de: <http://www.um.es/tonosdigital/znum3/peri/peri.htm>

Bigot, M. (2010). *Apuntes de lingüística antropológica*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario. p. 43-69. Versión digital en <http://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/1367>

Castroviejo, P. (1996). *Plasticidad Cerebral*. Revista de Neurología, No 24 (135). p. 1361-1366. Coseriu, E. (1983). *Introducción a la lingüística*. México: Fondo Cultura Económica.

García-Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.

Giddens, A. y Turner, J. (1998). *La teoría social, hoy*. Madrid: Editorial Alianza.

González, J. (2008). *Metodología para el estudio de las actitudes lingüísticas*. *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*. Pamplona: Universidad de Navarra. p. 229-238.

Gutiérrez-Quintana, E. (2005) *Análisis de la interlengua de italianos aprendices de español*. *Estudios de Lingüística*, 19, 223-242.

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Kostina, I. y Arboleda, A. (2005). *La Didáctica de Lenguas Extranjeras: un campo interdisciplinar, multidisciplinar y multidimensional*. p. 9 - 27. En: Vásquez, R.

Fernando (ed.) (2005). *La Didáctica de la Lengua Extranjera: Estado de la discusión en Colombia*. Cali: Universidad del Valle, Facultad de Humanidades.

Larsen-Freeman, D. y Long, M. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.

Martínez, M. (1989). *Comportamiento Humano: nuevos métodos de investigación*. México D.F.: Trillas.

Monlau, P. (1856). *Diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Imprenta M. Rivadeneyra.

Portellano, J. (2005) *Introducción a la neuropsicología*. Madrid: Mc Graw Hill.

Sánchez, H., Garcés, J. y Timaná, Q. (2008) *Conversatorio: Educación en la interculturalidad*. *Revista Conversaciones Pedagógicas*, 5. 13-25.

Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.

Secretaría de Educación Pública de México (1998). *La lengua española y los medios de comunicación*. Vol. 1. México: Siglo XXI.

Siguan, M. (1982). El aprendizaje de una segunda lengua desde un punto de vista psicológico. *Anuario de Psicología*, 26, 25-40.

Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Vigotsky, L. (2009). *Pensamiento y lenguaje*. México D.F.: Quinto Sol.

Vila, I. (1989). La metodología en la Enseñanza de Segundas Lenguas y el Enfoque Comunicativo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 2, 91-93

Anexo 1

CUESTIONARIO PARA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Edad: _____ Género: Masculino _____ Femenino _____
 Ocupación: _____ Nivel Educativo: _____
 Nacionalidad: _____ Lengua Materna: _____

1. ¿Usted sabe una lengua distinta a su lengua materna?

SI _____ NO _____ CLASIFICACIÓN MCER ABC 12 _____

¿Cuál(es)?

¿Cómo la(s) aprendió?

¿Dónde la(s) aprendió?

¿Durante cuánto tiempo?

2. ¿Cuáles habilidades adquirió?

Lengua 1: _____

Lengua 2: _____

Habilidad	Insuficiente	Básico	Suficiente	Experto	Habilidad	Insuficiente	Básico	Suficiente	Experto
Habla					Habla				
Escucha					Escucha				
Escritura					Escritura				
Lectura					Lectura				

Lengua 3: _____

Habilidad	Insuficiente	Básico	Suficiente	Experto
Habla				
Escucha				
Escritura				
Lectura				

3. ¿Ha vivido en un lugar cuya lengua sea distinta a su lengua materna?

SI ____ NO ____

4. ¿Ha aprendido dicha lengua?

5. ¿Cómo califica su desempeño comunicativo oral en dicho lugar?

Insuficiente ____ Básico ____ Suficiente ____ Experto ____

6. ¿Ha tenido la necesidad de comunicarse de manera escrita en otra lengua? (carta, petición...)

7. ¿Cómo fue su desempeño?

Insuficiente ____ Básico ____ Suficiente ____ Experto ____

8. ¿A qué edad aprendió la segunda lengua? (o en otros casos, las diferentes lenguas)

Lengua 1: _____

Antes de los 5 años ____ Entre los 5 y 12 años ____

Entre los 12 y 18 años ____ Entre los 18 y 30 años ____

Después de los 30 años ____

Lengua 2: _____

Antes de los 5 años ____ Entre los 5 y 12 años ____

Entre los 12 y 18 años ____ Entre los 18 y 30 años ____

Después de los 30 años ____

Lengua 3: _____

Antes de los 5 años _____ Entre los 5 y 12 años _____

Entre los 12 y 18 años _____ Entre los 18 y 30 años _____

Después de los 30 años _____

9. Ubique el orden de las habilidades que aprendió en la segunda lengua (o en otros casos, las diferentes lenguas)

Lengua 1: _____

Dos habilidades simultáneamente _____: _____ y _____

Tres habilidades simultáneamente _____: _____, _____ y _____

Cuatro habilidades simultáneamente _____: _____, _____, _____ y _____

Lengua 2: _____

Dos habilidades simultáneamente _____: _____ y _____

Tres habilidades simultáneamente _____: _____, _____ y _____

Cuatro habilidades simultáneamente _____: _____, _____, _____ y _____

Lengua 3: _____

Dos habilidades simultáneamente _____: _____ y _____

Tres habilidades simultáneamente _____: _____, _____ y _____

Cuatro habilidades simultáneamente _____: _____, _____, _____ y _____

10. ¿Qué cambios ha experimentado en su lengua materna después de haber aprendido una segunda lengua? (sintaxis, gramática, semántica, lectura, fonológica...)

11. ¿En qué ha cambiado su forma de relacionarse con los demás?

12. Si ha estado viviendo en otro país que hable un idioma diferente a su lengua materna, ¿Qué le llamó más la atención acerca de su cultura?

13. ¿Cómo experimentó la adaptación a esta cultura en la vida cotidiana?

14. ¿Qué actividades cambiaron en su vida desde que tuvo contacto con esta segunda lengua?

(o en otros casos, las diferentes lenguas)

Religiosas____ Económicas ____ Sociales____ Académicas____ Culturales____

Comerciales____ Otras____ ¿Cuáles? _____

¿De qué manera?

15. ¿Qué actividades cambiaron en su vida desde que tuvo contacto con esa cultura?

Religiosas____ Económicas ____ Sociales____ Académicas____ Culturales____

Comerciales____ Otras____ ¿Cuáles? _____

¿De qué manera?

16. ¿Considera que el aprendizaje de una segunda lengua es necesaria y/o suficiente para adaptarse a otra cultura?

17. ¿Qué dificultades percibe en su contacto con la segunda lengua? (o en otros casos, con las diferentes lenguas)

18. ¿Qué es lo que más le gusta de la segunda lengua? (o en otros casos, de las diferentes lenguas)

19. ¿Qué es lo que más le gusta de su lengua materna?

20. ¿Cuál es la motivación más fuerte que tuvo para aprender la segunda lengua? (o en otros casos, las diferentes lenguas)

Necesidad comunicativa _____ Requisito de estudio _____

Requisito de Trabajo _____ Motivación personal _____ Otros _____

¿Cuáles? _____

Artículos de Reflexión derivados de una Investigación

La Identidad Profesional en Psicólogos, Explicada desde la Teoría de la Identidad

Javier Ruvalcaba-Coyaso (1) & Jacobo Herrera (2)

Universidad Autónoma de Aguascalientes & Universidad Autónoma de Ciudad Juárez / México

Referencia Recomendada: Ruvalcaba-Coyaso, J., & Herrera, J. (2013). La identidad profesional en psicólogos, explicada desde la Teoría de la Identidad. *Revista de Psicología GEPU*, 4 (1), 91-108.

Resumen: El objetivo de la investigación fue explicar la identidad profesional a partir de la Teoría de la Identidad. Planteada por Stryker (Stryker, 2007; Stryker & Burke, 2000; Hogg, Terry & White, 1995), explica en el marco de los presupuestos psicosociales y el interaccionismo simbólico, que la identidad se construye a partir de los significados que socialmente se construyen y se intitulan socialmente. En los procesos de identidad se constituyen como roles asumidos por la persona; el rol viene acompañado de significados y expectativas socialmente construidas.

Se analiza el discurso de psicólogos participantes a la luz de la Teoría, con la ayuda de estrategias de corte cualitativo como grupos focales, entrevistas a profundidad y autobiografías. Se concluye que la teoría si muestra consistencia cuando se discuten las categorías identidad de rol, conocimiento del rol y sus significados; negociación; auto-afirmaciones.

Palabras Clave: Identidad, Identidad Profesional, Teoría de la Identidad, Psicólogos.

Recibido: 28 de Agosto de 2012

Aprobado: 19 de Abril de 2013

(1) Profesor-investigador adscrito al Departamento de Psicología en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Correo electrónico: javiercoyaso@hotmail.com

(2) Profesor-investigador adscrito a la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Marco de Referencia Teórico

La Teoría de la Identidad se encuentra dentro de las líneas explicativas de la Psicología Social, posee elementos para explicar la identidad integrando factores de índole personal, y factores de índole grupal y social. La Teoría de la Identidad (IT por sus siglas en idioma inglés), fue planteada por primera vez por Stryker (1968, referido por Hogg, Terry & White, 1995) y se desprende de la visión interaccionista simbólica de que la sociedad afecta el comportamiento social y tiene influencia en el *self*. Para la visión interaccionista simbólica, el *self* puede ser producto de la interacción social, en las cuales una persona puede identificar roles a partir del conocimiento que tiene de éstos, resultado de sus interacciones (Hogg *et al.*, 1995; Stets & Burke, 2000; Stets & Burke, 2000b). De acuerdo a la teoría del interaccionismo, las personas tienen distintos componentes del *self*, llamados identidad de roles, para cada una de las posiciones de rol que la sociedad ofrece al sujeto y que éste puede ocupar. Las identidades de rol, son autoconcepciones, auto-referentes cognitivos o autodefiniciones que las personas se aplican a sí mismas, como consecuencia de la estructura de posiciones de rol en una categoría social particular.

La autoafirmación en un rol particular, viene acompañada, como en el caso de la SIT por consecuencias o beneficios según sea el caso. Tener un rol provee al sujeto de un significado que va más allá de la función, sino que le permite distinguirse o diferenciarse de otros ocupantes de roles diferentes y le ayuda a distinguir a quienes son como él

(Hogg *et al.*, 1995; Stets & Burke, 2000a; Stets & Burke, 2000b).

Según Stryker (1980, referido por Stets & Burke, 2000), hay cinco principios que se enmarcan en el interaccionismo simbólico que fundamenta la IT. El primero se refiere a que el comportamiento es dependiente de un nombre o mundo clasificado y este nombre incluye un significado así como de un conjunto de expectativas y comportamientos que deben cumplirse en las interacciones sociales; segundo, las clases nombradas son símbolos que son usados para designar posiciones en una estructura social; tercero, las personas que actúan en el contexto de una estructura social nombran a otras para reconocerlas como ocupantes de roles diferenciados cuyas expectativas también deben cumplirse; cuarto, las personas actuando en el contexto de una estructura social, se nombran a sí mismas y crean significados internalizados y expectativas hacia su propio comportamiento; y finalmente, estos significados y expectativas forman las bases del comportamiento social y favorecen los intercambios y negociaciones con otros.

Autores como Stets y Burke, 2000; Hogg, Terry y White, 1995; Stets y Burke, 2000b, llevan a cabo un análisis tanto de la IT como de la Teoría de la Identidad Social (SIT por sus siglas en idioma inglés), desde la definición misma: el *self*. Este, reflexivo puede ser objeto de categorización, clasificación, y ser nombrado de formas particulares dependiendo de otras categorías sociales (Stets & Burke 2000). Este proceso es definido como *auto-categorización* dentro de la Teoría de la Identidad Social, mientras

que en la Teoría de la Identidad, se define como *identificación*. De manera general, las identidades están compuestas por auto-observaciones que emergen de la actividad reflexiva (pensada) de la auto-categorización o identificación en términos de membresía o pertenencia a un grupo, o bien, a un rol particular. En ambas perspectivas teóricas puede hablarse de procesos, elemento fundamental puesto que permite analizar cambios con el tiempo en función de los eventos en que el sujeto se encuentra inmerso.

Aunque no es el objetivo del presente texto analizar las diferencias de la Teoría de la Identidad con la Teoría de la Identidad Social, pueden señalarse de forma general algunas diferencias. Stets y Burke (2000), consideran tres elementos a discutir: a) en relación a las bases de la identidad: en una se refiere a categorías o grupos (SIT) mientras en la otra se refiere a roles (IT); b) en relación al concepto *salience*, entendido como la activación de la identidad en una situación determinada, cuyo significados pueden ser diferentes en ambas perspectivas; y c) los procesos nucleares que se activan e incrementan una vez que la identidad ha sido activada: en la SIT es llamado *despersonalización*, mientras que en la IT *auto-verificación*.

En relación a este punto, Stets y Burke (2000) señalan que en la IT el núcleo de una identidad es la categorización del *self* como un ocupante de un rol, con todo y los significados y expectativas que tiene este rol, así como el desempeño que se debe tener. Naturalmente, asumir un rol particular

implica cumplir de manera íntegra con las funciones y expectativas que desde fuera se tienen de éste. Otro punto de análisis fundamental de la IT, es que entre iguales, es decir, entre quienes tienen el mismo rol, debe llevarse a cabo una actividad permanente de negociación y coordinación, para controlar los recursos de los cuales ese rol tiene responsabilidad. Cumplir con las expectativas y significados, obliga al sujeto, a velar por los intereses del rol, es un actor que representa las funciones y en el ejercicio de coordinación, protege el rol y lo que representa socialmente.

Las investigaciones que hacen referencia a la Teoría de la Identidad, son pocas: Gaskell y Leadbetter (2009); Fagermoen (1997); Adams, Hean, Sturgis y Macleod Clark (2006); Shim, Hwang y Lee (2009) y Miege (2008), sin embargo, en todas se hace un abordaje de la identidad profesional, y aunque no todas están relacionadas con la profesión de psicólogo, si ofrecen elementos para el análisis de los resultados de la presente investigación.

Método

Para la presente investigación se utilizaron técnicas de recolección de información cualitativas: grupos focales, entrevistas a profundidad y autobiografías. La búsqueda de elementos de análisis entre discurso y elementos de la Teoría de la Identidad, sugería la utilización de un método en el cual se pudiera recuperar la experiencia de los profesionistas, en este caso, a través de tres escenarios de exigencia diferente a través de las tres técnicas. Algunos de los

argumentos sobre los que descansa esta decisión, son encabezados por el encuentro con algunas investigaciones que recuperan las teorías de referencia (Adams, Hean, Sturgis & Macleod Clark, 2006; Fagermoen 1997; Gaskell y Leadbetter, 2009; Mieg, 2008; Shim, Hwang & Lee, 2009), que utilizan el método cualitativo. En éste marco metodológico, la recuperación de información relevante permitió articular una investigación con tres fases: primero se realizaron grupos focales, luego se obtuvieron las autobiografías y finalmente se llevaron a cabo entrevistas en profundidad a informantes clave de los mismos grupos focales.

Discusiones

Luego de la revisión teórica se consideraron para su discusión: a) identidad de rol; b) significado del rol; c) expectativas; d) negociación; y e) auto-afirmaciones. Todas las categorías están relacionadas y hacen referencia a la explicación de la identidad profesional desde la propuesta de Stryker del interaccionismo simbólico (Hogg, Terry & White, 1995; Stets & Burke, 2000; Stets & Burke, 2000b). Desde esta propuesta, la identidad esta constituida por el significado que la sociedad le otorga a las cosas. Stets y Burke (2000), afirman que el núcleo de una identidad, es la categorización del *self* como ocupante de un rol, y en la incorporación de este rol en el sujeto, se integran además significados y expectativas asociadas a ese rol que se ha asumido, es decir, el desempeño de las actividades tiene relación con ese rol y no con otro. Si se recuperan algunos discursos se observará esta afirmación

constante del rol que se ha asumido como psicólogos y lo que éste implica, pues se hace referencia finalmente a la percepción individual de que se tiene un rol particular:

"...Es jugar un rol, es decir, es asumir un rol que nos hace diferente a otra profesión, por ejemplo un asesor o un filosofo o un medico, y por consiguiente entonces habla de un... una educación para llegar a eso y aquí es donde yo entendería que....."

En la recuperación de los discursos, hay una referencia al rol, pero como afirman Stets y Burke (2000) no es únicamente el hecho de encontrar la palabra referida, sino recuperar lo que se pretende ilustrar, en este caso en particular, a la distinción que se hace con otras profesiones. *"nos hace diferente"* es una referencia de grupo que se tiene muy asumida, y aunque en otro momento se discutirá la referencia a la afirmación grupal a través de las categorías de la Teoría de la Identidad Social, en este momento es adecuado recuperarlo por la asociación con la referencia a los roles.

Para Stets y Burke (2000) la identidad de un sujeto esta compuesta por los puntos de vista que emergen de una actividad reflexiva derivada de una identificación con otros que también asumen ese rol:

"A final de cuentas esto que estamos llamando identidad, se traduce en un hacer algo y unos lo hacen desde la clínica, o unos lo hacen desde los ámbitos educativos, etc., en el deporte, etc., pero a final de cuentas ese hacer algo, es algo que se hace en un

contexto, en un contexto social, institucional y demás..."

Lo relevante del fragmento previo, es que muestra la distinción de la que hablan Stets y Burke (2000): la diferencia entre la identidad de grupo y la identidad de rol, es que en esta última, los sujetos pueden identificar las diferencias entre las actividades que son competencia de todos como grupo de profesionistas. Se asume un discurso que muestra el rol asumido, pero las diferencias de perspectiva, o de campos de aplicación son observadas por los mismos participantes.

"Pero es algo que tiene que ver también con el quehacer personal, tiene que ver con el sentirme identificado con lo que estoy haciendo y si, justamente con lo que decía ahorita David y Tere el sustentar, el sustentar lo que estoy haciendo para que lo estoy haciendo, para quien lo estoy haciendo, es importante para no perder realmente esta visión de a dónde voy..."

El rol también se asume a partir de la experiencia compartida de la profesión: la observación de lo que se hace en conjunto como profesionistas, como se puede observar en los discursos previos y en el que se presenta a continuación.

"Para hablar de la identidad, yo digo al menos dos aspectos q se convierten en tres, lo que haces, y como lo haces... haces cosas de psicólogo y cómo las haces, eso sería la formación en la rama que aprendiste y que entonces viene lo anterior que es como te formaste..."

Hogg, Terry, y White (1995), recuperan una de las bases de la Teoría de la Identidad: el interaccionismo simbólico de Mead (1934, citado por Hogg, Terry & White, 1995; y de Cooley (1902, Íbid.) para explicar la importancia y función que posee el rol como se viene discutiendo hasta ahora: el self es un producto de la interacción social, a través de ésta, el individuo se sitúa, pues puede ir "asumiendo el rol del otro", de esta forma, el individuo no es una entidad autónoma, sino un constructor social multifacético que emerge de los roles que existen en la sociedad.

El rol no es algo que se obtiene únicamente con la formación, sino con el enfrentamiento que se tiene con la sociedad y con todo aquello que se espera que haga como profesionista. Las variaciones que existen en autoconceptos, se deben a los diferentes roles asumidos por los individuos.

El significado del rol es una parte fundamental de lo que autores como Stets y Burke (2000); Stryker y Burke (2000); Stets y Burke (2000b); Hogg, Terry, y White (1995) han considerado para explicar la conformación de la identidad. El conjunto de significados que el individuo posee, se convierten en una guía del comportamiento que éste tiene como ocupante de ese rol y no de otro. Cuando se habla de los significados del rol, se hace entonces referencia a la posibilidad que tiene el individuo, de identificar los significados sociales que tiene el rol que se ha asumido, en el caso de la profesión de psicólogo, los significados que socialmente se tienen de esta profesión, y que el ocupante del rol conoce y tiene presentes.

"En cuanto a la actitud hacia el paciente para mi la identidad sería ese compromiso hacia la atención..."

"...Por un lado te observan y hasta retiran la mirada, y me han dicho "hay no es que siento que vas a ver hasta lo que siento... yo creo que vas a ver mi alma..." y yo les digo, espérate, no funciona esto así, no hay nada mágico... o al contrario, también he escuchado pensamientos muy hostiles como: "ustedes están mas locos que los locos"... por eso son psicólogos... como mucha ambivalencia y también eso nos conforma, nos da una identidad..."

Como puede observarse en estos dos fragmentos, se hace referencia a la identificación de los significados que tiene el ser psicólogo: en ambos, como afirma Stets y Burke (2000) y Stets y Burke (2000b), se adquieren y asumen los significados de ese rol, incluso aquellos que puedan considerarse hostiles: Hogg y Hardie (1992, citado por Stets & Burke, 2000), mostraron que la postura de grupo, genera discursos positivos hacia el mismo, en defensa de los discursos externos.

"...O sea la misma gente... nos dice la sociedad nos dice que espera de nosotros, como ya decían acá, esperan que les resolvamos sus problemas, esperan que pronostiquemos, esperan varias cosas, entonces el quehacer psicológico desde la identidad me parece más complejo que esto..."

"Eso me hace sentir el deber de realizarlo, mi trabajo, de la mejor manera pues... para que los psicólogos sean juzgados o evaluados

de una buena manera. Pues como personas profesionales que hacen bien su trabajo..."

Por otro lado, los significados construidos a partir de lo que se espera, también forman parte de la conformación de la identidad. El rol de psicólogo posee significados socialmente construidos incluso antes de que los participantes hubieran nacido, lo cual significa que durante su incorporación a la profesión se han encontrado con un conjunto de significados ya existentes. Algunos se han modificado con el tiempo, otros permanecen, como la referencia *"yo creo que vas a ver mi alma"*.

Pero estos significados no sólo se pueden presentar a manera de ilustraciones genéricas de lo que una sociedad considera que identifica a un psicólogo; los psicólogos mismos, en un discurso que les pertenece, ilustran esos significados de lo que significa ser psicólogo:

"Yo diría que empatía.

P3. Comprensión

P9. Compromiso también...

P3. El conocimiento, la actitud la actitud hacia las personas, la necesidad o tal vez la capacidad de escuchar, de saber comprender al otro, de ser objetivo

P1. Los valores, aparte de la capacidad de escucha, la disponibilidad de escucha..."

Mackey (2007) hace una revisión del discurso observado en los profesionistas, bajo la propuesta de Foucault: discurso, poder, conocimiento e identidad. Foucault, desdobra su propuesta a partir de un análisis del quehacer de psicoterapeutas, una profesión

que si bien es cierto no necesariamente tiene en su origen una formación como psicólogo, sí le exige cercanía a la profesión en buena medida. Foucault muestra cómo las ideas guían el ejercicio y práctica profesionales y a partir de ésta se va adquiriendo poder. Estas prácticas están construidas por las intersecciones de las experiencias de historias y tradiciones individuales y colectivas; símbolos, lenguajes y prácticas. Se puede expresar a través de hábitos, actividades, ritos y mitos. De esta forma, palabras y construcciones como las recuperadas en el discurso previo, son palabras y discursos propios de la profesión, y recuperados para ilustrar un conjunto de rasgos que son propios de los psicólogos: empatía, compromiso, conocimiento, actitud hacia las personas, la capacidad par escuchar, de saber comprender al otro, de ser objetivo, los valores, la disponibilidad de escucha. Este conjunto de palabras y frases aún siendo útiles para otras profesiones, y más aún, siendo de uso común para algunas profesiones vecinas de la psicología, son recuperadas por los profesionistas de la presente investigación.

La identidad asumida depende en buena medida de las reglas e ideas en una cultura, que determina qué puede ser dicho, pensado y hecho. El psicoterapeuta está sujeto a esto (Mackey, 2007).

"...Yo no me considero esencialmente psicólogo yo me considero terapeuta por todo lo que me he capacitado posterior, es decir todo en este rol que quiero desempeñar en mi vida que es el quehacer terapéutico he tenido que fundamentarme teóricamente,

filosóficamente, para asumir una metodología particular, entonces, al tener un pensamiento, una filosofía y una metodología particular me hace sentirme psicólogo clínico por ejemplo, no psicólogo, porque la psicología la entendería mas general, como ese paso, ese desarrollo en el cual aprendes algunas habilidades y sales de una licenciatura pero no necesariamente ni te identificas y ni eres precisamente psicólogo..."

Si se observa detenidamente el texto previo y se desdobra recuperando la propuesta de Foucault (Mackey, 2007), es posible ajustar ese discurso a cada segmento: el participante hace referencia al hecho de que ha tenido que fundamentarse teóricamente y filosóficamente. El conocimiento está íntimamente vinculado al poder de acuerdo al autor, pues éste se convierte en una técnica de poder; el conocimiento refuerza y soporta regímenes existentes de verdad. El discurso ilustrado en los lenguajes y las practicas permiten al psicoterapeuta distinguirse de entre los demás; como profesionista se separa del resto haciendo notar su identidad como un tipo de profesionista particular: *"...me hace sentirme psicólogo clínico por ejemplo, no psicólogo, porque la psicología la entendería mas general..."*.

Como se ha comentado previamente, el rol asumido generalmente viene acompañado de significados y expectativas. Cuando un individuo asume un rol, adquiere también los significados y expectativas que este rol conlleva (Stets & Burke 2000; Stets & Burke 2000b), y que, naturalmente se espera que el profesionista cumpla a través de sus actividades. Se observará entonces que la

conciencia sobre las expectativas puede observarse en los discursos de los participantes.

"...Creo que las expectativas están relacionadas con la experiencia que tengan y la información que se tenga de la labor del psicólogo..."

La sociedad y el contexto definen las necesidades que un profesionista debe cumplir; en el caso de los psicólogos, estas necesidades van exigiendo particularidades de las cuales no se es ajeno como profesionista de la psicología. Como aparece en el discurso, depende de la información que se tenga del psicólogo y sus posibles funciones. Las expectativas, como parte del rol y por tanto de la conformación de la identidad, explican adecuadamente esta postura de configuración de la identidad a partir de modelos de interacción. Dos ejemplos de éstos pueden verse en el modelo de los constructos personales de Kelly (King & Ross, 2003), y en los conceptos de identidad desarrollados por Dubar (1994, 1996, 2000, citado por Pacenza & Cordero, 2008). En el primero se afirma que la identidad es construida a través de las interacciones y relaciones entre la gente, mientras que en el segundo, se consideran dos planos: biográfico (*identidad para sí*) y otro relacional (*identidad para otros*). En los discursos recuperados, puede observarse esta referencia constante a lo que una sociedad va dictando, incluso en la forma de conceptualizar el quehacer psicológico:

"...O sea la misma gente... nos dice la sociedad nos dice que espera de nosotros, como ya

decían acá, esperan que les resolvamos sus problemas, esperan que pronostiquemos, esperan varias cosas..."

"...Yo creo que la sociedad influye en el sentido de las expectativas que tenga la sociedad del psicólogo no? Creo que las expectativas están relacionadas con la experiencia que tengan y la información que se tenga de la labor del psicólogo..."

"...A lo mejor socialmente se cree que el clínico es mas psicólogo porque hay mas en apariencia, porque a lo mejor hay quien hace clínica pero estudio educativo no?..."

En el primero, expresamente dicho, la sociedad influye en cuanto a las expectativas que se tienen del trabajo de hacer o debiera hacer un psicólogo, y agrega el participante:

"...las expectativas están relacionadas con la experiencia que tengan y la información que se tenga de la labor del psicólogo..."

Es decir, asumir el rol de psicólogo incluye encontrarse con discursos que delimiten y restrinjan el quehacer del psicólogo; no con la mala intención de la sociedad, sino por falta de conocimiento sobre la labor del psicólogo que esta tiene.

El cumplimiento adecuado de las expectativas que se incorporan al rol, no sólo validan y afirman al individuo en ese rol particular, también favorece sentimientos positivos de autoevaluación y su autoestima (Hogg, Terry & White, 1995).

"...Ese reconocimiento que la gente tiene sobre nuestro trabajo por supuesto que un buen salario y un buen puesto también te motiva a sentirte mejor pero no es prioritario no? bueno para mí yo creo que el reconocimiento de la gente es muy importante para esta identidad..."

A pesar de la referencia a la cuestión salarial, el participante no deja de insistir en el reconocimiento que la sociedad ofrece al trabajo de psicólogo, como en el fragmento que se presenta a continuación, hay una concepción clara en relación a la importancia que tiene el ejercicio de la retroalimentación en el quehacer del psicólogo.

"...Si, por supuesto... te va moldeando y te va especificando que es lo que haces y tu mismo vas agarrando certidumbre sobre qué haces o porque te pagan y como ayudas a la gente, el trabajo y tus actividades profesionales te van definiendo como profesionalista... una relación bidireccional, intensa y dinámica..."

La negociación dentro de las categorías de análisis resulta relevante pues hace referencia directamente a la capacidad y habilidad que posee el profesionalista a través del cual se coordina y negocia con iguales sobre aquello que es de importancia mutua para conservar y preservar el rol (Stets & Burke, 2000; Stets & Burke, 2000b). Mientras que desde la Teoría de la Identidad Social existe uniformidad y un discurso compartido, en la Teoría de la Identidad sí pueden observarse diferencias entre miembros del grupo; se da un reconocimiento de las facultades y capacidades del otro:

"La diferencia entre psicólogos es la preferencia y habilidades de cada uno... no todos tenemos la habilidad para ser investigadores, no todos tenemos la habilidad para ser maestros, como no todos tenemos la habilidad para hacer ciencia, entonces creo que depende mucho de la habilidad y que te des cuenta de que tienes la habilidad"

Como puede verse en el fragmento, los discursos hacen referencia a estas diferencias existentes dentro del grupo de psicólogos. Por un lado, se habla de reconocer habilidades, y por otro, de hacer notar las preferencias como un criterio de distinción. La negociación no es únicamente entregar y recibir algo, implica establecer relaciones funcionales adecuadas entre los propios profesionistas.

"La diferencia es el trabajo que hacemos en donde a donde lo enfocamos o hacia donde lo dirigimos y todos podemos evaluar, todos podemos intervenir, ese es el ámbito, no hay mejores ni peores ni buenos ni malos..."

"...No me gusta pero eso no quiere decir que no sea parte de lo que hace un psicólogo pero no lo hago yo y no lo hago como algo mío, el mismo trabajo profesional, el ejercicio, la docencia, la misma docencia, el leer otras cosas, el conocer diferentes enfoques, todo ha hecho que vaya cambiando mi propia identidad..."

"La identidad del psicólogo va a depender de la formación completamente, habrá varios aspectos que dependerán, me parece que el fundamental es el qué haces... pero no solo el qué haces sino el cómo lo haces y eso que

haces y cómo lo haces, viene desde donde aprendiste a hacerlo que sería la formación"

"Lo que nos hace ser psicólogos en cierto sentido, pues es esta parte de cuál fue nuestra formación y luego ya el ejercicio ya de nuestra profesión..."

Desde épocas tempranas de la investigación en identidad de roles de McCall y Simmons (1978, citado por Stets & Brurke, 2000), se ha hecho énfasis en la importancia de la negociación, pues permite observar formas de interacción particulares entre profesionistas, así como intercambios a lo interno, entre quienes han asumido un rol semejante; si cada rol tiene una función, ésta debe estar en posibilidad de interactuar con otros, como puede leerse en el siguiente fragmento:

"...Pienso que en entornos donde hay mas psicólogos, pues con los cuales compararse con los cuales retroalimentarse, con los cuales adherirse a los códigos, pues ahí es donde la identidad se reforzaría y tendría un sentido más claro de cómo se comporta, o sea sí creo pues que si cambia uno..."

Es decir, la negociación, como se comentó antes, no esta relacionada únicamente con dar y recibir, implica un ejercicio de retroalimentación. El discurso del participante es reforzado por el de otra participante, con similares características:

"...Algo que favorece mucho es que participes en proyectos ya sea de atención o de investigación, porque eso te acerca a una de las posibles aplicaciones de la psicología no? y

fuera de esto... pues sí, el trabajo como pues a veces hay la desventaja de que no convives mucho con otros, puedes hacer lo que quieras y todo resta perfecto no? Si eso hace un psicólogo... entonces eso si sería una desventaja, trabajar solo..."

De acuerdo a la propuesta de la Teoría de la Identidad, el sujeto adopta un rol, con las implicaciones que éste tiene: significados, expectativas que se tienen de él, así como de la negociación que cada ocupante pueda hacer. El rol y la identidad del psicólogo, de acuerdo a los participantes, implica no sólo asumirse como tal, sino estar en posibilidad de negociar, interactuar e intercambiar para poder retroalimentarse, de otra forma se corre el riesgo de perder la identidad, o de menos alejarse de lo que a lo interno, en la profesión, se espera.

En investigaciones sobre liderazgo (Stets & Burke, 2000). Cuando los individuos no pueden negociar las actividades y desempeño en grupos, se observan insatisfechos y se inclinan más por abandonar al grupo; por otro lado, cuando los individuos cuya claridad respecto al rol asumido es mucha, pueden estar en mejor posición de negociar lo que al rol le implique; el asunto de interés no es la similitud en los roles, sino en la individualidad e intercambio que se tiene con otros que le son semejantes (Stets & Burke, 2000). La esencia de la concepción de grupo cuando se habla de la Teoría de la Identidad Social y de la Teoría de la Identidad, es que en la primera el grupo es considerado como un colectivo con personas de similares características, mientras que en la Teoría de la Identidad, la negociación es fundamental

pues es el medio a través del cual se definen y negocian los roles de los integrantes.

Otra de las categorías de relevancia en la Teoría de la Identidad son las autoconcepciones, es decir, las cogniciones auto-referidas o autoafirmaciones que los individuos hacen de sí mismos como consecuencia del rol estructural que ocupan como parte de una categoría social más amplia. Uno de los procesos cognitivos centrales de la Teoría de la Identidad, es la *despersonalización*, su contraparte es la representación cognitiva de la categoría social que contiene los significados y expectativas del rol (Burke & Tully, 1977; Hogg, Terry & White 1995; Stets & Burke 2000; Stets & Burke, 2000b;). Durante el proceso, la persona percibe los aspectos normativos del prototipo de miembro del grupo, para luego actuar de acuerdo a esas normativas.

Durante el proceso de despersonalización, es posible observar dos aspectos relevantes: la identificación con una categoría (en este caso, en la que hace referencia la categoría Psicólogo o Psicóloga) y la serie de comportamientos con esa categoría, es decir, todo lo que implica este rol. A partir de los procesos cognitivos implicados en la identidad, las autoafirmaciones o autoafirmaciones reivindican la posición de los psicólogos en un rol particular, con funciones particulares. Estas autoconcepciones y autoafirmaciones pueden ser claramente observadas en fragmentos como los siguientes:

"Al egresar pues no sabía ni siquiera que iba a trabajar en lo que estoy trabajando en este momento, entonces esto claro que me ha modificado en decir que es lo que puedo hacer como psicólogo, que nunca imagine que lo podría hacer en el momento de egresado..."

"Yo lo estoy diríamos, reestructurando a partir si de los conocimientos que he tenido, de mi visión como egresado hace 11 años, pero sobre todo en este momento, es desde lo que, desde el ejercicio, desde lo que hago, ya no tanto desde lo que si leo o no leo un libro, no, sino desde lo que estoy haciendo y donde me estoy desarrollando... entonces esa es la parte subjetiva"

Una característica relevante de los discursos en que se hacen autoafirmaciones, es que se utiliza con mayor regularidad la primera persona: "estoy trabajando" o "me ha modificado", o bien "lo que puedo hacer como psicólogo", son claramente diferentes a segmentos en que, de igual forma, hablando de la profesión de forma general, los participantes utilizan mas la primera persona del plural: nosotros, nos. Como en el siguiente fragmento, en que sigue siendo una afirmación del quehacer psicológico, pero se hace en primera persona del plural:

"Dependiendo de tu marco referencial, ideológico o metodológico y demás, puedes estar en otros lugares, puedes estar en una empresa o puedes estar vendiendo fritangas, si quieres pero tu visión va a ser diferente, tu quehacer va a ser completamente distinto... el campo de la psicología es muy grande, muy diverso, acciones, actividades distintas, más aun yo creo que aquí deriva

mucho de la forma, es decir, de lo que hacemos y que nos distingue..."

Se pueden tener, como se presenta a continuación, un número importante de autoafirmaciones, en las que claramente se observa la adquisición de funciones que son propios de la profesión:

"Yo creo que todo este pues esta forma pues de percibir al psicólogo ha ido evolucionando, ha ido cambiando, creo que en la actualidad es muy diferente, es muy claro ahora a mi me parece muy claro, que el psicólogo está muy definido en cuanto a su trabajo, su quehacer profesional, en cuanto a su estructura también diríamos en cuanto a su identificación o identidad psicológica y no solamente a nivel del psicólogo, sino a nivel social, la gente, la sociedad tiene una idea mucho más clara de que hace un psicólogo, para que sirve, cuáles son sus funciones, que aun sigue habiendo desconocimiento"

"Para mi serian básica desde lo que yo entiendo, el quehacer como terapeuta: observar, seria diagnostico, seria... pronostico, análisis pues, análisis de una situación y... intervención, en el quehacer al menos de la psicoterapia..."

"O sea, no solamente es decir soy psicólogo y no sé qué hacer, algo que hablo René de la intervención pues... si saber que hacer, entonces es técnica y es respeto... respeto al trabajo respeto, a las personas porque trabajamos nosotros con algo que para mí es valioso, que es, este, las personas..."

Si es retomado lo que Hogg, Terry y White (1995); Burke y Tully (1977); Stets y Burke (2000) y Stets y Burke (2000b) señalan respecto al proceso de despersonalización, en los fragmentos previos, puede observarse por un lado la afirmación de pertenencia a una categoría, pues se habla de "mi" como psicólogo, y cuando no se utiliza la primera persona del singular, se recurre a la primera persona del plural, pero se sigue haciendo alusión a la pertenencia. Por otro lado, en cuanto a los comportamientos que implica esta pertenencia, también se puede leer en los fragmentos en que se hace énfasis de las funciones y recursos y facultades que poseen los profesionistas: *"...Para mi serian básica desde lo que yo entiendo, el quehacer como terapeuta: observar, seria diagnostico, seria... pronostico, análisis pues, análisis de una situación y... intervención, en el quehacer al menos de la psicoterapia..."* Lo relevante de la autoafirmación, es que no sólo señala las funciones más importantes, sino que lo hace acentuando el de un grupo de profesionistas en particular: los psicólogos que se dedican a la psicoterapia. Esta posibilidad de distinguirse y hacerse notar diferente aún en el mismo grupo de profesionistas, es algo que se vincula con otros aspectos que ya se han discutido, como la negociación como característica explicativa de la Teoría de la Identidad, algo que en palabras de Hogg, Terry y White (1995) puede entenderse como: *"Role identities provide meaning for self, not only because they refer to concrete role specifications, but also because they distinguish roles from relevant complementary or counterroles (p. 256)"*

Las identidades de rol, ofrecen significado al individuo, no sólo porque se refiere a un conjunto de especificaciones del rol, sino porque distinguen su rol, de aspectos complementarios entre iguales. El fragmento recuperado es claro al respecto, se hace énfasis en la profesión "*soy psicólogo...*" sino que hace un listado de las funciones que le competen a quienes como él, se dedican a la psicoterapia.

Conclusiones y Consideraciones Finales

Lo importante de una lectura del discurso desde la Teoría de la Identidad, es que puede probarse la consistencia de los presupuestos teóricos, y de esta forma, pueden generarse líneas nuevas de investigación, pues ha probado la estabilidad de los supuestos en diferentes escenarios y contextos. El interaccionismo simbólico, pilar fundamental en la explicación de la teoría propuesta por Stryker (Hogg, Terry & White, 1995; Stets & Burke, 2000; Stets & Burke, 2000b), puede leerse en las construcciones discursivas de los participantes: la identidad esta constituida por los significados que la sociedad le otorga a las cosas, en este caso, los significados que tiene la profesión de psicólogo emergen de lo social.

Con respecto a las categorías utilizadas para el análisis, se ajustan a los discursos generados por los participantes: respecto a la primera categoría, identidad de rol, se encontró que efectivamente, el psicólogo puede identificarse como ocupante de un rol, cuyos significados y expectativas son construidas a partir de la interacción de la profesión con la sociedad. Esta percepción es

individual, y es referida por los participantes en primera persona del singular. En ese mismo orden de ideas respecto a las categorías, el significado implicado en el rol asumido, es algo que se observa claramente en el discurso. Los psicólogos y psicólogas participantes refieren conocimiento de los significados y expectativas que tiene la profesión.

Cuando se refiere al conocimiento del rol y sus significados, hay también claridad respecto a lo que se espera de él o ella como profesionista. Las expectativas son también del conocimiento de los participantes. Hay referencias discursivas respecto al cumplimiento de estas expectativas a través del trabajo. Naturalmente saber cuales expectativas se tienen implica además que se cumplan a través de las actividades que son propias de la profesión.

Algo relevante también del análisis que se hizo de los discursos con el lente de la teoría de la identidad, fue la capacidad para la negociación. En el discurso es referida continuamente la habilidad para realizar trabajo conjunto y negociar con otros profesionistas, no sólo de la psicología sino de otras profesiones. Tienen un conocimiento consistente sobre lo que hacen otros profesionistas de la psicología, pueden distinguir qué implica cada una de las áreas y ámbitos de intervención, y en función de esto, puede dialogar y diferenciarse como sub-grupo. Hay profesionistas que no se refieren a sí mismos como psicólogos, sino como psicoterapeutas. Esta distinción de grupo, les permite identificar a los otros, y aunque no es el momento de discutir aspectos

de pertenencia de la teoría de la identidad social, sí permite probar aspectos de la teoría de la identidad.

Finalmente, con respecto a la última categoría de la teoría de la identidad: auto-afirmaciones que se refiere a las auto-concepciones, cogniciones auto-referidas o auto-afirmaciones que los profesionistas hacen de sí mismos como consecuencia del rol estructural que ocupan como parte de una categoría social más amplia, puede concluirse que en el discurso de los participantes existen elementos que pueden explicarse desde esta categoría. Frecuentemente se refieren a sí mismos en una tarea, ofreciendo ejemplos del quehacer referido a sí mismos, pueden incluso hablar en primera persona del singular, que se convirtió en un elemento trascendente, pues ilustra la implicación de los participantes en su rol de psicólogos o psicólogas.

Se puede concluir, respecto a la lectura de la información desde las teorías psicosociales de referencia, que sí son consistentes y explican el concepto de identidad profesional.

Referencias

- Adams, K., Hean, S., Sturgis, P., & Macleod Clark, J. (2006). Investigating the factors influencing professional identity of first-year health and social care students. *Learning and Social Care*, 5 (2), 55-68.
- Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher education*, 20, 107-128.
- Blustein, D., & Noumair, D. (1996). Self and Identity in career development: implications for theory and practice. *Journal of Counseling & Development*, 74, 433-441.
- Briggs, A. (2007). Exploring professional identities: middle leadership in further education colleges. *School Leadership and Management*, 27(5), 471-485.
- Burke, P., & Tully, J. (1977). The measurement of role identity. *Social Forces*, 55(4), 881-897.
- Côté, J. (2001). Editor's note: the hope and promise of Identity Theory and Research. *Identity: an international Journal of Theory and Research*, 1(1), 1-5.
- Dahan, A. (2007). Supervision and Schizophrenia: the professional identity of Ph.D supervisors and the mission of students' professionalization. *European Journal of Education*, 42(3), 335-349.
- Fagermoen, M. S. (1997). Professional identity: values embedded in meaningful nursing practice. *Journal of Advanced Nursing*, 25, 434-441.
- Gaskell, S., & Leadbetter, J. (2009). Educational psychologists and multi-agency working: exploring professional identity. *Educational Psychology*, 25(2), 97- 111.
- Ghidina, M. (1992). Social relations and the definition of work: identity management in a low-status occupation. *Qualitative Sociology*, 15 (1), 73-85.

- Griffin, A. (2008). 'Designer doctors': professional identity and portfolio career as a general practice educator. *Education for Primary Care*, 19, 355-359.
- Herrera Cabezas, A., Restrepo, M., Uribe, A., & López, C. (2009). Competencias académicas y profesionales del psicólogo. *Revista Diversitas*, 5 (2), 241-254.
- Hogg, M. A., Terry, D., & White, K. (1995). A tale of two theories: a critical comparison of Identity Theory with Social Identity Theory. *Social Psychology Quarterly*, 58 (4), 255-269.
- Hooley, N. (2007). Establishing Professional identity: narrative as curriculum for préservice teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 32(1), 49-60.
- Ikiugu, M. N., & Rosso, H. M. (2003). Facilitating professional identity in occupational therapy students. *Occupational Therapy International*, 10(3), 206-225.
- Iñiguez, L. (2001). Identidad: de lo personal a lo social. Un recorrido conceptual. En E. Crespo (Ed.). *La constitución social de la subjetividad*. (pp. 209-225). Madrid: Catarata.
- Iñiguez, L., & Martínez, L. (1987). Análisis del discurso sobre identidad. 1er encuentro Luso-Español de Psicología Social. Madrid: Tomar.
- Jurasaitė-Harbison, E. (2005). Reconstructing teacher's professional identity in a research discourse: a professional development opportunity in an informal setting. *Trames*, 9(2), 159-176.
- King, N., & Ross, A. (2003). Professional identities and interprofessional relations: Evaluation of collaborative community schemes. *Social Work in Health Care*, 38(2), 51-72.
- Kole, J., & De Ruyter, D. (2009). Nothing less than excellence: Ideals of professional identity. *Ethics and Social Welfare*, 3(2), 131-143.
- Korte, R. (2007). A review of social identity theory with implications for training and development. *Journal of European Industrial Training*, 31(3), 166-180.
- Krejsler, J. (2005). Professions and their identities: how to explore professional development among (semi-)professions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(4), 335-357.
- Kroger, J. (2002). Introduction: identity development through adulthood. *Identity: an International Journal of Theory and Research*, 2(1), 1-5.
- Kunnen, E. S., & Bosma, H. (2003). Fischer's skill theory applied to identity development: a response to Kroger. *Identity: an International Journal of Theory and Research*, 3(3), 247-270.
- Lamb, R., & Davidson, E. (2005). Information and communication technology challenges to

scientific professional identity. *The Information Society*, 21, 1- 24.

Levine, C. (2003). Introduction: Structure, development, and identity formation. *Identity: an International Journal of Theory and Research*. 3(3), 191-195.

Lewis, I. (2004). Gender and professional identity: a qualitative study of social workers practising as counsellors and psychotherapists. *Australian Social Work*, 57(4), 394-407.

Lindquist, I., Engardt, M., Garnham, L., Poland, F., & Richardson, B. (2006). Physiotherapy students' professional identity on the edge of working life. *Medical Teacher*, 28(3), 270-276.

Lopes, A., Pereira, F., Sousa, C., Carolino, A., & Tormenta, R. (2007). Currículos de formación inicial identidades profesionales de base y trayectoria profesional. *Revista española de Pedagogía*, 236, 139-156.

Mackey, H. (2007). 'Do not ask me to remain the same': Foucault and the professional identities of occupational therapists. *Australian Occupational Therapy Journal*, 54, 95-102.

Makarevich, V. (2009). Formation of professional identity of a teacher-researcher. *Società Psihologija*, 2, 100-124.

Marcia, J. (2002). Identity and Psychosocial development in adulthood. *Identity: an*

International Journal of Theory and Research, 2(1), 7-28.

Marcia, J. (1993). The status of the statuses: research review. En J. E. Marcia; A. S. Waterman; D. R. Matteson; S. L. Archer; J. L. Orlofski. *Ego Identity: a Handbook for psychological research*. (pp. 22-41). Nueva York: Springer-Verlag.

Mieg, H. (2008). Professionalisation and professional identities of environmental experts: the case of Switzerland. *Environmental Sciences*, 5(1), 41-51.

Mieles-Barrera, M., Henríquez-Linero, I., & Sánchez-Castellón, L. (2009). Identidad personal y profesional de los docentes de preescolar en el distrito de Santa María. *Educación y educadores*, 12(1), 43-59.

Moral Jiménez, M., & Ovejero, A. (1999). La construcción retardada de la identidad profesional en jóvenes. *Psicothema*. 11(1), 83-96.

Morales, F. (2007). Identidad social y personal. En F. Morales, E. Gaviria, M. Moya, I. Cuadrado (Eds.). *Psicología Social*. (pp. 787-805). Madrid: McGraw Hill.

Nastasi, B. (2000). School Psychologists as health-care providers in the 21th century: conceptual framework, professional identity, and professional practice. *School Psychology review*, 29(4), 540-554.

Ochs, L., & Roessler, R. (2004). Predictors of career exploration intentions: a social-

cognitive perspective. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 47(4), 224-233.

Öhlén, J., & Segesten, K. (1998). The professional identity of the nurse: concept analysis and development. *Journal of Advanced Nursing*, 28(4), 720-727.

Ojeda, M. C. (2008). Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales. ¿Cómo, cuándo y con quienes adquiere su condición de profesor? *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 10 (2), 1-14.

Pacenza, M., & Cordero, S. (2008). Trabajadores de salud y educación: condiciones de trabajo y construcción de identidades profesionales. El caso de General Pueyrredón. *Perspectivas en Psicología*, 5 (1), 58-68.

Palladino, J. (2009). A proposed model of retransformed qualitative data within a mixed methods research design. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 3, 91-97.

Pratt, M. G., Rockmann, K.W., & Kaufmann, J. B. (2006). Constructing professional identity: the role of work and identity learning cycles in the customization of identity among medical residents, *Academy of Management Journal*, 49, 235-262.

Ruvalcaba-Coyaso, F. (2003). Satisfacción Laboral docente y desempeño. Tesis para obtener el grado de Maestro en Psicología del Trabajo. Querétaro, Qro.

Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149-161.

Salanova, M., Moyano, C., Calvo, M., Prieto, F., & Peiró J. M. (1991). Valoración de aspectos laborales en jóvenes que se incorporan a una organización. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 7(19), 85-100.

Schachter, E. (2005). Erikson meets the postmodern: can classic Identity Theory rise to the Challenger?. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 5 (2), 137-160.

Shim, W., Hwang, M., & Lee, J. (2009). Professional identity, job satisfaction, and retention of licensed social workers in Korea. *Asia Pacific Journal of Social Work and Development*, 19 (1), 82-95.

Stets, J., & Burke, P. J. (2000a). Identity Theory and Social Identity Theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(3), 224-237.

Stets, J., & Burke, P. J. (2000b). A sociological approach to self and identity. In M. Leary, J. Tangney (Eds.). *Handbook of Self and Identity* (pp. 1-47). Guilford Press.

Stryker, S. (2007). Identity theory and personality theory: mutual relevance. *Journal of Personality*, 75(6), 1083-1102.

Stryker, S., & Burke, P. J. (2000). The past, present, and future of an Identity Theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(4), 284-297.

Thomä, H. (2004). Psychoanalysts without a specific professional identity: a utopian dream? *International Forum of Psychoanalysis*, 13, 213-236.

Walsham, G. (1998). IT and changing professional identity: Micro-studies and Macro-Theory. *Journal of the American Society for Information Science*, 49(12), 1081-1089.

Percepción Materna del Hambre. Reflexiones a partir de un Estudio sobre Desnutrición Infantil en Argentina

Stella Maris Orzuza (1)

Universidad Nacional de Rosario / Argentina

Referencia Recomendada: Maris-Orzuza, S. (2013). Percepción materna del hambre: Reflexiones a partir de un estudio sobre desnutrición infantil en Argentina. *Revista de Psicología GEPU*, 4 (1), 109-125.

Resumen: Las reflexiones que se despliegan en este artículo parten de un estudio epidemiológico sobre desnutrición infantil realizado en Rosario (Argentina) en el periodo 2009-2010 cuyo objetivo general fue indagar las características de la interacción madre hijo/a y los cuidados psicosociales brindados por mujeres madres de niños/as que padecen desnutrición. En este artículo se presenta una discusión surgida del análisis de entrevistas realizadas a mujeres madres de niñas y niños con desnutrición sobre la percepción materna del hambre infantil, así también las características de los grupos familiares, del barrio y las viviendas para entender este problema en el marco de las condiciones de vida de las entrevistadas. Para ello, se sitúa la revisión bibliográfica de estudios que abordaron el hambre como indicador,

en sus significados o sentidos o por dificultades en su identificación. Este estudio señala la preocupación por las dificultades en la percepción materna sobre el estado objetivo de salud en niñas y niños con desnutrición. El desconocimiento de sus consecuencias para el desarrollo y crecimiento infantil así como las dificultades para el reconocimiento de signos y síntomas del hambre son indicadores desfavorables para la prevención de la desnutrición infantil y para la recuperación de niñas y niños enfermos. La interpretación esbozada en este estudio sobre la negación o naturalización del hambre en los hogares en peores condiciones de vida cuyos niños padecen desnutrición infantil necesita ser estudiada en otros contextos de similares condiciones de vida.

Palabras Clave: Desnutrición Infantil, Hambre, Percepción Materna.

Recibido: 2 de Junio de 2012

Aprobado: 5 de Febrero de 2013

(1) Psicóloga. Docente ordinaria de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Cursante de la Especialización en Epidemiología de la Facultad de Cs. Médicas de la Universidad Nacional de Rosario. Becaria de la Comisión Salud Investiga del Ministerio de Salud de la Nación. Correo electrónico: stella.m.orzuza@gmail.com Tel: 54-0341-4714383.

Introducción

Siguiendo las reflexiones de Bengoa (2008), médico venezolano reconocido mundialmente por sus acciones en la lucha contra el hambre, existe un cierto prejuicio, tanto en el área de los estudios sociales como de la salud, en utilizar el término *hambre* y se ha preferido emplear expresiones estrictamente médicas, como desnutrición, marasmo nutricional, caquexia nutricional, inanición, entre otros, que reflejan estados patológicos de personas afectadas por el hambre, pero que no expresan la condición extrema de una población afectada por una rigurosa penuria alimentaria. Sin embargo, al igual que Bengoa, algunos investigadores e investigadoras intencionalmente eligen utilizar este término, desde metodologías diversas, cuya lectura ha permitido reflexionar sobre la percepción del hambre en un estudio sobre desnutrición infantil realizado en la ciudad de Rosario (Argentina) en el periodo 2009-2010. Las y los niños con desnutrición son chicos⁹ que han pasado hambre, de forma sostenida. Otros niños y niñas también pasan hambre, aún sin llegar a producir cuadros sintomáticos crónicos o agudos como el marasmo, la desnutrición o caquexia. Los autores de los estudios que se sintetizan a continuación tuvieron la sensibilidad necesaria y la agudeza analítica para interrogar el hambre aún a pesar de los sentimientos que puede provocar a las y los investigadores enfrentarse con una de las caras más duras de la pobreza.

Se seleccionan intencionalmente estudios nacionales (argentinos) y latinoamericanos (realizados en Brasil) que abordan el hambre como indicador, en sus significados o sentidos o por dificultades en su identificación. Los artículos seleccionados abordan el periodo 2002-2008, a excepción del libro de Scheper Hughes, publicado en el año 1992 que por su relevancia y potencialidad para el análisis de este problema fue incluido a pesar de su mayor lejanía temporal. Los artículos citados son de acceso libre aunque en su mayoría no se encuentran indexados en bases de datos científicos internacionales.

La revisión bibliográfica presentada permite analizar y discutir los resultados de un estudio epidemiológico sobre desnutrición infantil situado en la ciudad de Rosario, Argentina. Se presenta la investigación que da origen a estas reflexiones; un estudio epidemiológico sobre desnutrición infantil en un barrio marginal de la ciudad de Rosario. Se comienza con una descripción de las características de los grupos familiares y sus condiciones de vida entendiendo que los fenómenos adoptan características particulares en función de las condiciones en que son vividos. Luego, se sitúa la revisión bibliográfica haciendo una breve síntesis de cada artículo en función del abordaje que hacen del hambre, organizado en tres capítulos: 1. la percepción del hambre como indicador de la situación alimentaria; 2. dificultades en la identificación de signos de alarma y 3. sentidos y significados del hambre. Finalmente, se presenta el análisis de las entrevistas a las mujeres consultadas para este estudio epidemiológico sobre la

⁹ En el presente artículo se utiliza el sustantivo masculino por razones de estilo y no para distinguir géneros.

percepción materna del hambre de su hijo/a con desnutrición.

Contextualización

*Que triste se oye la lluvia en los techos de cartón,
que triste vive mi gente en las casas de cartón*
- Marco Antonio Solís

Las reflexiones que se despliegan en este artículo parten de un estudio realizado en el periodo 2009-2010 cuyo objetivo general fue indagar, al interior de los grupos familiares, las características de la interacción madre hijo/a y los cuidados psicosociales brindados por mujeres madres de niños/as que padecen desnutrición cuyas edades medien entre los doce y los veinticuatro meses. Para ello, se delineó un estudio de casos y controles a partir del cual indagar las características de la interacción madre hijo/a y los cuidados psicosociales en ambos grupos relacionándolos con la situación de salud de su hija/o. Así también, se incorporan las condiciones socioeconómicas y culturales de las madres y los/as niños/as considerando que este problema de salud se presenta mayoritariamente en determinadas condiciones de vida que vulneran la salud de todo niño o niña. En este artículo se presenta una discusión surgida del análisis de las entrevistas realizadas a las mujeres madres de niñas y niños con desnutrición sobre la percepción materna del hambre infantil, así también las características del barrio y las viviendas para entender este problema en el marco de las condiciones de vida de las entrevistadas, y algunas características de

los grupos familiares y las funciones atribuidas a sus miembros¹⁰.

Metodología

Se definió un estudio epidemiológico de casos y controles. Fueron seleccionadas diez diadas madre-hijo, en cinco de ellas, las y los niños de entre doce y veinticuatro meses tenían diagnóstico de desnutrición y cinco niños que no hayan tenido esta enfermedad y fueran de la misma edad pareados a los anteriores por vecindad o cercanía. En el caso de los niños con diagnóstico de desnutrición, los criterios de inclusión-exclusión fueron los siguientes: edad gestacional igual o mayor a 37 semanas; peso de nacimiento mayor a 2.500 gramos; sin daño neurológico ni genético, con diagnóstico confirmado de desnutrición por su médico del centro de salud barrial. Se realizan entrevistas semiestructuradas a las mujeres en sus domicilios. La selección de la muestra es intencional. El acceso a las mujeres se realiza a través de informantes claves de una institución pública sanitaria presente en el barrio.

La decisión de entrevistar a la mujer madre considerándola la principal cuidadora del niño se debe a que, según investigaciones locales, es la mujer quien, en las familias de bajos recursos, aún estando incorporada al mercado de trabajo, se dedica principalmente al cuidado de los niños y las niñas reproduciendo los estereotipos de género más tradicionales (Morandi, 2012, Marcús, 2006). En el marco de las entrevistas se realizan observaciones sistemáticas sobre las formas de la

¹⁰ Una presentación integral de los resultados de este estudio puede hallarse en Orzuza (2011).

interacción madre hijo, características de las viviendas y del barrio. Se pide el expreso consentimiento informado a las mujeres luego de ser explicadas las características y objetivos del estudio. Se aclara también que la entrevista podía ser interrumpida en el momento que la mujer quisiera y que se responderían a todas las preguntas que ella u otros miembros de su familia quisieran realizar.

El estudio se sitúa en el Barrio Empalme Graneros del Distrito Noroeste de la ciudad de Rosario (Argentina). El análisis de las condiciones de vida desiguales de los niños permite evaluar la distribución de los eventos de enfermedad al interior del espacio urbano que comparten los grupos sociales.

Características del Barrio Empalme Graneros y de los Grupos Familiares Seleccionados

Empalme Graneros es un barrio heterogéneo en cuanto a su grado de urbanización y accesibilidad a servicios de infraestructura. Analizando la distribución de la muestra en el área geográfica, dos de las mujeres entrevistadas cuyos niños padecen desnutrición viven en un asentamiento irregular. En este sector del barrio hay menor acceso a servicios públicos, cuenta parcialmente con alumbrado público y agua corriente y no se realiza regularmente la recolección de residuos, por lo cual la basura se acumula en grandes cubículos en ciertas esquinas. Algunas casas comparten sus frentes y patios con basura recolectada por cartoneo. Las calles precariamente trazadas se convierten en pasillos angostos donde el

sendero convive con zanjas para el desagote en ausencia de cloacas.

El sector de urbanización municipal donde se ubican las otras tres familias, presenta sus calles trazadas por la urbanización y en su mayoría asfaltadas. Cuentan con alumbrado público y red de agua potable. No poseen cloacas por lo cual se ubican zanjas frente a los hogares que, los días posteriores a las lluvias, personal municipal desagota.

El espacio habitacional en el que viven las personas entrevistadas comparte condiciones de precariedad en sus edificaciones. Las viviendas son de escasa superficie edificada en las que se distribuyen piezas, baño y cocina. En el interior del hogar algunas divisiones están hechas con telas. Todos los hogares visitados se encuentran en situaciones irregulares de tenencia de la vivienda¹¹.

Otra de las características recuperadas en este estudio fue el nivel de escolaridad alcanzado por la diada parental. Tanto los varones como las mujeres en su mayoría han completado la escolaridad primaria, exceptuado por uno de los varones que no sabe leer ni escribir. Se recupera esta situación porque el nivel educativo alcanzado permite un ingreso diferencial al campo laboral, siendo más dificultoso en quienes menos hayan avanzado en esta escala. En las mujeres, su escolaridad fue signada por su

11 Se consideran situaciones irregulares de tenencia de la vivienda a las siguientes: propietario de la vivienda solamente, ocupante por préstamo, sesión o permiso, de hecho y otros. INDEC, Censo Nacional de Población y Vivienda, 1991 Serie B.

pronta maternidad. Las mujeres que participaron de este estudio tuvieron su primer hijo alrededor de los 15 años. Ello les implicó el abandono de la escolaridad. La joven edad en que la maternidad despierta en ellas trunca sus posibilidades de acceder a niveles superiores de escolaridad, así como el ingreso a trabajos que requieran mayor calificación.

Analizando el grado de escolaridad, la edad materna y el tipo de actividad económica de la mujer, los autores de un estudio etnográfico realizado en México (Pelcastre Villafuente et. al, 2006) realizan una reflexión crítica sobre el carácter explicativo que, algunos autores, atribuyen a estas características de las mujeres madres en situación de pobreza en relación a los procesos salud-enfermedad infantiles. Los autores indican que se han establecido correlaciones que pueden ser engañosas ya que suele interpretarse que son las características de la madre las que parecen explicar los problemas de salud y desnutrición de su prole. Los autores entienden que, las características de la mujer madre, más que factor explicativo, son mediaciones o variables intervinientes que cobran peso específico según las características, tipo y dinámica del hogar o unidad doméstica, a la luz de las cuales deben ser interpretadas. Este análisis supone problematizar la división sexual del trabajo y de los roles de género para comprenderlos como resultado de determinadas relaciones sociales que les dan sentido y funcionalidad en contextos determinados.

En cuanto a los ingresos económicos, en las familias de los niños enfermos, las entradas permanentes corresponden a planes sociales del Estado, ya que los varones que trabajan tienen trabajos inestables y las mujeres no realizan tareas que les impliquen ingresos económicos, aunque la inclusión en los planes sociales hayan sido gestionadas por ellas. Sin embargo, pese a la variedad de ingresos que conforman la economía doméstica, estos no son suficientes para la reproducción de la cotidianeidad. Los niveles de ingreso familiar imponen fuertes restricciones a las oportunidades y necesidades de los menores que crecen en su seno.

Predominan las familias nucleares, según la clasificación tradicional en nucleares y extensas¹². Dos familias han incorporado recientemente a miembros de la generación precedente: abuelos que, por la necesidad de mayores cuidados, han comenzado a vivir con su hijo/a. Sin embargo, en términos de ingresos económicos, son un aporte importante ya que contribuyen al hogar con su pensión o jubilación pero también implica mayores actividades para la mujer, a quien le corresponde, en la tradicional atribución de funciones a los géneros, el cuidado de las personas mayores. La división sexual del trabajo se reproduce también en las tareas que se derivan a las y los niños, como el cuidado de hermanos pequeños a las nenas y el cartoneo o las changas a los varones de mayor edad. Estas tareas se superponen a su

12 La familia nuclear, de carácter patriarcal, se caracteriza por la separación espacial y económica de la parentela. Según Esteinou (2005) la industrialización contribuyó a su difusión entre estratos y clases sociales que presentaban otras formas organizativas hasta transformarla en la forma predominante de la sociedad moderna.

educación primaria o secundaria, dificultando su asistencia regular pero sin llegar a abandonarla.

Las mujeres refieren escasamente la presencia de otros adultos que las acompañen en la crianza de las y los niños, situación de vulneración femenina siendo que gran parte del trabajo de cuidado de la salud-enfermedad se desarrolla en los hogares y tiene las características de ser: femenino, no remunerado e inequitativo, porque implica desigualdades de género en el reparto del tiempo, las actividades y las compensaciones (Hernández Bello, 2009). Sus parejas asumen limitadamente funciones en el hogar, las cuales adoptan el carácter de 'colaboración' en la enunciación de las mujeres, expresión que refleja la naturalización de esta división sexual del trabajo.¹³

La convivencia, en varias familias, implica escenas de violencia directa o indirecta sobre la mujer y/o los niños/as. Violencia verbal y física y situaciones de vulnerabilidad como alcoholismo, adicciones a drogas y cárcel. La relación entre violencia en sus distintos tipos y el estado de salud infantil ha sido analizada ampliamente (Aguiar Lourenço y Ferreira Deslandes, 2008, Cattáneo, 2002, Unicef, 2006, entre otros). Ha sido demostrada la mayor vulnerabilidad que una unidad doméstica presenta si convive cotidianamente con la violencia ejercida por uno de sus miembros. El estrés causado por la experiencia continua de violencia afectaría el embarazo y los cuidados maternos (Sánchez

Jiménez; Hernández Trejo y Lartigue Becerra; 2008; Lourenco y Deslandes, 2008).

Según estos estudios, es posible que la violencia recibida interfiere sobre la capacidad de la mujer de mantener su estado nutricional satisfactorio, su reposo y que disminuya su asistencia a los servicios de salud. Por otro lado, la violencia ejercida por uno de los miembros de la diada parental rompe el vínculo de confianza esencial para desarrollar la vida familiar y afecta a las relaciones familiares y sus significados.

En los hogares visitados los estereotipos de género más tradicionales se encuentran fuertemente arraigados interviniendo, de formas complejas, sobre la dinámica familiar. Los procesos salud-enfermedad infantiles se ven dificultados en situaciones de sostenimiento de la distribución desigual de poder y de funciones al interior del hogar dadas por la naturalización de funciones, deberes y atribuciones a los géneros culturalmente contruidos. El informe elaborado por Unicef para el año 2007 así también lo expresa al plantear que promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer permitirá obtener el doble dividendo de mejorar las vidas de las mujeres y de las y los niños (Unicef, 2007).

Esta breve caracterización de las condiciones de vida de las mujeres entrevistadas y de su cotidianeidad familiar es el marco en el cual la enfermedad de sus hijas e hijos se identifica, se trata y se cura ya que, en nuestra cultura, las familias funcionan como unidades de cuidado de salud popular, con sus propios puntos de vista sobre el proceso

13 Un análisis más extenso recuperando los enunciados de las mujeres madres sobre este tema se encuentra en Orzuza (2011).

salud-enfermedad, actitudes y modos de cuidar (Cecagno; Souza, Jardim; 2004). Durante el trabajo de campo que permite esta caracterización, emergen del discurso espontáneo de las mujeres enunciados sobre la situación de salud de sus hijos, las formas de enfrentar el hambre y sus respuestas a las necesidades y demandas infantiles que fueron difíciles de significar en un primer momento y de filiar con la problemática en estudio. La revisión bibliográfica que se presenta a continuación permite arribar al análisis que se presenta posteriormente.

Breve revisión bibliográfica

Los artículos recuperados han indagado y abordado del hambre infantil de formas diversas. Esa heterogeneidad se ha organizado en tres capítulos. Pese a su diversidad, estos estudios tienen la particularidad de haber utilizado categorías poco frecuentes para la comprensión de las problemáticas nutricionales, a pesar de que, como señala Vega Franco (1999), la asociación entre el hambre crónica y la desnutrición es un nexo conocido desde tiempos bíblicos. La percepción del hambre, los mitos contruidos sobre el hambre infantil, la comprensión de la enfermedad de sus hijos y las representaciones contruidas sobre las madres de niñas y niños desnutridos son elementos poco interpelados habitualmente que los autores analizados a continuación decidieron interpelar, o al menos señalar, en sus resultados.

1. La percepción del Hambre como Indicador de la Situación Alimentaria

Algunos estudios realizados en Argentina han incluido la percepción del hambre como un indicador de la situación inequitativa de la infancia en el territorio nacional. Realizando operacionalizaciones distintas de la categoría *percepción del hambre*, utilizan análisis estadísticos para mostrar la desigual situación de la infancia al interior del territorio nacional.

El primer artículo seleccionado realiza su análisis a partir de la Encuesta de Impacto Social de la Crisis en Argentina (ISCA) realizada en el año 2002 por el Banco Mundial. Este estudio analiza las causas de las diferencias urbano-rural en términos de un indicador alternativo de pobreza: el hambre, señalando que las regiones rurales presentan situaciones desfavorables en relación a los centros urbanos, ciudades de las cuales se recogen los datos para las estadísticas nacionales. Mediante esta encuesta se relevaron 2.800 hogares de diversas regiones del país, incluyendo pequeñas localidades de menos de 2.000 habitantes. La medición del hambre se efectuó siguiendo la metodología desarrollada por el Departamento de Agricultura de los Estados Unidos (USDA). Dicha medida proporciona información sobre si un hogar tiene "suficiente" comida, en base a la percepción de los miembros adultos del hogar. Según los resultados de este estudio, la situación en las zonas rurales es sustancialmente desfavorable. Otros resultados destacables fueron que, el hecho de que el jefe del hogar sea mujer tiene un

impacto bien diferenciado en las submuestras: mientras que el porcentaje de hogares con hambre es prácticamente el mismo al segmentar la muestra según el sexo del jefe en las zonas urbanas, puede observarse que en las zonas rurales dicho porcentaje es significativamente superior para los hogares con jefatura femenina. Ocurre lo contrario al dividir la muestra según exista o no presencia de niñas o niños menores de 10 años: mientras que en las zonas urbanas el porcentaje de hogares que padecen hambre es sustancialmente superior si existen niños en el hogar, en las zonas rurales dicho porcentaje no es muy diferente entre hogares con o sin niños. El estado ocupacional del jefe de hogar también parece ser un determinante muy importante del status alimenticio, particularmente en las zonas rurales, donde el porcentaje de hogares con jefe desocupado que padecen hambre es muy alto. En contraste, la inactividad del jefe no parece estar relacionada con dicha variable. (Haimovich & Winkler, 2005).

El Observatorio de la Deuda Social de la Universidad Católica de Argentina aplica otra encuesta que, a través de una medida de tipo perceptual, incluye no haber podido proveer de alimentos a sus miembros y haber percibido sensación de hambre. Según el estudio del observatorio para el periodo 2004-2008, sobre un total de 4.400 miembros de hogares del área metropolitana del Gran Buenos Aires y de las ocho ciudades del interior del país con más de 200 mil habitantes, se pasó de un 41% de déficit en el consumo alimentario (niños, niñas y adolescentes en hogares que experimentan

episodios de hambre) en el 2004, a un 20% en el 2008. Se señala también que el 20% fue alcanzado en el 2006 y se mantiene sin variaciones hasta el final del periodo (2008). (Millán, 2009).

Por otro lado, en el año 2007, se realizó la Encuesta de Nutrición y Condiciones de Vida de la Niñez del Norte Argentino (proyecto EncuNa), realizado conjuntamente por la Cruz Roja Alemana y Argentina y la agencia Knack consultoría e investigación. Esta encuesta se orientó a investigar la situación nutricional y las condiciones de vida de la población de niños de seis meses a seis años, bajo la línea de pobreza de nueve provincias del norte argentino. Entre los resultados publicados, es de mayor relevancia para este estudio la relación que establecieron entre percepción de hambre y el retardo de crecimiento en talla entendido como reflejo de procesos crónicos de carencias (Bolzan & Mercer, 2009). Es remarcable que, la tasa de respuesta a las preguntas sobre percepción de hambre fue particularmente elevada, pese a que los autores señalan que desencadenó emociones evidentes durante las entrevistas. Bolzan y Mercer indican que, a medida que la percepción de hambre mejora, los promedios de talla se incrementan y la prevalencia estandarizada de acortamiento disminuye. De 3.646 hogares pobres consultados, en el 70% algún miembro adulto o niño sintió hambre durante el año del estudio, entendida esta percepción como sensación experimentada por las personas que llevan a conductas de reducción de la calidad y adecuación de la ingesta. Consecuentemente, los autores concluyen que esta población marginada de niños del norte argentino no tienen

garantizado un derecho elemental: la seguridad alimentaria.

2. Dificultades en la Identificación de Signos de Alarma

Otros estudios que analizaron la desnutrición infantil presentaron en sus resultados dificultades en las mujeres para la identificación de signos de alarma en sus hijas o hijos que alertaran su estado de salud, aunque la identificación de estas situaciones no haya sido parte de los objetivos iniciales de sus estudios.

La investigación realizada por las licenciadas Dubickas Karina y González Patricia (2007) en el barrio Villa Soldati de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina) interroga la dificultad en la recuperación de niñas y niños con desnutrición. Las autoras indican que el 14,6% de las mujeres consultadas (41 mujeres con hijos bajo peso o desnutridos cuyos hijos no se habían recuperado en el término de 18 meses de tratamiento) no reconocieron el estado nutricional deficiente de sus hijos, cinco de ellas pertenecían a familias de tipo A o mayor riesgo¹⁴. Según las autoras, ello denota una

baja percepción objetiva del estado deficitario de los niños desnutridos, siendo una limitante para generar actitudes y prácticas de manejo oportuno de la desnutrición. En las familias de mayor riesgo además de una concurrencia irregular a los controles, las situaciones de violencia intrafamiliar constituyeron la característica presentada con mayor frecuencia. Más de la mitad de las mujeres percibieron que la causa de la no recuperación de sus hijos era que ellas, o los padres de sus hijos, siempre fueron "flacos" a lo largo de su vida. No relacionaron el bajo peso del niño o niña con condiciones inherentes al niño, como el padecimiento de enfermedades actuales (parasitosis, diarreas a repetición, enfermedades infecciosas, etc.) o con diversos sucesos padecidos en su infancia (como internaciones hospitalarias). Por otro lado, las mujeres refirieron la vivencia de situaciones de angustia o de tensión en los hogares que fueron analizados como determinantes sociales. Varias mujeres mencionaron la insalubridad de las casas en que viven como uno de los factores de deterioro e imposibilidad de recuperación del estado nutricional de sus hijos. Otro dato significativo para este estudio fue que las mujeres enunciaron que las pautas recibidas en los controles médicos eran claras, pero que no podían ser puestas en práctica. Las autoras utilizaron la categoría de percepción materna, y señalaron que no había disponible en la literatura actual y local trabajos que indaguen específicamente la percepción materna de la desnutrición de los niños o

14 Se clasifica a una familia como tipo A (de mayor riesgo) si presenta dos o más de los siguientes factores: situaciones de violencia intrafamiliar, inestabilidad en la relación o inexistencia de pareja de la madre, abandono con o sin intervención judicial de alguno/s de sus hijos, más de un hijo con diagnóstico de desnutrición, asistencia irregular a los controles de salud, asistencia al control médico sólo en demanda de algún nuevo beneficio. Las Familias tipo B (de menor riesgo) presentan dos o más de los siguientes factores: existe un hecho o situación puntual que desencadenó el estado de desnutrición (migración, enfermedades intercurrentes, madre soltera o con pareja inestable), un solo hijo en la familia tiene diagnóstico de desnutrición, concurrencia regular al control de salud,

familia constituida con ambos padres integrando el núcleo familiar. (Dubickas y González, 2007).

sobre los motivos que perciben las mujeres madres como causa de la dificultad en la recuperación de sus hijas e hijos.

Un estudio realizado en la ciudad de Concepción del Uruguay desde el Observatorio Epidemiológico de la Desnutrición dependiente de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de Entre Ríos (Argentina) describe y analiza la condición nutricional y las condiciones estructurales de vida de personas de cero a catorce años de zonas de riesgo socioambiental de la ciudad de Concepción del Uruguay durante el año 2003 (Marcó et. al, 2006). Los autores señalan en la discusión que muchas mujeres no percibían la necesidad de controlar la salud de su hijo/a con desnutrición, así como una baja percepción del riesgo que implica esta enfermedad.

3. Sentidos y Significaciones del Hambre

*Ayer te vi, niño del hambre, desnudo y solo. No
me miraste.*

Pasé despacio, por tu dolor... seguí de largo.
- Pilar Gómez Ulla

Maria do Carmo Soares de Freitas, trabajó sobre los significados del hambre en un barrio popular de Salvador, ciudad capital del Estado de Bahía, con el objetivo de comprender el fenómeno del hambre a partir del punto de vista de los actores sociales que viven en condiciones de extrema pobreza (Freitas, 2002 y Freitas; Pena, 2007). La autora plantea que la palabra hambre se encuentra velada y es frecuentemente sustituida por símbolos, principalmente por

quienes siempre tuvieron grandes dificultades para adquirir los alimentos. No obstante, no niegan su hambre, sino que temen hablar de ella y tratan de comprender su situación social de acuerdo con sus creencias. En su testimonio, no les resulta extraña la escena famélica que los rodea; la conocen y la reconstituyen valiéndose de mitos para seguir enfrentándola y sentirse vivos aunque tengan hambre. La autora toma el caso de un niño desnutrido de nueve años, que fue poseído por un espíritu del hambre llamado "Romãozinho". Es el mito del hambre de los niños. El mito brinda una singular interpretación del hecho concreto: la desnutrición de los niños del barrio. La autora cree que la ausencia de una leyenda haría que tuvieran que enfrentar de lleno la enfermedad y la muerte de las y los niños. Una característica que tiene este mito es que habla de un espíritu que solamente ataca a las y los hijos de mujeres que no los cuidan bien, y que los rechazan. La culpabilización hacia la mujer madre se encuentra presente en este mito.

Scheper Hughes, en su trabajo "La muerte sin llanto" (1992), plantea la escandalosa y dolorosa hipótesis de la naturalización de la mortalidad infantil en Bom Jesús da Mata, una región empobrecida del nordeste de Brasil. En uno de los capítulos de su libro, analiza la fuerte asociación que han establecido los habitantes de esta región entre "fome" (hambre) y "nervos" (nervios). Los síntomas del hambre son interpretados como signos de nerviosismo, de un particular estado de los nervios, negando su verdadero sentido. Hay un intercambio de imágenes, significados y representaciones entre el

cuerpo personal y el cuerpo social colectivo y simbólico. Scheper Hughes plantea que se medicaliza las necesidades en esta región olvidada del mato grosso. Gradualmente, el pueblo ha llegado a creer que necesita aquello que está preparado para serle administrado (tranquilizantes para dormir, vitaminas, píldoras) y ha olvidado que lo que más necesita es lo que más se le niega.

Otro estudio realizado en Brasil fue conducido por The Institute for the Prevention of Exceptionality and Malnutrition (IPREDE). El objetivo fue comprender cómo la familia convive con la problemática de la desnutrición infantil (Frota, Barroso y Varela, 1999; Frota y Barroso, 2005). Se recuperan las percepciones y los sentimientos mediante entrevistas y observaciones realizadas a diez madres de niñas y niños desnutridos que residen en la periferia de Fortaleza - Ceará, Brasil. Las familias consultadas son en su mayoría numerosas, existiendo más de un caso de desnutrición por familia. Principalmente son las mujeres madres quienes asumen la responsabilidad por los hijos, y no siempre pueden contar con el apoyo del padre en la crianza de las y los niños. Otro aspecto importante observado es que algunas familias no aceptan la desnutrición de sus hijos, el desnutrido es un estigma que muchas veces tratan de olvidar. Una práctica observada para evitar ser rotuladas como madres de niñas o niños desnutridos fue engordarlos a base de masas. La desnutrición no es considerada como una enfermedad que puede comprometer el crecimiento y el desarrollo de los niños.

La Percepción del Hambre en el Barrio Empalme Graneros de Rosario

La revisión bibliográfica previa permite dar sentido a situaciones que fueron no solamente recogidas del discurso espontáneo de las mujeres entrevistadas sino también de la observación y análisis de la emocionalidad materna durante las entrevistas en determinados enunciados. Estos indicadores dieron lugar a la construcción de la siguiente interpretación: El hambre de sus hijos es vivido por las mujeres con resignación, es naturalizado y negado llegando incluso a imposibilitarlas de reconocer esta necesidad básica y elemental en sus hijos. Esta interpretación se desprende de los siguientes indicadores:

Indicador 1: (Observación) Casa de Marta¹⁵, cerca del medio día, es un día de mucho frío y los niños no tuvieron clases. La hija mayor dice a su madre que tiene frío, ella no le responde. Unos minutos después, la misma joven, dice que tiene hambre. La madre no le responde y sigue hablando conmigo. La joven abre una alacena y saca un paquete de masitas. Se acercan dos hermanas menores y ella lo comparte. El paquete se vacía y lo dejan en la mesada de la cocina. Entra el niño de 4 años y encuentra el paquete vacío, lo agarra, quiere comer las migas con desesperación ya que el paquete se le resiste a sus todavía torpes manos, su madre lo reta y lo manda a tirarlo. Él las come y luego lo tira.

¹⁵ Los nombres propios de las mujeres y sus hijos han sido cambiados para preservar su anonimato.

Indicador 2: Casa de Carina, ella me dice, en relación a su hijo mayor, adolescente, en su presencia: *está constantemente que quiere comer* (lo dice enojada). *Está haciendo changas para eso, para tener para comer. Para eso trabaja.*

Considero que ambas situaciones denuncian una dificultad en estas mujeres en el registro de las necesidades básicas de sus hijos/as, escenas además cargadas de enfado, enojo, por parte de las mujeres.

Carina, en otro momento de la entrevista, dice: *A la noche no cocino, les hago un mate cocido.*

En nuestra sociedad, el almuerzo y las cenas son las comidas más importantes del día, de mayor ingesta calórica. La estrategia que ha encontrado esta familia a la insuficiencia de alimentos es privarse de una de las comidas diarias, yéndose a dormir sin comer.

Otras de las familias, adopta una estrategia diferente:

Indicador 3: Maira: *Cenamos. Nosotros no, ellos si. Tomamos mate.*

En este caso, son los adultos quienes prefieren pasar hambre privilegiando la alimentación de sus hijos. Para engañar al hambre toman mates muy dulces. Esta situación es relatada por Maira sin ninguna afectividad ligada a ella, no hay dolor o bronca, vergüenza o indignación.

Indicador 4: Otra situación reiterada en las entrevistas que refuerza estas hipótesis es la negación del estado de salud de sus hijos/as, el cual se refuerza por el estigma social que señala a las mujeres de hijos desnutridos como 'malas madres que no atienden adecuadamente a sus hijos/as'.

Maira: *Hace un mes estuvieron con tos pero ahora están bien. Gracias a Dios están mucho mejor.*

Ella tiene hijos gemelos de dos años y seis meses, ambos padecen desnutrición. La pediatra que los atiende refiere un cuadro grave de desnutrición en ambos niños.

Margarita: *Y ahora empezó él devuelta (el varón de mayor edad). Ahora que a él no le pasa nada se enferma el otro.*

Gastón, el hijo menor, actualmente no presenta ninguna enfermedad respiratoria o gastrointestinal, como ha ocurrido frecuentemente durante su primer año de vida. Sin embargo, actualmente tiene desnutrición infantil, pero su madre dice que ahora "no le pasa nada".

Marta: *ahora está bien. Está de peso.* (lo reitera varias veces durante la misma entrevista)

Romina: *Sonia vivió a dieta. La ultima en mayo, estuvo internada. Deshidratada. Hasta ahora anda perfectamente bien. La cuidé una semana con dieta y después no. Todo bien. Hoy anda re bien.*

Al encontrar signos del hambre presentes cotidianamente, donde las mujeres entrevistadas manifiestan indirectamente pasar hambre cada día, la frecuente y sostenida sensación del hambre sin respuesta puede haber propiciado su naturalización. No se han encontrado relatos míticos o mágicos, como en los estudios recogidos por investigaciones brasileñas, sin embargo la necesidad y el silenciamiento de la necesidad también se encuentran presentes en este devastado barrio.

Estos niños y niñas crecen en familias donde el hambre es la Ley. Si no pasan hambre ellos, ven como los adultos lo hacen. Los recibe un mundo injusto donde el alimento no es para todos y todas ni un derecho garantizado. La naturalización del hambre que estos niños y niñas descubren en sus familias va modelando su percepción de la necesidad, dejando ellos/as de considerarla una prioridad y callándola, en función de los significados que encuentran sobre ella y que ellos también se apropian. Comandadas por sus significaciones construidas son incapaces de ver en sus hijos/as los signos de la necesidad que en ellas mismas ha perdido importancia.

Araujo Olivera (2005) al estudiar la construcción de ciudadanía en un grupo de estudiantes del secundario en México, analiza la negación, en ese caso, de la violencia y el conflicto. Al eludir ésta también rechazan los conflictos, en lugar de aprender a manejarlos. Si hay conflicto no saben como resolverlo y rechazan cualquier situación que lo ponga de manifiesto. Como consecuencia de esta negación, pierden la posibilidad de asumirse como un grupo o una comunidad capaz de unir

sus voluntades en el ejercicio del diálogo, intersubjetivo y crítico que, mediante el consenso, haga efectiva la dilución y el acuerdo sobre objetivos y acciones que el conjunto comparte o acepta a fin de lograr el bien común. De la negación se desprenden efectos más profundos: la imposibilidad de poder consensuar políticamente. Si bien las reflexiones del autor remiten a una investigación con objetivos y objeto de estudio distintos, la utilización del concepto de *negación* y sus consecuencias son útiles para pensar la problemática que convoca este artículo. La negación del hambre y de la enfermedad que desencadena su reiterada percepción no saciada impide a las mujeres tomar acciones para transformar esta situación injusta. La negación, concepto acuñado originalmente en la teoría psicológica de Sigmund Freud, refiere en una de sus acepciones a una estrategia defensiva del yo, a un mecanismo de defensa tanto para elementos externos como internos. Anna Freud lo entiende como un mecanismo de defensa que consiste en enfrentarse a los conflictos negando su existencia o su relación o relevancia con el sujeto. Se rechazan aquellos aspectos de la realidad que se consideran desagradables, pero de los cuales no se puede rehuir (Freud A, 1980).

Por otro lado, el concepto de naturalización es acuñado por la Psicología Comunitaria. Maritza Montero, una de sus principales representantes, lo ha trabajado extensamente, articulado con las condiciones históricas, sociales y culturales que han favorecido estos procesos. La naturalización lleva a aceptar lo que afecta negativamente, incluso a pensar que no puede haber nada

distinto (Montero, 2010). La naturalización favorece la configuración de modos de enfrentar la vida cotidiana considerados como la manera natural de ser y hacer en una cultura (Montero, 2003). La psicología comunitaria plantea como uno de sus objetivos fundamentales la concientización, proceso en el cual develar las naturalizaciones es un paso importantísimo en el camino de la transformación social. Sin embargo, Montero señala que una de las dificultades en este proceso es que las personas que constituyen una comunidad o una organización social pueden considerar, en su mayoría, que es imposible de lograr la transformación deseada. Es probable que esto suceda porque han aprendido que no tienen posibilidades; a estar sometidas, a tener miedo a los cambios y a expresar sus opiniones; es probable también que su historia haya estado plagada de imposibilidades y de experiencias negativas. Personas cuyas vidas han estado y están llenas de impedimentos y bloqueos, porque no sólo han sido limitadas sino que se autolimitan debido a sus creencias y a experiencias negativas del pasado, y en consecuencia se consideran incapaces o juzgan inútil el esfuerzo. Tales situaciones van acompañadas de nociones naturalizadas y generalizadas, que tienen un efecto paralizador, de apatía, indiferencia y escepticismo (Montero, 2006). Esta lectura, a la vez ética y política, puede ser aplicada a las entrevistadas para este estudio, cuando las mujeres expresan un sentimiento resignado expresado en la falta de emocionalidad, de aparente apatía al hablar del hambre y la insuficiencia de alimentos, situación que encuentra sus determinantes no solamente en la realidad

intrapsíquica de las mujeres entrevistadas, sino también en la injusticia social que ha llevado a perpetuar el estado de necesidad en sus cuerpos y ahora también, en sus hijos.

El hambre crónica es un producto de la desigualdad socioeconómica así como un fenómeno que tiene significados diversos, tanto en el medio social más amplio como en el mundo cotidiano de los que la padecen.

Como producción social, el hambre es distinta si se presenta en el contexto de campos de concentración, guerras, catástrofes climáticas o en estado de derecho (Freitas y Peña, 2007). En los países en vías de desarrollo con economías capitalistas dependientes, el hambre representa uno de los aspectos más graves de la desigualdad social.

Reflexiones Finales

Este estudio, como otros hallados en el contexto nacional y latinoamericano, muestra la preocupación por las dificultades en la percepción materna sobre el estado objetivo de salud en niñas y niños con desnutrición. El desconocimiento en relación a sus consecuencias para el desarrollo y crecimiento infantil así como las dificultades para el reconocimiento de signos y síntomas del hambre son indicadores desfavorables para la prevención de la desnutrición infantil y recuperación de niñas y niños enfermos. Poder avanzar en la comprensión de los motivos de estas dificultades favorecerá la planificación de estrategias preventivas y de promoción de la salud para el abordaje de

esta problemática de salud-enfermedad infantil.

La interpretación esbozada sobre la negación o naturalización del hambre en los hogares en peores condiciones de vida cuyos niños y niñas padecen desnutrición infantil necesita ser estudiada en mayor profundidad en otros contextos con similares condiciones de vida. El efecto paralizador, de apatía, indiferencia y escepticismo que implica la negación o naturalización del hambre de las y los niños puede tener consecuencias irreversibles, especialmente si se presenta en los dos primeros años de vida de los infantes. El reducido tamaño de la muestra hace que el análisis realizado en este trabajo sea meramente exploratorio. No obstante, el mismo está justificado por la escasez de estudios empíricos sobre este tema en Argentina.

Los derechos de niñas y niños de barrios humildes se ven vulnerados en sus actuales condiciones de existencia. Para poder respetar y garantizar los derechos de la infancia ciertas condiciones son necesarias, y buena parte de los derechos de segunda generación (como son al alimento, la vivienda y el trabajo) son condiciones mínimas para resolver plenamente los problemas de la infancia.

Por otro lado, la incorporación de la perspectiva de género a las políticas, planes y programas de salud podría propiciar la construcción de relaciones de mayor equidad en vez de un reforzamiento de los estereotipos que apunten a perpetuar las desigualdades existentes. La utilización de

esta categoría en este estudio permitió la visualización de situaciones injustas al interior de los hogares que de otra forma hubieran quedado invisibilizadas.

Tanto la salud como la enfermedad necesitan ser abordados desde las dinámicas sociales en las cuales se constituyen. La salud, la enfermedad, las formas de enfermarse y las significaciones que adquieren estos procesos los convierten en fenómenos clínicos y psicosociales vividos culturalmente, que acontecen en sociedades históricas y concretas, colocarlos en estas dimensiones devuelven los contornos reales a los fenómenos en estudio (Hecker Luz, Oliveira Berni, Selli, 2007).

Referencias

- Aguiar Lourenço, M, Ferreira Deslandes, S. (2008). Experiência do cuidado materno e amamentação sob a ótica de mulheres vítimas de violência conjugal. *Rev Saúde Pública*, 42 (4), 615-21.
- Araujo Olivera, S. (2005). Respeto, democracia y política, negación del consenso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (24), 15-42.
- Bengoa, J. M. (2008). Significación social del hambre en América Latina. *Anales Venezolanos de Nutrición*, 21 (2), 110-112.
- Bolzan, R., & Mercer, A. (2009). Seguridad alimentaria y retardo crónico del crecimiento en niños pobres del norte argentino. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 107 (3), 221-228.

- Cattáneo, A. (2002). Alimentación, salud y pobreza: la intervención desde un programa contra la desnutrición. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 100 (3), 222-232.
- Cecagno, S., Souza, M., & Jardim, V. (2004). Compreendendo o contexto familiar no processo saúde-doença. *Acta Scientiarum Health Sciences*, 26 (1), 107-112.
- Dubickas K., & González, P. (2007). *Percepción materna ante la no recuperación del niño desnutrido*. Trabajo final Residencia Hospital P. Piñero. Buenos Aires: Asociación Médica Argentina. Disponible en: http://www.ama-med.org.ar/com-nutricion/Percepcion_materna.pdf
- Esteinou, R. (2005). El surgimiento de la familia nuclear en México. *Revista de Estudios Novohispanos*, 31, 99 - 136. Accesible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1374126>
- Freitas, M. (2002). Uma abordagem fenomenológica da fome. *Revista de Nutrição*, 15 (1), 53-69.
- Freitas, M., & Pena (2007). Segurança Alimentar e Nutricional: a produção do conhecimento com ênfase nos aspectos da cultura. *Revista de Nutrição*, 20 (1), 69-81.
- Freud A. (1961/1980). La negación en la defensa. En Freud, A. *El yo y los mecanismos de defensa* (2º reimp). Buenos Aires: Paidós.
- Frota, M., & Barroso, M. (2005) Repercussão da desnutrição infantil na família. *Revista Latinoamericana de Enfermería*, 13 (6), 996-1000.
- Frota, M., Barroso M., & Varela, Z. (1999). A adolescente e o filho desnutrido: cuidado cultural. *Família, Saúde e Desenvolvimento*, (1/2), 97-102.
- Haimovich, F., & Winkler, H. (2005). *Pobreza rural y urbana en Argentina: Un análisis de descomposiciones*. Documento de Trabajo Nro. 24. Centro de Estudios Distributivos, Laborales y Sociales. UNLP.
- Hecher-Luz, A., Oliveira Berni, I., & Selli, L. (2007). Mitos e tabus da maternidade: Um enfoque sobre o processo saúde-doença. *Revista Brasileira De Enfermagem*, 60 (1), 42-48.
- Hernández-Bello, A. (2009). El trabajo no remunerado de cuidado de la salud: naturalización e inequidad. *Gerencia y Políticas de Salud*, 8 (17), 173-185.
- Lourenco, M., & Deslandes, S. (2008). Experiência do cuidado materno e amamentação sob a ótica de mulheres vítimas de violência conjugal. *Revista Saude Publica*, 42 (4), 615-621.
- Marcó, L., Lepratte, L., Foti, E., Contreras, L., Watters, C., Barbero, S., Vales, R., Lombardi, M., Blanc, E., Catterino, M., & Brescasin, E. (2006). Observatorio epidemiológico de la desnutrición. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 32, 253-277.
- Marcús, J. (2006). Ser madre en los sectores populares: una aproximación al sentido que las

mujeres le otorgan a la maternidad. *Revista Argentina de Sociología*, 4 (7), 100-119.

Millán, P. (2009). El hambre en Argentina. Los bancos de alimentos y la necesidad de una acción integral del Estado para terminar con este problema. *Serie Informes de la Economía Real Empleo y Desarrollo Social*, 4 (22).

Montero, M. (2003). Todo corre, mucho fluye, algo permanece, cambio y estabilidad social. *Revista Interamericana de Psicología*, 37 (2), 279-293.

Montero, M. (2010). Fortalecimiento de la ciudadanía y transformación social: Área de encuentro entre la psicología política y la psicología comunitaria. *Psyke*, 19 (2), 51-63.

Morandi, M. (2012). *Los hogares de las jefas. Cuando casi todo depende de ellas: Un recorrido en clave de género a través de los modos de subsistencia de las jefas de hogares vulnerables* (1º ed) España: Editorial Academica Española.

Orzuza, S. (2011) Mujeres que conviven con la desnutrición infantil. Análisis desde sus condiciones de vida. *Psiencia. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 3 (1), 20-28.

Pelcastre-Villafuerte, B., Riquer-Fernández, F., León-Reyes, V., De Reyes-Morales, H., Gutiérrez-Trujillo, G., & Bronfman, M. (2006) ¿Qué se hace para no morir de hambre?

Dinámicas domésticas y alimentación en la niñez en un área rural de extrema pobreza de México. *Salud Pública de México*, 48 (6), 490-497.

Sánchez-Jiménez, B., Hernández-Trejo, M., & Lartigue-Becerra, T. (2008). Violencia conyugal y depresión durante el embarazo. *Salud Pública México*, 50 (5), 353-354.

Scheper-Hughes, N. (1992). Nervoso. En Scheper Hughes, N *La muerte sin llanto: violencia y vida cotidiana en Brasil*. Barcelona: Ariel.

Unicef (2006). *Estado Mundial de la Infancia 2006: excluidos e invisibles*. New York: Unicef.

Unicef. (2007) *Estado mundial de la Infancia 2007: La mujer y la infancia El doble dividendo de la igualdad de género*. New York: Unicef.

Vega-Franco, L. (1999). Hitos conceptuales en la historia de la desnutrición proteico-energética. *Salud Pública México*, 41 (4), 328-333.

Agradecimientos

Al Centro de Salud Municipal Juana Azurduy de la ciudad de Rosario (Argentina) por su acompañamiento y valiosa colaboración.

El Rendimiento Academico, Una Descripcion desde las Condiciones Sociales del Estudiante

Oscar A. Erazo Santander (1)

Fundación Universitaria de Popayán / Colombia

Referencia Recomendada: Erazo-Santander, O. A. (2013). El rendimiento académico, una descripción desde las condiciones sociales del estudiante. *Revista de Psicología GEPU*, 4 (1), 126 - 148.

Resumen: El R.A. es reconocido por su capacidad clasificatoria y su vinculación a la promoción y evaluación de estudiantes. Expresado a través de notas y promedios académicos, que lo nombran con objetividad. Sin embargo esta condición no es valida, en tanto esta integrada a factores subjetivos, personales y sociales que convierten al hecho en una condición fenomenológica, surgiendo la necesidad de su identificación y descripción. De esta manera se propone un escrito que muestra las diferencias entre los estudiantes según su clasificación de R.A. y el análisis cualitativo de condiciones sociales como la familia, la escuela y socioeconómico.

Palabras Clave: Rendimiento Académico, Características Sociales, Psicología.

Abstract: The A.P. is recognized by its classification capacity and connection to the evaluation and promotion of students, expressed through notes and grade points averages which name it objectively. Even so this condition is not valid, while is integrated to subjective, personal and social factors which turn the fact a phenomenological condition, with the need for identification and description. In this way is proposed a writing that shows the differences between students according to their classification of A.P. and qualitative analysis of social conditions such as family, school and socioeconomic status.

Key Words: Academic Performance, Social Characteristics, Psychology.

Recibido: 16 de Febrero de 2012

Aprobado: 2 de Agosto de 2012

(1) Psicólogo, Especialista en Intervención Social y Problemas Humanos, aspirante a doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Cinde - Unimanizales, profesor adscrito al programa de psicología de la F.U.P - Uniminuto, en las cátedras de psicología educativa, director del grupo de investigación Cognoser, e investigador en problemas psicológicos del estudiante, la cognición y la violencia. Correo electrónico: oscar.erazosantander@gmail.com

Introducción

El rendimiento académico¹⁶, es entendido como el sistema que mide logros y construcción de conocimientos en los estudiantes, desarrollados por la intervención de estrategias y didácticas educativas que son evaluadas a través de métodos cualitativos y cuantitativos en una materia (Jiménez; 2000, en Navarro E.R.; 2003; Paba, 2008, en Zapata R, De Los Reyes, Lewis y Barceló, 2009; pp. 68). Su objetividad esta en el hecho de evaluar el conocimiento expresado en notas, pero en la realidad es un fenómeno de característica compleja que es el resultado de características subjetivas, que son necesarias comprender y vincular a la acción educativa, ciencias sociales y psicología educativa. (Lambating y Allen, 2002; en Caso N.J. y Hernández G.L., 2007; pp. 25.; Casanova, De la Torre y De la villa, 2005, en Zapata, Delos Reyes, y Otros; 2009; pp.75).

Actualmente el Ministerio de Educación Colombiano, (MEN), define cinco niveles de clasificación que son, deficiente, insuficiente, aceptable, sobresaliente y excelente, (MEN, 2002; Martínez; Lewis H y Moreno T, 2006; Caso N. y Hernández G. 2007), en algunas instituciones se complementan con valoraciones numéricas y cualitativas, por lo general y en casi todo el mundo, la clasificación esta en cuatro niveles que son alto, bueno y bajo rendimiento y el fracaso escolar.

El alto rendimiento, también nombrado como excelente, sobresaliente o en valoración de 4 a 5 o 8 a 10, dependiendo del sistema institucional. (Zapata R; De Los Reyes; y otros. 2009; pp. 68) Describe la condición del estudiante como poseedor de aprendizajes con suficiencia y con promoción al próximo grado. (Martínez; Lewis H y Moreno T. 2006; Peralta 2009). El bueno es conocido como aceptable o con notas de 3 a 3.9 o 6 a 7.9, indica la tenencia de conocimientos de forma irregular o en desequilibrio. El estudiante logra la promoción pero con seguimiento pedagógico, personal y familiar. La clasificación de bajo o deficiente, oscila entre 2 a 2.9 o 3 a 5.9, describiendo el no logro de creación de conocimientos, teniendo el estudiante que recuperarse a través de refuerzo y reevaluación, para obtener la promoción. (Martínez; Lewis H y Moreno T.; 2006; Carranza V.R.; González R.; y otros. 2004). Y el inferior o fracaso escolar, se ubica entre 1 a 1.9 o 1 a 2.9, expresa la ausencia y el vacío de conocimientos y el fracaso de la acción pedagógica en la construcción de aprendizajes, (Gonzales B.C.; 2000; Beltrán y Bueno; 1998), se otorga al estudiante que en bajo rendimiento, hace recuperación y reevaluación y reincide en la perdida, no obteniendo la promoción de la materia y el grado escolar.

La revisión sobre el tema muestra, la existencia del R.A., con características objetivas que se representan en la nota, instancias políticas y sistemas de evaluación, que la justifican como elemento educativo en casi todos los países del mundo. Sin embargo, también describe un fenómeno de condición subjetiva y compleja. (Peralta; 2009. pp.29;

¹⁶ En la continuidad del escrito, se maneja para rendimiento académico la abreviatura R.A.

Nieto M.S. 2008; Rodríguez Espinar, 1982; pp. 37; González F. y Rodríguez P., 2008; Edel N. R. 2003), con integración a factores de tipo social como la familia, escuela y socioeconomía.

La literatura explica la positiva relación con las condiciones familiares del estudiante, el conflicto familiar, la violencia intrafamiliar, los climas afectivos, el acompañamiento en actividades y procesos escolares y escolaridad de los padres. (Minuchin, 1985). Con el escolar, se referencian los elementos, como infraestructura, clima escolar, sistemas de organización, estrategias de aprendizaje, percepción de los docentes según el rendimiento de los alumnos y acompañamiento pedagógico, (Luque D. y Rodríguez G., 2006; Cantaluppi R.F. 2005; Mella O. y Ortiz. I. 1999). Y en lo socioeconómico, se describe la relación con el estrato, la cultura, las condiciones de barrio, la cultura familiar y escolar y laboriosidad de los padres. (Enríquez G. 2008.; Fernández G. y Rodríguez P. 2008; Peralta B. 2009; Farjas A. y Madrigal C. 1994).

También describe los panoramas y expectativas, referenciando que según los estudios de tipo longitudinal, los estudiantes de bajo rendimiento y fracaso escolar, presentan mayor frecuencia de dificultades en la adultez como poca motivación, no estructuración de proyectos de vida, menos posibilidad de movilidad social, actividades delictivas e inicio temprano de consumo de alcohol y drogas. (González B.C.; 2003; OECD 2000, en González B.C.; 2003; Caso N. y Hernández G.; 2007;), también son nombrados los estudios de condición laboral

que concluyen que individuos con nivel básico de educación obtienen condiciones laborales desfavorables en diferencia de las personas con nivel de secundaria en que un gran número de personas que están en trabajos informales fueron desertores de sistemas escolares que los ubicaban en clasificaciones de bajo y fracaso. (Calero; 2006 en Fernández G. J. y Rodríguez P., 2008; pp. 324).

Proyectándose al fenómeno como un problema no solo personal si no también social y político, como lo explica, Beguet, Cortada de Kohan, Castro S. y Renault G. (2001), describiendo que la educación de los años 80 en Estados Unidos ha fracasado en tanto el 60% de los estudiantes presentaban un bajo rendimiento, reduciendo la capacidad de desarrollo científico y tecnológico, necesario para la movilización del país. Similar conclusión llega Tedesco (1981 en Tanaro I. 2004), referenciando a América Latina y concluyendo que lo único que está ofreciendo la educación es un problema social y un atraso en el desarrollo científico de todo el continente.

El costo económico de los estudiantes en bajo y fracaso escolar, se muestran por la pérdida de tiempo y la no compensación de los esfuerzos de las familias, la sociedad y el estado, pero que según el MEN, son costos insostenibles (MEN, 2003. Carranza V.R., González R., y Vivas, 2003), teniéndose que crear políticas que anulen la posibilidad del fracaso, como la nombrada en el año de 1994, la cual solo acepta en las instituciones educativa el 5% de estudiantes en condición de repetir un grado escolar. (MEN, 2003),

con el ánimo de motivar a la instituciones educativas a la reducción de este fenómeno el cual ha alcanzado la cifra de 431 mil repitentes, con un costo total de 326 mil millones de pesos y representados en el 5.8% del gasto total en educación. Recursos que según el MEN, podrían emplearse en aumentar más de tres puntos porcentuales la cobertura neta de la educación (MEN, 2003; Carranza V.R., González R. y otros. 2003).

A pesar de ello la situación no deja de preocupar, en tanto las cifras internacionales y nacionales, no son alentadoras, por ejemplo, López M. y Schnitter M. (2010) y Manzano; (2007) referencian que en Estados Unidos, existe un 17% de estudiantes en fracaso escolar. En Europa, Fernández G. y Rodríguez P.; (2008), muestran que en España, el 26% de estudiantes de 15 años, ha repetido un curso y Ardevol M. (2010; pp7), describe que en el mismo país el 32% de los estudiantes, entre edades de 20 a 24 años, no logran una titulación ampliando la barrera de los problemas laborales y sociales.

En Latinoamérica, la situación no cambia como lo describe Posso R. M. (2008), quien informa que en Guatemala, el bajo rendimiento académico es uno de los problemas de mayor frecuencia. Talero, Espinosa y Vélez, (2005), explican que en Bogotá - Colombia, se manejan cifras similares a las de Estados Unidos y Porta E. y Laguna J. (2007), describen que según la evaluación realizada en el 2008, con aplicación de prueba TIMSS a 425 mil estudiantes de grado cuarto de 37 países y de grado octavo de 50 países, se identificó que en matemáticas de octavo ningún estudiante, se ubicó en el nivel superior y solo el 2% de los estudiantes se

clasificaron en alto y un 11% en intermedio, frente a un 46% que es el promedio internacional, además el 39% de los alumnos Colombianos se clasificaron en un nivel bajo.

Fernández G. J. y Rodríguez P. J. (2008), quienes también analizan los resultados de las mismas pruebas concluyeron que los resultados en matemáticas y ciencias están por debajo del promedio internacional y que el 50% de los alumnos no demuestra los conocimientos básicos de las ciencias naturales. El autor Treviño, Valdés y Otros. (2010), han realizado estudios comparativos entre 1995 y 1998, encontrando que el estudiante colombiano están en su gran mayoría en niveles de rendimiento medio por debajo de países como Cuba, Argentina y Brasil (Ortiz P.M. y Zabala J.A.; 2001). Por su parte, Enríquez G.C. (2008), explica que en Medellín y según la Encuesta Nacional de Demografía y Salud (ENDS, 2000), las cifras de repitencia de los estudiantes son más altas en el primer grado de primaria, llegando a un 21% y en grado sexto que es del 8%, repitiendo mas los niños que las niñas y en municipios como Bolívar, Sucre, Córdoba y el Litoral Pacífico, las cifras son superiores al 40%, situación que contrasta con las de Bogotá que en promedio son del 7%, Cali el 13% y Medellín, el 16%. También describe que en los colegios oficiales de Bogotá, existe un 25.6%, de niños clasificados en bajo rendimiento y en la Costa Caribe, es del 85% (Ortiz P.M. y Zabala J.A. 2010).

Cifras que llaman la atención, cuando se tiene la convicción, que el presente y el futuro social de nuestro país depende de la capacidad en el desarrollo del pensamiento y

la inteligencia de nuestros estudiantes que puedan ser capaces de mejorar la tecnología, la ciencia y la generación de alternativas que resuelvan los problemas de la humanidad. Para ello es necesario tener estudiantes de calidad y trabajar por la transformación y el mejoramiento de individuos con dificultades en el R.A. situación, que se podría lograr a través del estudio riguroso de la subjetividad, fenomenológica y a profundidad de los sujetos que viven la clasificación, llevando a los investigadores a realizarse cuestionamientos como, ¿cuáles son las características sociales que presentan los estudiantes, según su rendimiento académico en cinco instituciones educativas del municipio de Popayán - Cauca?, y en que su respuesta permitan identificar y describir los factores y características de los estudiante según su clasificación, definiendo riesgos y potencialidades en sus estructuras humanas y sociales.

Metodología

El R.A. es un fenómeno demostrable, como hecho objetivo y con capacidad para enumerarse en rango de notas, situación que permite la recolección de información por promedio académico del estudiante y permite su clasificación en cuatro niveles que son, inferior o fracaso, descrito por un promedio entre 1 y 2, con pérdida de materia o grado. Bajo, identificado entre 2 a 3 pero con recuperación y aprobación de materias y promoción. Bueno, referenciado entre 3 a 4 y alto entre 4 a 5. (Hernández S. Fernández C. y Baptista L. 1997). Se debe explicar que si bien es necesario la clasificación de la población, este no es el objetivo de la

investigación, en tanto lo que se busca es la descripción de características sociales, que poseen los estudiantes, para ello es necesario la integración de una metodología cualitativa, capaz de crear conocimiento con profundidad descriptiva, producto del análisis de experiencias subjetivas reales y expresadas por estudiantes que viven la clasificación. Permitiendo descubrir la fenomenología del hecho, a través de la aplicación de dispositivos de recolección de información que privilegien la narración y la comunicación de pensamientos, ideas y consideraciones que tienen los individuos.

Por lo tanto la investigación se desarrollo con los principios de la metodología cualitativa y la utilización de modelos de investigación fenomenológica, (Sautu, 2003 en Cuenya Lucas, Ruetti Eliana, 2010), en donde la validez del conocimiento se logra por la realización de una investigación depurada y rigurosa, en la escogencia de los estudiantes según su clasificación y la captación de la información que depende de su nivel de rendimiento y con la utilización de espacios en contextos naturales y propios de los estudiantes que experimentan el fenómeno. La información ha sido tratada con la estrategia de análisis de contenido, para lograr recuperar al máximo el lenguaje y la voz del sujeto, captando con mayor validez la subjetividad de los participantes, (Trabasso y Van den Broek, 1985 en Corredor Aristizabal J. 2010). Lenguajes y discursos que son encontrados a través de la minuciosidad de la recolección, pasando hacia el análisis y la transformación de categorías, que cumplen con altos niveles de saturación de información y permiten obtener deducciones

y diferenciaciones del fenómeno, los sujetos y las clasificaciones. (Anguera, 2010; Piñuel R. J. 2002).

Para la recolección de información se han utilizado dispositivos de entrevistas a profundidad, con un programa de preguntas orientadoras de tipo abierta, las cuales han sido definidas según categorías de análisis identificadas por la literatura sobre el tema y para el momento de la aplicación se han utilizado herramientas para el guardado de información como, cuadernos y grabadoras de voz y video, la organización para el desarrollo de los dispositivos fue organizado según clasificación de R.A.¹⁷ el tratamiento de la información ha consistido en el análisis detallado, en definición de oración por oración, realizándose segmentación, (Hostil 1969 en Abela J. 2008). Cada oración segmentada se integra en una categoría según cumplimiento de criterios de sentido semántico, identidad e intencionalidad, permitiendo así su codificación.

A esta codificación se le da un nombre y se le van integrando nueva información, que lleve a un mayor nivel de saturación de información. Hostil (1969 en Abela, 2008).

Cada categoría es revisada, según oración y frecuencia de aparición, cuidando, de no ser dichas por un mismo sujeto varias veces, en esta revisión de frecuencia a la oración, se le otorga una enumeración permitiendo

obtenerse una valoración cuantitativa y la demostración por acumulación de oraciones en una determinada categoría. (Laurence Bardin; 1996) lográndose análisis de presencia, frecuencia, frecuencia pondera, intensidad y contingencia, condición objetiva que se complementa con discursos y valoraciones cualitativas y descriptivas (Piñuel, 2002). El tratar la información con rigurosidad sistemática y el logro de la categorización, permite obtener resultados descriptivos de la investigación, los cuales pueden ser analizados y de ellos obtenerse inferencias, deducciones y conclusiones. (Hernández S., Fernández C. y Baptista L. 1997; Anguera M. 2010).

Población

Se conto con la participación, de la institución educativa Liceo Bello Horizonte, Carlos M. Simmons, Normal Superior de Popayán, Colegio Madre Laura y El colegio Francisco de Paula Santander. En donde se trabajo para el F1, con 1662 promedios académicos pertenecientes al total de estudiantes de grado 6 a 11 y para la identificación de factores sociales se vincularon de manera voluntaria 1168 estudiantes.

Resultados

A través del proceso de análisis de la información, categorización y saturación, se han logrado obtener los siguientes resultados. En el F1, de R.A. se encontró que en nivel inferior se ubican el 10.52% de la población, en bajo el 3%, en bueno el 73.10% y en sobresaliente el 13.35%. Identificándose

¹⁷ Los estudiantes participantes de los procesos de entrevista individual, grupal y talleres, no estaban informados respecto a la organización de grupos según clasificación de R.A. su participación fue voluntaria y no se otorgo información, ni tampoco fue solicitada respecto a la organización de grupos.

diferencias de géneros en el cual para el análisis se utilizó la relación entre R.A y solo estudiantes de género femenino y R.A con solo masculino. Encontrando que en el nivel inferior el 13.91% de los estudiantes son niños y 7.64% son niñas, en bajo el 3.76% son niños y 2.35% niñas, en bueno, el 72.33% es masculino y 73.76% femenino y en sobresaliente el 10% son niños y el 16.25% niñas.

Según su edad y R.A. se encuentra que entre las edades de 10 a 13 años, en inferior se ubican el 4.81% del total de la población, en bajo el 1.56%, en bueno el 35.67% y en sobresaliente el 8.24% y para las edades de 14 a 17 años, en inferior están el 5.47%, en bajo el 1.44%, en bueno el 36.22% y en sobresaliente el 4.87%. Y entre los 18 y 19 años, en inferior se ubican el 0.24%, en bajo no hay estudiantes clasificados, en bueno es del 1.20% y en sobresaliente el 0.24%.

En la que según su clasificación, los estudiantes nombran las siguientes características, respecto al factor familia, se describen los estudiantes según el número de integrantes de la familia, con dos integrantes, en inferior lo comentan el 4.8%, en bueno el 9.4% y en sobresaliente el 6%. Con tres y cinco integrantes, los estudiantes de inferior lo describen el 60.3%, en bajo el 61.5%, en bueno el 55% y en sobresaliente el 73%. Con 6 y 8 integrantes, lo comentan en inferior el 22.2%, en bajo el 38.5%, en bueno el 21% y en sobresaliente el 12%, y con 9 o más integrantes, en inferior el 6.3%, en bueno el 7.3% y en sobresaliente el 5.2%, comentándolo de la siguiente manera, "2

personas", "vivo con mi mamá", "yo vivo con mi mamá porque mi papá se fue", "vivo solo con mi abuela", "humm somos 5", "somos 4", "vivimos 6 en la casa", "7", "6 personas", "somos seis no se la edad de ninguno tengo dos hermanos menores y uno mayor"; "somos 9", "vivimos como 10 en esa casa" "hummm somos bastante como 11", (...).

Respecto a la escolaridad de los padres, padre con primaria en clasificación de inferior lo comenta el 12.7%, en bajo el 38.4%, en bueno el 16%, y en sobresaliente el 8%, "mi papá hizo hasta 3", "mi papá hasta como quinto", "primaria", "mi papá llegó hasta el grado 4to". Madre con primaria en inferior el 19%, en bajo el 15.3%, en bueno el 14% y en sobresaliente el 5.2%, así, "primaria", "mi mamá hasta 3 lo hizo como tres veces", "mi mamá hasta cuarto o quinto". Padre con bachillerato, en inferior el 15.9%, en bajo el 30.7%, en bueno el 20.7% y en sobresaliente el 24% y en la madre, en inferior el 44.4%, en bajo 38.4%, en bueno el 12.5% y en sobresaliente, el 26.7%, "mis padres terminaron hasta el bachiller", "y papá llegó hasta once", "los dos son bachilleres", "mi papá bachillerato", "bachillerato", "mamá hasta once"; "ambos hasta once", (...). Con escolaridad técnica en el padre, en inferior el 3.2%, en bueno el 6.3% y en sobresaliente el 5.2%, en la madre se presenta en inferior el 6.3% y en bueno el 8%, así, "los dos tienen curso de peluquería", "mi papá se graduó del Sena", "técnico", "tiene un curso de sastre". Con pregrado en el padre, en el nivel inferior el 4.8%, en bajo el 15.3%, en bueno el 6.3% y en sobresaliente es del 11.5% y en la madre en inferior el 9.5%, en bajo el 15.3%, en bueno el 10.6% y en sobresaliente el 8.6%,

descritos así, "los dos son universitarios", "educación superior", "papá es profesor de educación Física", "universitario", "profesional", "universitarios, mamá es especialista en gerontología", "mamá estuvo en la universidad", "mi mama sigue estudiando pero enfermería ósea que termino todo el bachillerato", "universidad, maestría", "mi mama estudio ingeniería de sistemas y ahorita está estudiando una pedagogía", (...). Y sin escolaridad, en el padre en bajo es del 1.6% y en bueno del 2.3%, y en la madre en bueno es del 8.5%, "mi papa no estudio", "a mi mama no le dieron el estudio", (...).

Con acompañamiento de los padres en entrega de boletines, en estudiantes de inferior lo nombran el 31.6% de la población, en bajo el 61.5%, en bueno el 32.6% y en sobresaliente el 31.9%, expresados así, "si, todas las veces mi mama viene por el boletín", "si, asisten al boletín mi papa", "claro recogen mi boletín", "mi mama suele llamar a la rectora o si no viene mi hermana la mayor", (...). A consejería escolar, escuelas de padres o reuniones pedagógicas, en inferior lo nombran el 47.6%, en bajo el 69.2%, en bueno el 38.7% y en sobresaliente el 70.2%, expresados así, "mis padres si asisten y están pendientes de todo, mis notas y todo", "van a las reuniones y preguntan por todo", "a veces vienen a preguntar por mí con los profesores", "si asisten a eventos y reuniones que dan aviso los profesores del colegio", (...). Y acompañamiento a tareas, repasos o realización de proyectos, en inferior el 98% de los estudiantes nombra que el acompañamiento no se realiza, expresándose así, "a mi no me ayudan", "a mi tampoco", "yo las hago solo", "no porque trabajan", "mmm en

mi casa nadie me ayuda", (...). Y los que comentan tener asistencia y acompañamiento por familiares en bajo el 14% de los casos, en bueno el 29% y en sobresaliente el 56.1%, descritos así, "si, mi papá", "a mi hermana o al profesor si hay tiempo", "en mi casa si me ayudan a hacer las tareas, mi papa me ayuda en algunas materias, mi mamá algunas materias, mi prima algunas materias", "mi hermana más que todo porque mis papas no tienen estudio alguno, me ayudan explicándome o dándome ideas", "yo las hago con mi mama", "si también mi mama me ayuda", (...).

Con percepción de clima familiar afectivo, en inferior el 20.8% de los discursos, en bajo el 30%, en bueno el 38% y en sobresaliente el 54%, así, "en mi casa todos no la llevamos muy bien", "son amorosos", "son amigables y cariñosos" y en negativo, en inferior el 34.9% lo comenta, en bajo el 25%, en bueno el 24% y en sobresaliente el 4.2%, comentándolo así, "mi mami a veces prefiere a mi hermana mayor", "a mí como que nadie me quiere de mucho y más bien me hacen el feo", "me rechazan cuando me dejan sola mucho tiempo con mi abuela", "mis papas no me quieren, porque me regañan mucho", "mi familia siempre me rechaza", "siempre me están sacando en cara lo malo que hago y no hago", "no me importa ya si me regañan o no, igual todo lo que haga siempre va a estar mal", "ellos me rechazan porque no soy lo que ellos quieren que sea", "mis papás solo les interesa que saque buenas notas, mas no yo", "yo creo que mi padres no me quieren ellos me gustan estudio solo porque les toca mas no porque le nazca", "me toca a veces encerrarme en la

pieza, porque mis hermanos me molestan mucho", (...).

Y los que piensan que la comunicación familiar es nula, en inferior es del 10.8%, en bajo lo nombra el 9.6% y en bueno lo describen el 1.2% de los estudiantes, así, "mis papas a veces ni se hablan, sobre todo mi papa que no habla con nadie porque tiene otra mujer", "no hay comunicación, son fríos", "en mi casa son poco comunicativos, cada cual vive en su mundo", (...). Los que describen abandono y negligencia afectiva así, en inferior el 21.6%, en bajo el 15.3%, en bueno el 2.2% y en sobresaliente el 2%, así, "si me quedo solo casi todo el tiempo", "si todo el tiempo permanezco sola", "igual mi padres no se preocupan por mí", "puedo hasta morirme que ellos no se dan ni cuenta", (...).

Con conflictos de pareja, en bajo el 17.6%, en bueno el 3% y en sobresaliente el 0.5%, así, "mi papa cuando toma le ha pegado a mi mama", "mama grita por todo a papa", "mi mama le exige a mi papa pero él no le hace caso y se ponen a pelear", "mama pelea por todo y mi papa no tiene paciencia", "mi papa llega tarde y se ponen a pelear por que mi mama dice que mi papa estaba donde la otra", "a veces mis papas pelean eso no me gusta", (...).

En las pautas de crianza, se describen con castigo físico, en inferior el 9%, en bajo el 15.3%, en bueno el 4.2%, expresados así, "mi papas no me quieren ellos me pegan mucho", "mi papa si sabe que grito a mi mama o hermanos me casca", "mi mamá, me pega horrible o no me deja salir", "me pegan", "son bastante violenticos". Con castigo psicológico, en inferior lo nombra el 100% de estudiantes,

en bajo el 30.7%, en bueno el 28.2%, así, "a veces me gritan y me dicen que soy muy bruto", "los domingos porque siempre me regañan porque no hago tareas", "cuando me regañan, cada dos horas", "me castigan no dejándome salir durante una semana", "si me castigan no me importa", "me regañan y me ponen a hacer oficio toda una semana", "me quitan el internet", (...).

Con actitudes permisivas en inferior lo nombra el 3.2%, en bajo el 7.6%, en bueno el 11.1% y en sobresaliente el 10.5%, así, "me dejan hacer lo que yo quiera", "a mi no me dicen nada siempre amenazan y no cumplen", "no a mi no me castigan", (...).

Los estudiantes mencionan sobre como piensan que son percibidos por sus familiares, de manera positiva, en inferior por el 32.5%, en bueno el 23.6% y en sobresaliente el 41.9%, referenciándose así, "mi mamá dice que soy inteligente", "mi mamá está contenta porque soy buena estudiante", "mis papás siempre me dicen que soy su orgullo", (...). Con percepción negativa, en inferior el 22.7%, en bajo el 23.1%, en bueno el 24.3% y en sobresaliente el 14.3%, describiéndolo así, "nunca me dicen, siempre me regañan nada más", "dicen que no sirvo para nada", "que soy bruto", "mi papás siempre me regañan porque dicen que debo ser mejor", "ellos ya no confían en mí y en lo que yo hago bien", "ellos saben que yo los voy a defraudar", "todo lo que hago está mal para mi papá", (...).

En donde las emociones de los estudiantes se relacionan con condiciones familiares y escolares, comentando que se sienten alegres, en inferior el 4.8%, en bajo el 7.6%,

en bueno el 21% y en sobresaliente el 35%, "me siento muy feliz y tranquila", "me considero muy buena persona y eso me hace feliz", "y por eso me siento muy feliz", "bien feliz", "eso me da mucha alegría, (...). El origen de esta alegría, para el 21% de los estudiantes son, "las notas", "por una nota", y para el 11.2% de la población es cuando son reforzados afectivamente por sus familiares, "cuando me felicitan", "cuando me dicen que me quieren", "cuando estoy con mi familia", "cuando mi papa dice que soy buen estudiante", (...). Se sienten tristes, en inferior lo nombran el 24.8% de los casos, en bajo el 38%, en bueno el 4.3% y en sobresaliente el 2%, así, "triste", "siempre me dan ganas de llorar", "no me dan ganas de hacer nada ni que la gente me hable y me aleje", (...).

El origen, es el abandono y la soledad en el 27.2% de los casos así, "porque mis padres trabajan mucho y no los veo en el almuerzo", "a veces me siento muy solo y me dan ganas de llorar", "siempre estoy solo". Por condiciones familiares en el 27%, de los casos, "cuando estoy muy triste sobre todo cuando recuerdo que no vivo con mi papá y me quedo sola, mi mamá se da cuenta", "me acuerdo que mis papas pelearon hace años y me quería ir de la casa", "cuando mis padres se separaron". Por notas en el 10.2% de los casos, "cuando saco una nota mala", (...).

Sienten rabia, en inferior el 15.9%, en bueno el 4.3% y en sobresaliente el 0.5%, así, "tengo mucha rabia porque nada me sale bien", "porque no me gusta que se metan en mis cosas y por eso me da rabia con los demás", "me pongo brava y me arranco el

pelo", "me pongo brava y chuzo los cuadernos", "me gusta chuzar las cosas, tirarlas al piso y pisarlas", (...). El origen de la rabia, es en el 27% de los casos es por características familiares, "mis padres me regañan a cada rato y eso me da rabia", "me da rabia que mis papas no se preocupan por mí", "que a mí siempre me toca hacer las cosas solas en mi casa", en el 5% de los casos comentan que es por negligencia y abandono, así, "en mi casa cuando llego no me dejan comida", "es que llego y no me dejan comida", "por que nadie esta en la casa y me tengo que quedar solo", (...) y también informan no expresar emociones en bajo en el 38.4% de los casos, en bueno el 15.4% y en sobresaliente el 6.2%.

También informan que hay padres que motivan a sus hijos hacia los procesos escolares, en inferior lo describen el 74%, en bajo el 69%, en bueno el 79% y en sobresaliente el 98.5%, así, "me dicen que debo de ser un buen profesional que me ponga pilas", "siempre están motivándome y apoyándome", "siempre me dicen que si no estudio me va a ir mal en la vida", "en mi casa me aconsejan que debo esforzarme para salir adelante, ser una persona importante y me apoyan mi mama y abuela", (...). Y los que motivan hacia actividades laborales, en bajo lo hace el 23% y en bueno el 2.4%, así, "mi papa me dice que tengo que ayudar en la casa, trabajando en la ferretería ayudándole a vender", "a mí, mi papa me dice que si sigo así me va a llevar a la finca a coger café y en cosecha me lleva y me toca que ir", "trabajo como staff en el teatro municipal de Popayán", "yo le ayudo a trabajar a mi mama en la galería de bello horizonte", "yo trabajo

con mi papa arreglando bicicletas y me gano una plástica", (...).

En algunos casos explican que su mayor motivación al colegio y al estudio es originada por la presión familiar y la tendencia a evitar de castigos así, en inferior el 82.5%, en bueno el 34.4% y en sobresaliente el 2%, expresando, "si me importa porque si me va mal me castigan", "si porque si me va mal me regañan", "estudio, por que si no me ponen a trabajar", "voy al colegio, por que no me aguanto a mi mama", (...).

Respecto al factor denominado como escuela, se describe la percepción de los estudiantes según la infraestructura de forma positiva, en inferior el 28.2%, en bueno el 18.8% y en sobresaliente el 42.4% así, "me encantan los espacios que tiene", "porque uno tiene bastante espacio para recochar", "porque se puede tener un buen espacio para uno como estudiante", "la planta es buena", "es muy bonita", de forma negativa en inferior el 63.1%, en bajo el 40%, en bueno el 13.8% y en sobresaliente el 7%, expresándose así, "no contamos con libros ósea nada de bibliotecas", "pero deberían ponerle ventanas a los salones", "la planta física, pues le falta mucho", "se encierra mucho calor", "hay goteras", "no me gusta el salón porque es feo", "mucho frio", "yo pienso que los salones parecen un aula muy sola muy amplia parece de cárcel, solo ventanas y 2 ventanitas que no", (...).

Respecto a la percepción del clima escolar de forma positiva esta en inferior lo nombra el 67%, en bajo el 40%, en bueno el 39% y en sobresaliente el 20.9%, expresados así,

"tiene un buen ambiente", "es un colegio muy acogedor", "el ambiente del colegio es bien no hay problema, no pasa nada", "es buena y hay mucha disciplina", pero perciben de forma negativa, en inferior el 20.6%, en bueno el 12.4% y en sobresaliente el 16.8%, nombrándose así, "hay muy mal ambiente, porque molestan por todo", "hay personas que hacen un mal ambiente", "el ambiente en el colegio es más o menos porque no hacen nada por nosotros", "además no me interesa nada de eso en el colegio porque es muy aburridora", "no me gusta la rutina diaria", (...).

En condición positiva hacia los administrativos, en inferior el 17%, en bajo el 30%, en bueno el 49% y en sobresaliente el 47%, así, "ellos se preocupan por los estudiantes", "creo que ellos se preocupan por que nos vaya bien en el colegio", "que no tengamos problemas como institución", "pues lo mismo que ella y pues de la directora buena y la coordinadora regular", "pues que es muy buena porque están pendientes de los problemas más relevantes de la institución", (...). Con percepción negativa están en inferior el 48%, en bueno el 25.9% y en sobresaliente es del 1.9%, así, "a veces cometen errores", "a veces como que poco se preocupan", "en cuestión de la institución están como frescos", "poco interés por nuestras necesidades", "rector casi no está en el colegio", (...). Con los profesores, la percepción positiva, en inferior es del 12%, en bajo del 50%, en bueno del 61% y en sobresaliente del 58%, expresándose así, "con los profesores que son buena gente", "son buenos en su trabajo", "son buenas personas", "me gusta cómo me enseñan los

profes", "he aprendido a ser mejor persona mediante los profesores", (...). Con percepción negativa, en inferior el 37.4%, en bueno 23.5% y en sobresaliente el 8%, así, "esos cuchos a veces solo es por joderlo a uno que se la montan", "esa señora de español molesta mucho y siempre está tildándolo a uno", "pienso que hay preferencias en el salón porque solo prefieren a los más juiciosos", "creo que hay diferencias en el salón con los más inteligentes y con las más brutos porque a los buenos los tienen en un buen concepto y porque ellos son inteligentes y los que no ni si quieren los tienen en cuenta" (...).

Y el estudiante cree que es percibido de forma positiva, por los profesores, en inferior el 33,9%, en bajo el 37.7%, en bueno el 47% y en sobresaliente del 67%, así, "el profesor siempre me dice que yo puedo", "la profe me dice que tengo muchas capacidades", "soy el representante de mi salón porque mi profesor dice que soy el mejor", (...). Para sus compañeros, en bueno el 1% y en sobresaliente el 3%, así, "soy amigable y mis amigos me quieren", "mis amigos son los únicos que me apoyan", "a mis compañeros les gusta que yo los represente", (...). Pero con consideración negativa para los profesores en inferior el 53,3%, en bajo el 45.4%, en bueno el 20% y en sobresaliente el 1%, explicándolo así, "son unos cansones, montadores", "siempre están regañando, me dicen que soy un perezoso", "nunca me dicen nada, no les importo", "ellos siempre me están regañando", "ese profe me la tiene montada", "solo ven lo negativo", "siempre están bravos y me regañan mucho", (...). Por sus compañeros, en bajo el 15.4%, en bueno el 2% y en sobresaliente el 1%, expresados así,

"ellos se me burlan, dicen que soy bruto", "no me gusta hacer trabajos con nadie porque ellos hablan mal de mí", "no me gusta hablar con ellos porque son hipócritas", "ellos hablan cosas malas de mí", (...).

Respecto a la disciplina en el aula se comenta que es negativa, en inferior el 7.1% de los casos y en sobresaliente el 14%, así, "es pesado porque molestan mucho", "son muy pocas veces las que me concentro en clase pero es por la misma bulla, de mis compañero que la pasada de papelitos y eso y pues yo hago lo mismo", "el ruido de los estudiantes del lado me desconcentran mucho y pues me pongo a hablar con mi otra compañera siempre y cuando el profesor no se dé cuenta", "es cansón cuando algunos compañeros comienzan a hablar y a hablar", "es que a veces mis compañeros si uno habla mucho o participa mucho en clases, se burlan de uno y eso es cansón", (...).

Y están los que expresan que en el salón de clases existe intimidación psicológica, en inferior lo nombran el 46.3% de los estudiantes, en bajo el 23% y en sobresaliente el 10%, expresándose así, "porque hay pelados que me la tienen montada", "me rechazan porque ando sola mis compañeros me ignoran y no me quieren", "algunos de mi salón me hacen el feo", "me rechazan cuando no quieren hacer trabajos conmigo", "mis compañeros de burlan de mí, porque a veces no entiendo", "hasta ahora no me logro adaptar al salón porque mis compañeros me molestan mucho", "por algunos compañero que me insultan muy de seguido no me gusta", "a veces me rechazan y por eso no deseo ir al colegio", (...).

Describen que los profesores tienen estrategias de aprendizaje adecuadas, en inferior lo comenta el 30.3%, en bueno el 46.5% y en sobresaliente el 55.1%, así, "porque los profesores se explican bien", "los profesores son buenos porque usan buenas técnicas para enseñarnos", "biología es una profesora muy chévere", "bueno de manera positiva y amorosa", "la enseñanza de los maestros me parece muy buena", (...). Y los que piensan que es inadecuada en inferior el 54.9%, en bueno el 20% y en sobresaliente es del 23%, expresados así, "no explica bien", "algunos usan técnicas muy aburridas", "los mas malos son las clases de ciencias naturales, porque esa señora lo arrulla a uno", "no me gusta la de español, no explica bien", "me da pereza venir al colegio porque no me gusta las clases solo unas es que me da mucho sueño", "sería más chévere si nos pusieran hacer más cosas en las clases para que no nos diera sueño", "menos a la profesora (...) y al profesor (...), porque no se expresan bien y hablan muy bajito ellos son los de inglés y biología pero en las demás si me puedo concentrar", "pues a veces en una clase que nos dictan rapidísimo como sociales", (...).

En el factor socioeconómico, se encontró que los estudiantes se describen estar en estrato uno, en bueno el 23.6% y en sobresaliente el 10.9%, así, "soy estrato 1", "soy estrato 1", (...). En estrato dos, en inferior el 7.6% de la población, en bueno el 44.2% y en sobresaliente el 23.9%, así, "2" "estrato 2". En estrato tres se describen en inferior el 61.5%, en bueno el 35% y en sobresaliente el 33.9%, así, "3", "3", (...). En estrato cuatro se dominan en inferior el 2%, en bueno el 1.6% y en sobresaliente el 20%, así, "4", "4", (...).

Se nombran las condiciones laborales, de los padres, con padre con trabajo independiente, en inferior el 55%, en bueno el 34.5%, y en sobresaliente el 35.6%, "mi papa trabaja con mercancía", "mi papa es oficial de obra", "mi papa es coter", "mi papa constructor", "mi papá trabaja en oficios varios", "mi papa trabaja en un taller", "mi papa es ingeniero de sistemas", "independiente", (...). En empresas publicas, como profesional militar, en bueno el 5.8%, así, "mi papa es policía", "mi papá es militar" y en el sector oficial, en inferior el 8.6%, en bueno el 6.5% y en sobresaliente el 7.2%, así, "mi papá es contratista", "trabaja en el acueducto", "trabaja en los juzgados", "mi papa es docente de sociales en una escuela de cajibío", en empresas privadas, se describen en bueno el 8.9% y en sobresaliente el 4.1%, así, "bavaria", "vendiendo productos de alpina", "mi papa en una empresa de telecomunicaciones", "mi papa trabaja en empaques del Cauca", "mi papa guardia", "trabaja en un banco", "mi papa trabaja en alcanos como asesor comercial", (...).

Respecto a la madre los estudiantes comentan, que son amas de casa, en inferior el 30.7%, en bueno el 18.5% y en sobresaliente el 28.6%, expresándose así, "mi mama ama de casa", "mi mamá es ama de casa", con trabajo independiente en inferior el 15.3%, en bueno el 17.4% y en sobresaliente el 12.5%, "mi mama trabaja en la revista de avon", "mi mama trabaja independiente", "mi mama vende arepas", "pues mi familia tiene un negocio familiar", "modistería" "peluquería". En empresas publicas, en inferior el 7.6%, en bueno el 5.8% y en sobresaliente el 10.9%, así, "mi

mama es comisionista tiene plata", "mamá, cartón Colombia", "profesora", "mi mamá es tesorera de un alcalde en un pueblo, un municipio", "mi mama es madre comunitaria", "y mi mama trabaja como secretaria en la alcaldía" y en empresas privadas están en inferior el 7.3%, en bueno el 2.2% y en sobresaliente el 1.5%, así, "mi mama trabaja donde una doctora universitaria", "mi mama trabaja en un local de totto", "mi mama en una funeraria", "en un supermercado", "en carantanta" "mamá secretaria de gerencia ambiental", "cajera", "vigilante", (...). Y también están los que informan que los padres no tienen trabajo, en inferior el 3.5% y en bueno el 2.3%, así, "mi papa por ahora no tiene trabajo"; "ahora está en la casa y no hace nada", "papá veterinario, pero no trabaja", (...).

Conclusiones

La metodología cualitativa y el análisis de contenido, son estrategias adecuadas en la identificación de características y subjetividades que poseen los estudiantes según su R.A. Permitiendo vincular relaciones entre las características personales y sociales y su nivel de clasificación, generando deducciones acerca de los factores de riesgo y las condiciones potenciales que podrían llevar al desarrollo de estudiantes de bajo o alto rendimiento. Sin embargo se debe entender que los resultados permiten relaciones coherentes pero no concluyentes, necesitando seguir estructurando métodos de investigación que permitan tener mayor exactitud en estas relaciones, esto no significa que los resultados no se han validos, por el contrario,

se logran definir características, percepciones y condiciones entre los estudiantes y su relación con cada una de las clasificaciones, las cuales son explicadas de la siguiente manera.

Se especifica que el R.A. es un fenómeno de naturaleza y característica compleja, que presenta una dimensión objetiva, al ser un hecho de características cuantitativa - numérica y cualitativa - subjetiva, las dos ultimas se atraviesan con factores personales y sociales, intervinientes, en condición de deficiencia o recurso en la estructuración del aprendizaje, el hecho escolarizante y las funciones evaluativas. Es precisamente en la integración de todos estos elementos que se da como resultado el fenómeno del R.A. de ahí la necesidad de entender y reflexionar cada uno de estos factores y dimensionar sus capacidades potencializadora del fenómeno.

Así mismo se ha encontrado que los contenidos y frecuencias característicos de los factores, son diferentes dependiendo del nivel de clasificación, en el cual si para un nivel la acumulación de frecuencias demuestra ser un recurso que habilita el aprendizaje para otro es una deficiencia que empeora el hecho escolar, situación que se demuestra en las siguientes diferenciaciones.

Del F1, denominado R.A. se concluye que existe más frecuencia de niños en niveles de inferior y bajo que niñas, diferenciándose en un 7% de la cantidad, similar situación se presenta en bajo. Solo en R.A. bueno parece estar la balanza equilibrada con una diferencia del 1% que favorece al género femenino, pero en sobresaliente son las niñas

las que más se ubican en este nivel con una diferencia del 8% de la población, se aclara que en todos los niveles hay presencia de los dos géneros. Respecto a la edad, se concluye que no existen diferencias comparativas significativas, ya que el nivel inferior, la diferencia es del 1%, en población entre las edades del 10 a 13 años en relación con los de 14 a 17 años, esta última es a la que favorece la frecuencia. Para el nivel de bajo la diferencia es del 0.1% y para bueno la diferencia nuevamente es del 1%, solo en sobresaliente se acumulan las frecuencias en un 4% en favor de los estudiantes entre 10 a 13 años. Concluyéndose que entre las diferentes edades no existen diferencias significativas en el cambio del R.A.

En el factor familiar, se nombran las características como numero de integrantes en la estructura familiar así, de dos integrantes la población es del 10% y siendo más frecuente para los estudiantes de bueno. Los que presentan entre tres y cinco integrantes en sus familias, no superan el 73% del total de los estudiantes y en donde la mayor población son estudiantes de clasificación superior, los de inferior, muestran una diferencia reducida en casi el 10%. Con seis y ocho integrantes, lo nombran con más frecuencia en inferior y bajo que los de sobresaliente, diferenciándose en casi el 35% de los casos. Y con mas de nueve integrantes, es común en un 6.3% de los casos en nivel inferior y en nivel superior en un 5.2% de los casos.

Otra característica nombrada son las formas de acompañamiento y participación de los padres en los procesos escolares,

nombrándose como la asistencia y acompañamiento a la entrega de boletines en casi el 35% de los padres. Sin embargo, los estudiantes cambian sus discursos cuando se comenta sobre el acompañamiento de padres o familiares ante las tareas o proyectos escolares, en donde los estudiantes de inferior nombran que casi nunca los acompañan explicándolo en el 98% de los casos, situación que es diferente en sobresaliente en donde el acompañamiento a tareas es nombrado por el 56.1% de los casos.

También acompañan los discursos las características respecto a las dinámicas familiares, como es la percepción de un clima afectivo positivo, nombrándolo en inferior por el 21% de los estudiantes y en sobresaliente por el 54% y con percepción negativa, en inferior lo nombran el 34.9% y en sobresaliente el 4.2%, esto quiere decir, que el ambiente afectivo y agradable de los sistemas familiares es común en los estudiantes de clasificación alto que los de bajo e inferior. Es nombrado la consideración de los estudiantes que especifican que en sus familias no hay comunicación o interacción afectiva, en los estudiantes en inferior lo comenta casi el 10.8%, en bajo el 9.6%, pero en bueno la situación cambia al tener la percepción el 1.2% de los estudiantes, también están los comentarios de sentirse abandonados y solos, en el 21.6% de los estudiantes de clasificación en inferior y en sobresaliente por el 2.2%, diferenciándose en casi el 20%, siendo un referente negativo para la primera población.

A pesar de ello es bueno identificar que existe con alta frecuencia padres que motivan a sus hijos para continuar adelante con sus procedimientos escolares, la única dificultad que se encuentra es que esta motivación es mas verbal que de hechos, es mas de consejo, de charla o de regaño que de ayuda y apoyo en tareas, investigaciones, revisión de cuadernos, entre otras.

En el factor escolar se identifica que los estudiantes según su nivel de rendimiento académico, perciben la estructura física institucional. Definiéndose de manera positiva, en sobresaliente en el 42.45% de los casos y en bueno en el 28.2%, diferenciándose en casi un 15% la percepción. Así mismo están los que describen que el clima escolar es positivo, en inferior es del 67% de los estudiantes, pero se diferencia del sobresaliente, los cuales discriminan con mayor numero de discursos que la estructura es agradable, pero no apoyan la idea de que el clima escolar sea positivo, nombrándolo en el 20.9% de los estudiantes. Similar frecuencia de porcentajes y discursos son los que describen un clima escolar negativo, en donde para inferior es del 20.6% y en sobresaliente es del 6.8% diferenciándose en casi un 13%.

Así mismo el enfoque de percepción de clima escolar de manera positiva hacia los actores de la comunidad educativa, como los administrativos y su gestión en sobresaliente con un 47% y en inferior en un 17% de los casos, hacia los docentes en inferior es del 12% y en sobresaliente es del 58% y los que opinan sobre un clima escolar negativo, la balanza cambia ubicándose un gran cumulo de discursos para los estudiantes en inferior en

un 37.4% que en sobresaliente, nombrándolo el 8% de los estudiantes. Por lo tanto se identifica que la percepción positiva o negativa de administrativos y docentes es nombrada dependiendo el nivel de R.A. en el cual se ubiquen los estudiantes. Esta situación es similar también en la percepción de las estrategias de aprendizaje utilizadas por los docentes.

Respecto a las condiciones de aula, con referencia negativa lo describen en inferior el 7% y en sobresaliente el 14%, informando que en los cursos existe indisciplina, ruido, bullicio y no son espacios apropiados para aprender, así mismo explican que existe intimidación escolar de tipo psicológico, siendo una condición común en inferior en el 46.3% en diferencia del sobresaliente que lo nombra el 10%, mostrándose que es mas común el proceso de acoso e intimidación en los estudiantes de nivel inferior que en los otros niveles.

Y respecto a lo socioeconómico, se describe que en estrato uno existe un porcentaje de casi el 34% de estudiantes, de los cuales hay mayor frecuencia de estudiantes en clasificación de bueno y sobresaliente. En estrato dos, se vinculan estudiantes de niveles bueno y sobresaliente, en un total del 68% de los casos y en donde para inferior la población es del 7.6%. En estrato tres se informa que los estudiantes de inferior son casi el 62% y en sobresaliente del 34%, diferenciándose en casi el 32% y en estrato cuatro hay un mayor numero de población de sobresaliente siendo el 20% de estudiantes, en diferencia del inferior que es del 2% y en bueno del 1.6%. Se identifica de esta manera,

que existen estudiantes en bueno y en sobresaliente, en estratos uno y dos y que la gran mayoría de estudiantes que están en inferior están en el estrato tres, sin embargo hay mayor población de sobresaliente en el estrato cuatro.

Respecto a la laboriosidad de los padres se describen, que para la mayor población de estudiantes en inferior, sus padres trabajan de forma independiente siendo común para el 55% de los casos en inferior en diferencia de bueno que es del 34.5% y sobresaliente que es del 35.6% y en donde para las dos ultimas clasificaciones es mas común encontrar al padre trabajando en empresas publicas y privadas. Es interesante anotar, que en todos los niveles de rendimiento académico, existen madres con laboriosidad de ama de casa, para el inferior es del 30.7% pero se diferencia en bueno que es del 18.5% y en sobresaliente del 28.6%, que trabajan independiente en un promedio común casi del 15% para todos los niveles y en empresas publicas y oficiales es común para el nivel de sobresaliente en casi el 11% de los casos, que en inferior o bueno. En privadas, es mas común para los niveles de inferior en un 7.3% que en sobresaliente que es del 1.5%. Concluyéndose que en el nivel inferior los padres en la gran mayoría de los casos trabajan independientemente y la madre es ama de casa y en sobresaliente, el padre trabaja en el sector publico o privado en la mayoría de los casos y la madre es frecuente que sea ama de casa, independiente o estar en el sector público.

Referencias

- Amar, J. J., Abello, R., y Tirado, D. (2005). *Efectos de un programa de atención integral a la infancia en el desarrollo de niños de sectores pobres en Colombia*. (Vol. 3).
- Arboleda, C. A., y Cabrera Doku, K. (2000). El corazón del rendimiento académico. *Psicología Desde el Caribe*, edit. Universidad del Norte de Barranquilla; 1-29.
- Abela, J. A. (2008). *Las Técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Edit. Universidad de Granada. España.
- Ardevol, J. M. (2010). *El rendimiento escolar, la anomalía española*. España: Universidad Abat Oliva CEU.
- Anguera, M. T. (2010). Posibilidades y relevancia de la observación sistemática por el profesional de la psicología. *Rev. Papeles del psicólogo*, 3 (1).
- Barroso, M. (1997). *La experiencia de ser familia*. Caracas: Pomaire.
- Beltrán, J., y Bueno, J. (1995). *Psicología de la educación*. Barcelona: Boixareu - Universitaria.
- Bravo, C. M. (1994). Teorías del desarrollo cognitivo y su aplicación educativa. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 231-246.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. España: Akal.

Beguet, B., Cortada, N., Castro, A., & Renault, G. (2001). Factores que intervienen en el rendimiento académico de los estudiantes de psicología y psicopedagogía. *Revista Científica de la Dirección de Evaluación y Acreditación de la Secretaría General de la Universidad del Salvador-USAL*, 1.

Barca A., Peralbo, A., Porto, A., & Brenlla, J. (2008). Contextos multiculturales, enfoques, aprendizaje y rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46.

Bodensiek, A. (2010). *Estudio sobre los factores que influyen en el rendimiento escolar*. Bogotá D.C.: Secretaria de Educación Municipal.

Cabrera, M. A., & Sánchez, W. M. *Habitos de estudio y rendimiento académico*. México: Universidad de Guanajuato.

Camacho, S., & Ramos, V. (2003). *Componentes de fortalecimiento ciudadano - categoría de inversión en jóvenes en riesgo y resocialización*. Bogotá D.C.: Secretaria de Educación.

Cantaluppi, R. F. (2005). *Rendimiento académico y abandono en la educación superior a distancia*.

Cuenya, L., y Ruetti, E. (2010). Controversias epistemológicas y metodológicas entre el paradigma cualitativo y cuantitativo en psicología. *Rev. Colombiana de Psicología*, 19 (2).

Carvalho M. (2006). *Factores que afectan el desempeño de los alumnos mexicanos en edad de Educación Secundaria: Un estudio dentro de la corriente de eficacia escolar*.

Caso, J., y Hernández, G. L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*.

Corredor-Aristizábal, J. (2011). Crítica y empírica: El rol de la Psicología en el cambio social. *Rev. Colombiana de Psicología*.

Covadonga, M. (2002). *Propuesta y validación de un modelo de calidad en educación infantil*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Daza H. C. (1997). *Nutrición infantil y rendimiento escolar*. Conferencia Dictada en el VIII Congreso Nacional y Dietética. Colombia Médica, 28-92.

Enríquez-Guerrero, C. L. (2008). Factores de riesgo asociado a bajo rendimiento en escolares de dos Instituciones Educativas Públicas de Bogotá D.C. Medellín: Universidad CES.

Erazo-Santander, O. A. (2011). El Estudiante y sus problemas psicoeducativos. *Revista de Psicología Gepu*, 2 (1).

Erazo-Santander, O. A. (2010). Reflexiones sobre la violencia escolar. *Revista de Psicología Gepu*, 1 (3), 74-86.

Espinoza E. (2006). Impacto del maltrato en el rendimiento académico. *Revista Electrónica*

de Investigación Psicoeducativa, 4 (9), 221 - 238.

Felix, F. S. (s.f.). *Seguimiento de estudiantes que tienen alto rendimiento en el ceneval en el nivel medio superior de la Unacar (2003-2006)*. Carmen - Campeche, México.

Fernández-Baena, F. J. (2007). *Estrés, riesgo familiar e inadaptación socioemocional y escolar en la Infancia*. Málaga: Universidad de Málaga.

Fragoso-Mondragon, T. C., & Alcantara-Avila, M. A. (2001). *Influencia de los factores estresantes en el rendimiento escolar en alumnos de segundo de secundaria*. México: Universidad Franco - Mexicana.

Farjas-Abadía, A., & Madrigal-Collazo, C. (1994). *Sociología del estudiantado y rendimiento académico*. Madrid- España. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Fernández G., & Rodríguez, P. (2008). *Los orígenes del fracaso escolar. Un estudio empírico*. Colección Mediterráneo Económico: "Modernidad, Crisis y Globalización: Problemas de Política y Cultura". Isbn: 978-84-95531-41-4. Edit. Cajamar.

García-Yague, J. (1994). *La Predicción objetiva del rendimiento académico y sus posibilidades en la orientación personalizada. Tendencias Pedagógicas*. Edit. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Issn: 1989-8614.

Gonzales G., Castro A., & González F., (2008). *Perfiles aptitudinales, estilos de pensamiento y rendimiento académico*. *Anuario de Investigaciones*, 15. Buenos Aires - Argentina.

Gonzales F., & Rodríguez-Pérez J. C. (2008). *Los orígenes del fracaso escolar un estudio empírico*. Colección Mediterráneo Económico: Modernidad, Crisis y Globalización: Problemas de Política y Cultura. (ISBN: 978-84-95531-4).

González-Barbera, C. (2003). *Factores determinantes del bajo rendimiento académico en educación secundaria*. Madrid - España: Universidad Complutense de Madrid.

Guaca, N., Ledezma A., Muñoz R., Prado C., & Velez, A. L. (1994). *Incidencia de las pruebas del Icfes en el rendimiento académico y criterios de selección de estudiantes en la Universidad del Cauca*. Popayán: Universidad del Cauca.

Gutiérrez, G. (2011). *Investigación básica y aplicada en Psicología: Tres modelos de desarrollo*.

García-Gonzales, E. (2001). *Psicología: La formación de la inteligencia*. México.

Gardner, H. (1983). *Estructura de la mente: La teoría de las Inteligencias Múltiples*. Edit. Paidós.

Hernández S. R., Fernández C. C., & Baptista L. P. (1997). *Metodología de la investigación*. Mexico: Mc Graw Hill.

- Haahr J.H., Kibak N. T., Eggert H. M., and Teglgard J. S. (2005). Explaining student performance evidence from the international PISA, TIMSS and PIRLS surveys. Danish Technological Institute Arthus. http://www.danistechnology.dk/_root/media/19716%FFinal%20report%20web%version.pdf.
- Iraurgi, I., Martínez-Pampliega A., Iriarte L., y Sanz, M. (2011). Modelo cognitivo-contextual del conflicto interparental y la adaptación de los hijos. *Anales de Psicología*, 27 (2), 562-573.
- Jadue, G. (2003). Transformaciones familiares en Chile: Riesgo creciente para el desarrollo emocional, psicosocial y la educación de los hijos. *Estudios Pedagógicos*, 29. Edit. Universidad Austral - Chile.
- López, M. I., y Schnitter, M. (2010). Matriz de relación primaria en casos de niños y niñas con problemas de aprendizaje. *Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1099-1116.
- López-Cerezo, J. (1998). *El artefacto de la inteligencia*. Barcelona: Anthropos.
- López, M. I., y Schinetter, M. (2010). *Matriz de relación primaria en casos de niños y niñas con problemas de aprendizaje*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Luque D., y Rodríguez, G. (2006). *Necesidades técnicas del alumnado con discapacidad en la Universidad de Málaga*. 4º Congreso Nacional de Tecnología Educativa y Atención a la Diversidad (Tecnoneet) - memorias. Murcia - España.
- Mella, O., y Ortiz, I. (1999). Rendimiento escolar - influencias diferenciales de factores externos e internos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 69-92.
- Minuchin S. (1985). *Caleidoscopio familiar: Imágenes de violencia y curación*. Edit. Paidós.
- Miñano-Pérez, P., & Castejon-Costa, J. L. (2008). Capacidad predictiva de las variables cognitivo - motivacionales sobre el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, Reme*, 28.
- Miñano-Pérez, P., Cantero M. D., y Castejon-Costa J. L. (2004). *Predicciones del rendimiento escolar de los alumnos a partir de las aptitudes, el autoconcepto académico y las atribuciones causales*.
- Murillo-Torrecilla, F. J. (2003). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (1).
- Moreno M., Escobar A., Vera M., Calderón T. A., y Villamizar L. F. (2009). *Asociación entre depresión y rendimiento académico en un grupo de niños de la Localidad de Usaquén*.
- MEN. (2002). *Decreto 230 del 2002*. Bogotá: Ministerio de Educación - Colombia.
- MEN. (1994). *Ley 115 de 1994*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional - Colombia.

Martínez B. E., Lewis-Harb S. y Moreno-Torres M. (2006). Funciones ejecutivas en estudiantes universitarios que presentan bajo rendimiento y alto rendimiento académico. *Psicología Desde el Caribe*, 109-138.

Manzano, D. M. (2007). *Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico en la segunda lengua*. Tesis Doctoral. Edit. Universidad de Granada.

Navarro, E. R. (2003). El rendimiento académico, concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electronica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educacion*, 1 (2).

Nieto S. M. (2008). *Hacia una teoría sobre el rendimiento académico en enseñanza primaria a partir de la investigación empírica*. (Vol. 20). España: Universidad de Salamanca.

Navarro R. M., Marrero M. M., Torres G. M., Montesdeoca R. D., Vega N. J., Saavedra S. P., Sosa H. M. (2006). *Tabaquismo: factores determinantes y actitud hacia su abandono entre los estudiantes de Secundaria de Arucas, Canarias*. Vol.8. edit. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Orjales-Villar, I. (1999). *Déficit de atención con hiperactividad - manual para padres y educadores*. Madrid: Cepe.

Ortiz-Padilla M., y Zabala-Jaramillo, A. (2001). *Las actitudes y su influencia en el desempeño de los estudiantes en Área de*

Matemáticas. Edit. Corporación Educativa Mayor del Desarrollo Simón Bolívar.

Peralta-Berboza, L. R. (2009). *Estudio de la violencia intrafamiliar y su incidencia en la adaptación escolar y en el desarrollo académico de los Estudiantes del Quinto Año de Básica de la Escuela Aurelio Aguilar Vásquez*. Cuenca: Universidad Técnica Particular de Loja.

Plazas E. A., Aponte-Penso R., y Lopez S. E. (2006). Relación entre status sociométrico, género y rendimiento académico. *Psicología Desde el Caribe*, 17.

Posso-Rojas, M. (s.f.) *Influencia del método de enseñanza la globalidad educativa en el rendimiento académico de los alumnos para la asignatura de Biología, en el Colegio Nacional Mixto Felipe Santiago Estenos*. Guatemala.

Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas: Problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI.

Pyret, M. C. (1998). *Acceleration: Strategies and benefits*. Edit. University of Calgary.

Porta P. E., y Laguna J. R. (2008). *Equidad de la educación en Guatemala*. Serie de Investigaciones Educativas. No 4. Guatemala.

Piñuel R. J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística* 3, 1.

Quiroz-Miranda, S. (2010). Las corrientes metodológicas no marxistas del análisis

Social. *Revista Colombiana de Psicología*, 19 (2), 271-277.

Rodríguez-Espinar S. (1982). Diagnostico y predicción en orientación. *Revista de Educación*, 270.

Romero, J. F., y Lavigne, R. (2005). *Dificultades en el aprendizaje: Unificación de criterios diagnósticos*. Vol. I. Definición, Características y Tipos. Sevilla. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.

Ramírez, A. C., y Rojas, M. P. (2007). *Asignaturas determinantes del rendimiento académico de los Estudiantes del Instituto Alberto Merani*. Bogotá D.C.: Instituto Alberto Merani.

Rodríguez-Hernández, J. P. (2003). *Asociación entre trastornos psiquiátricos y rendimiento escolar en una muestra de niños Canarios* (Vol. 3). Canarias: Hospital Universitario de Nuestra Señora de la Candelaria - Tenerife.

Rodríguez S., Fita E., y Torrado M. (2004). El rendimiento académico en la transición Secundaria - Universidad. *Revista de Educación* (334), 391-414.

Rodríguez, P. L. (2010). *Características psicoinstruccionales de Alumnado Preadolescente y rendimiento académico en la Educación Artística Escolar*. España: Universidad del País Vasco.

Roman-Pérez, M., y Díez-López E. (1988). *Inteligencia y potencial de aprendizaje*. Madrid: Educación y Futuro.

Rojas-Bohorquez L. E., (2005). *Influencia del entorno familiar en el rendimiento académico de Niños y Niñas con diagnostico de maltrato de la Escuela Calarca de Ibagué*. Ibagué - Colombia: Universidad Javeriana Ibagué.

Romero C. V., Rubiano G. D., & Marciales V. G. (2004). *Atribuciones construidas por los educadores sobre los estudiantes con bajo rendimiento escolar*. Bogotá: Universidad Javeriana.

Sánchez, L. (2010). Ciencia, Psicología y Sociedad. *Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*.

Stanco, G. (2007). *Funcionamiento intelectual y rendimiento escolar en niños con anemia y deficiencia de hierro*.

Salazar-Flores N., López-Sánchez L., y Romero-Ramírez M. (2010), *Revista Científica Electrónica de Psicología*, 9. http://dgsa.uaeh.edu.mx/revista/psicologia/IMG/pdf/7_-_No._9.pdf

Talero G. C., Espinosa B. A., & Velez V. M. (2005). Trastorno de atención en las escuelas públicas de una Localidad de Bogotá: Percepción de los maestros. *Revista Facultad Medicina-Unal*, 53 (4). http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012000112005000400002&lng=pt&nrm=iso.

Tanaro M. I. (2004). Acerca de la afirmación de la igualdad de oportunidades sostenida por la Ley Federal de Educación. Comentarios sobre un caso. *Cuadernos de la Facultad de*

Humanidades y Ciencias sociales, 22. Edit. Universidad de Jujuy. San Salvador de Jujuy - Argentina.

Tejedor F. J., González G., y García, M. (2008). Estrategias atencionales y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40, 123-132.

Treviño E., Valdes H., Castro M., Costilla R., Pardo C., & Donoso F. (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Edit. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (Llece) - Unesco. Isbn. 978-956-322-015-5. Santiago de Chile.

Vygotski, L. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Paidós.

Vélez, A., Meerbeke, V. y Roa González C. N. (2005). Factores Asociados al Rendimiento Académico en Estudiantes de Medicina. *Educación Médica*, 8 (ISSN: 1575-1813).

Velez E., Schiefelbein E., y Valenzuela J. (1994). Factores que afectan el rendimiento académico en la Educación Primaria. Revisión de la literatura de América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*.

Weiner B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York. Edit. Springer-Verlag.

Zapata L. F., De Los Reyes C., Lewis S., y Barcelo, E. (2009). Memoria de trabajo y rendimiento académico en estudiantes de primer semestre de una universidad de la Ciudad de Barranquilla. *Psicología Desde El Caribe*, 66-82.

Artículos Teóricos

La Desorganización Psíquica en el Desarrollo Infantil

Pablo Fossa Arcila (1)

Universidad del Desarrollo / Chile

Referencia Recomendada: Fossa, P. (2013). La desorganización psíquica en el desarrollo infantil. *Revista de Psicología GEPU*, 4 (1), 150-159.

Resumen: En el presente artículo se revisarán tres fenómenos del desarrollo temprano que evidencian importantes secuelas en el funcionamiento psicológico posterior. Me refiero al fenómeno de la segunda piel, la identificación adhesiva al objeto, y la posición autista-contigua; todas situadas en un estadio previo a las fases del desarrollo evolutivo descritas por Melanie Klein. Estas alteraciones del desarrollo, producidas por una situación de desvalimiento al comienzo de la vida, o por los masivos procesos de escisión como mecanismo defensivo a la estimulación ambiental, genera una angustias de desorganización psíquica y una falta de sentido de coherencia del self, lo que produce un modo de funcionamiento "pegoteado" respecto al objeto, sea este una pareja, un ideal, un objeto físico, etc. Este modo de funcionamiento adhesivo frente al objeto para mantener la cohesión del self e impedir el derrumbe de la organización psíquica es característico de la organización limítrofe de personalidad.

Palabras Clave: Segunda Piel, Identificación Adhesiva, Posición Autista-Contigua; Organización Limítrofe de Personalidad.

Abstract: In this article we reviewed three phenomena of early development that demonstrate important consequences for later psychological functioning. I refer to the phenomenon of the second skin, adhesive identification to the object, and the autistic-contiguous position, all located at an earlier stage of evolutionary development phases described by Melanie Klein. These developmental abnormalities, produced by a weakening situation at the beginning of life, or the massive splitting processes as a defensive mechanism to environmental stimulation, generates psychic disorganization distress and a missing sense of self-consistency, which mode produces a "stuck together" on the object, either a couple, an ideal, a physical object, etc. This bonding mode towards the object to maintain self-cohesion and prevent the collapse of the psychic organization is characteristic of borderline personality organization.

Key Words: Second Skin, Adhesive Identification, Autistic-Contiguous Position, Borderline Personality Organization.

Recibido: 18 de Mayo de 2011

Aprobado: 23 de Marzo de 2012

(1) Psicólogo, Magíster en Psicología Clínica. Docente de la Facultad de Psicología de la Universidad del Desarrollo en Santiago de Chile. Correo electrónico: pfossaa@udd.cl

Las investigaciones en psicología evolutiva y los grandes teóricos del desarrollo concuerdan en que las experiencias tempranas son fundamentales en la constitución de la mente, pues esta se construye en relación con un otro, quien puede fortalecerla a través de un lazo satisfactorio o, por el contrario, destruirla (Freud, 1996; Fonagy, 2004; Vigotsky, 1978; Bowlby, 1988; Stern, 1991; Winnicott, 1963).

Las alteraciones tempranas del desarrollo han sido relacionadas con la aparición de múltiples patologías psiquiátricas y conflictos psicológicos que afectan la calidad de vida de los sujetos que los padecen. Un ejemplo de esto es la organización limítrofe de personalidad, la cual ha sido explicada desde las perturbaciones que pueden ocurrir en la díada madre hijo durante los primeros años de vida (Kernberg, 1987, 1979, 1989, 2008; Linehan, 2001, 2003; Malher, 1975).

Es relevante pensar en los fenómenos tempranos del desarrollo y sus consecuencias en la constitución del aparato psíquico. Por temprano me refiero a experiencias ocurridas en los primeros días y semanas de vida. En el presente trabajo mostraré un modo de funcionamiento particular que tiene su fundamento en alteraciones tempranas del desarrollo y que se encuentra relacionado con el modo de funcionamiento de la organización limítrofe de personalidad (Fossa, 2010). Estos fenómenos ocurrirían al comienzo de la vida, en estadios previos a los descritos clásicamente por los pioneros de la teoría psicoanalítica (Ogden, 1988), y que sin embargo presenta alteraciones importante en el funcionamiento futuro, no alcanzando

totalmente el estado psicótico, pero presentando angustias que producen un tipo de vinculación característico del espectro borderline.

El Fenómeno de la Segunda Piel

En los estadios iniciales del desarrollo, la piel del bebé y los objetos primarios tienen la función de unir las diferentes partes de la personalidad que aún no están diferenciadas de las partes del cuerpo. En su forma más primitiva, las partes de la personalidad se vivencian como si estuvieran carentes de una fuerza capaz de unir las, por lo cual, resulta necesario asegurar su cohesión mediante el funcionamiento de la piel, que obra como un límite. Pero esta función interna (la de contener las partes del self) depende inicialmente de la introyección de un objeto externo, el cual debe ser vivenciado a su vez como capaz de cumplir esa función. Más adelante, la identificación con esta función del objeto reemplaza al estado de no integración y da origen a la fantasía del espacio interno y del espacio externo (Bick, 1968).

En el estado infantil no integrado existe una necesidad de encontrar un objeto, sea éste una luz, una voz, un olor, o algún otro objeto sensual, que sea capaz de mantener la atención y, por lo tanto, susceptible de ser vivenciado, por lo menos temporalmente, como algo que une las diversas partes de la personalidad. El objeto óptimo es el pecho materno dentro de la boca, junto con la madre que sostiene al bebé, le habla y de la cual emana un olor familiar. El objeto que cumple el rol de continente se vivencia

concretamente como una piel. El desarrollo deficiente de esta función primitiva resulta de la inadecuación del objeto real o bien de los ataques fantaseados contra él, todo lo cual entorpece la introyección. Estos trastornos de la función pueden determinar la formación de una *segunda piel*, mediante la cual la dependencia con respecto al objeto es reemplazada por una pseudo-independencia, y por el uso inadecuado de ciertas funciones mentales, o quizás, de talentos innatos, utilizados ahora con el fin de crear un sustituto de esa función de contención que debía cumplir la piel (Bick, 1968).

En todos los pacientes con trastornos en la formación de una primera piel, la reconstrucción analítica revela serios conflictos ocurridos durante el periodo de la lactancia, aunque los padres no siempre se hayan dado cuenta (Bick, 1968).

Según Bick (1968), el fenómeno de la segunda piel que reemplaza a la integración de tipo primera piel, se manifiesta como una especie parcial o total de caparazón muscular o una muscularidad verbal correspondiente. Sólo un análisis que persevera hasta lograr una elaboración cabal de la dependencia primaria con respecto al objeto materno puede fortalecer esta fragilidad subyacente.

El trabajo de Esther Bick (1968), describe estados de angustia catastrófica en ciertos bebés cuyas madres son incapaces de contenerlos. Cuando estos bebés se angustian, sus madres se angustian también y, entonces, el bebé se angustia aún más, provocándose una escalada de angustia hasta que el bebé entra en un estado de

estremecimiento y un tipo de estado desintegrado y desorganizado que no es berrido ni rabieta, sino simplemente algo que se puede describir como desorganizado. Bick (1968), se dio cuenta que esto también pasaba en pacientes adultos, quienes estaban expuestos a estados de desorganización temporaria. No era que estuvieran ansiosos, simplemente se sentían confundidos, paralizados, perplejos y no podían hacer nada; lo único que podían hacer era sentarse o acostarse hasta que se les pasara.

Bick (1968) observó que estas personas presentaban experiencias de no ser sostenido, por lo que descubrió que todas estas personas tenían alteraciones relacionadas con la piel o su experiencia de la piel, no en el sentido dermatológico, sino que se machucaba muy fácil y que no parecía tener ningún tipo de fuerza. Eran sujetos que no estaban sostenidos por una buena piel, pero que tenían otras formas de mantenerse unidos.

Desde el punto de vista de Bick (1968), algunas personas se mantienen unidas intelectualmente con su pensamiento inteligente y su habla; otras en cambio, parecen sostenerse muscularmente a través del levantamiento de pesas o el atletismo. Estas son formas de superar los estados de desintegración a los que llamó *formaciones de una segunda piel o formaciones sustitutas de la piel*.

Estas personas presentan un tipo de dificultad con la introyección y no usan mucho la identificación proyectiva. Sus valores son externos, no se basan en principios internos

ni en la observación de sí mismos; es como si se miraran todo el tiempo en el espejo de los ojos de los demás, copiando a otros, imitando, siempre conscientes de la moda, preocupados por las formas sociales y el estatus (Bick, 1968).

Después de haber estudiado a estos sujetos varios años, Bick (1968) comienza a darse cuenta que estos pacientes funcionaban como si realmente no hubiera espacio, como si hubiera solamente superficies, dos dimensiones. Las cosas no eran sólidas, sólo existían superficies contra las cuales podían apoyarse o que podían sentir, oler, tocar y que podían proporcionarles una sensación. Se podían apoyar en el analista, se apoyaban en el armario, etc.

El fenómeno de la segunda piel determina una fragilidad general en las integraciones de los distintos aspectos de la personalidad, propio del funcionamiento limítrofe de la personalidad. Objetos, una pareja, ideologías, etc., pueden funcionar como segunda piel en un sujeto que necesita un sustituto de esta función materna. Las angustias de desintegración y sentimiento de derrumbe que pueden llegar a sentir al vivenciarse sin límites corporales los lleva a establecer un tipo de vínculo característico de la organización limítrofe de personalidad (Fossa, 2010).

Identificación Adhesiva

El concepto de Identificación Adhesiva, es un concepto que Donald Meltzer (1974) y Esther Bick (1968) comenzaron a trabajar separadamente, pero manteniendo

frecuentes conversaciones sobre el tema, a comienzos de la década del 60, después de la muerte de Melanie Klein. En estas conversaciones Esther Bick comentaba a Meltzer que en sus estudios con niños pequeños observaba un fenómeno que no sabía describir diciendo constantemente "*Oh, no se como hablar acerca de ellos, simplemente son así (y adosaba las palmas de sus manos)*". Meltzer, por su parte, en sus estudios con niños autistas comenzó a observar que eran similares a algo "*pegado*". Sin duda, ambos se dieron cuenta de que estaban frente a un fenómeno nuevo e interesante.

Bick (1968) y Meltzer (1975), describen la "identificación adhesiva" como un modo de funcionamiento de estadios tempranos del desarrollo infantil, la cual consiste en una identificación impregnada por la falta de diferenciación del "self".

El concepto de identificación ocupa un lugar muy importante en la historia del psicoanálisis, especialmente en los escritos de Freud. Este fenómeno se menciona en *Estudios sobre histeria, el hombre de los lobos, el hombre de las ratas*, y especialmente en el trabajo sobre *Leonardo*, donde se comienza a hablar de los procesos de identificación de una manera significativa que está relacionada con los comienzos de un concepto de narcisismo, lo que lleva a denominarse identificación narcisista (Freud, 1996).

En 1946, Melanie Klein, presentó un trabajo titulado *Notas sobre algunos mecanismos esquizoides* en el que mostró los procesos de

escisión e identificación proyectiva. Con la expresión "identificación proyectiva", describía una fantasía omnipotente mediante la cual, en combinación con los procesos de escisión, una parte de sí mismo puede escindirse y proyectarse dentro de un objeto y, por este medio, tomar posesión de su cuerpo, su mentalidad y su identidad. Lo esencial de la identificación proyectiva es que constituye la descripción de un proceso mediante el cual se produce la identificación narcisista, o sea un proceso de la fantasía omnipotente de escisión y proyección de una parte del sí mismo en un objeto, ya se trate de un objeto externo o un objeto interno. Este proceso deriva en fenómenos de identificación con el objeto de un tipo inmediato y de alguna manera alucinatorio, esto es el aspecto de identificación de la identificación proyectiva.

Posteriormente a los descubrimientos de Klein, Meltzer (1975) y Bick (1968), se dieron cuenta que tenían problemas con cierto tipo de pacientes, en donde veían que ocurría algo más que, indudablemente, estaba conectado con los procesos de identificación, pero además estaba ciertamente conectado con el narcisismo, pero parecía tener una fenomenología totalmente distinta de lo que habían reunido bajo la rúbrica de identificación proyectiva.

Meltzer (1975) comenzó a ver un vínculo especial, muy parecido a lo que veía con los niños autistas y con lo que Esther Bick observaba con sus pacientes. Empezó a pensar que estaba ante un nuevo tipo de identificación narcisista, y que ya no podían seguir pensando en la identificación

proyectiva como sinónimo de identificación narcisista, sino que debían pensar en la identificación como un término más amplio. De esta manera llega entonces a considerar la identificación narcisista como el término más amplio, con la identificación proyectiva incluida en ella, y decidió llamar a esta nueva forma de identificación narcisista: ***Identificación Adhesiva***.

Los trabajos de Bick (1968) y Meltzer (1975) llevaron a desarrollar la hipótesis de que, antes de la disociación propia de la posición esquizo-paranoide descrita por Klein en 1946 o simultáneamente con ella, era necesaria la identificación con un objeto continente que mantuviera unidas las distintas experiencias del *self*. La identificación con esa función de contención permitiría los posteriores procesos de integración. Para Bick (1968) ésta sería la función primaria de la piel y de los objetos primitivos en la etapa en que no hay aún diferenciación entre los aspectos primitivos de la personalidad y las partes del cuerpo. Para Meltzer (1975) la identificación adhesiva haría frente a las ansiedades catastróficas, más primitivas que las persecutorias y depresivas descritas por Klein.

Posición Autista-Contigua

El trabajo clínico y teórico de Esther Bick (1968) y Donald Meltzer (1974), desarrollado en el contexto clínico con niños, ha servido para definir una dimensión hasta entonces insuficientemente comprendida de toda la experiencia humana (más primitiva que la dimensión esquizo-paranoide), la que se denomina *posición autista-contigua*.

Ogden (1988), utiliza el concepto de posición, porque concibe esta organización psicológica como un modo evolutivo y continuo de generar experiencia, en contraposición a una fase del desarrollo. Ogden considera que tiene una importancia organizativa equivalente a las de las posiciones esquizo-paranoide y depresiva, y que contribuye de manera igualmente poderosa a la dialéctica que constituye a la experiencia humana. Este modo de organizar la experiencia se caracteriza por tipos específicos de defensa, formas de relación con los objetos, angustia característica y grados de subjetividad.

La posición autista-contigua tiene un periodo de primacía anterior al de las dos organizaciones psicológicas descritas por Klein, pero sin embargo, coexiste dialécticamente con éstas desde el inicio de la vida psicológica. Esta organización primitiva representa uno de los polos de una relación dialéctica y, por lo tanto, nunca existe de manera pura en mayor medida que el concepto de mente consciente puede existir independientemente del concepto de mente inconsciente: cada una crea, niega y preserva a la otra. La delimitación de la posición autista-contigua de ninguna manera disminuye la importancia de las dimensiones esquizo-paranoide y depresiva (Ogden, 1988).

Ogden (1988), utiliza la palabra *autista* ya que las formas patológicas de autismo involucran versiones hipertrofiadas de los tipos de defensa, forma de atribución de significado de la experiencia y modo de relación con el objeto que caracteriza la organización autista-contigua normal. La palabra *contigua* es particularmente adecuada para denominar con mayor precisión esta

organización, pues, la experiencia de superficies que se tocan entre sí constituye uno de los medios principales a través de los cuales realizan las conexiones y se logra la organización en este modo de funcionamiento psicológico. Así, la palabra contigua brinda la antítesis necesaria para las connotaciones de aislamiento y desconexión que lleva consigo la palabra autista.

La posición autista-contigua es un funcionamiento *pre-simbólico* de generar experiencia, dominado por lo sensorial, que delimita buena parte de la experiencia humana y provee el inicio de una sensación del lugar donde se produce la experiencia propia (Ogden, 1988).

En un modo autista-contiguo, las experiencias sensoriales, particularmente en la superficie de la piel, constituyen el mecanismo principal para la creación de un significado psicológico y el inicio rudimentario de la experiencia del sí mismo. La contigüidad sensorial de la superficie de la piel y el ritmo son básicos para el grupo más fundamental de relaciones objetales infantiles. La naturaleza de la relación de uno con sus objetos está determinada en gran medida por la naturaleza de la subjetividad que constituye el contexto para estas relaciones objetales. En la posición autista-contigua, la relación con los objetos es una relación en la cual surge la organización de una rudimentaria sensación de "ser yo" a partir de las relaciones de contigüidad sensorial (tocar, por ejemplo), que con el transcurso del tiempo genera la sensación de una superficie sensorial determinada sobre la cual se produce la experiencia propia. Ejemplos de demarcación

a partir de una relación de contigüidad son la superficie cutánea del infante, la actividad de succión, el ritmo del dialogo, el presionar las encías contra el pezón o el dedo de la madre (Ogden, 1988).

Por otra parte, Ogden (1988) concibe la posición autista-contigua como una dimensión importante de todas las defensas obsesivo-compulsivas y cree que estas defensas siempre implican la construcción de una delimitación sensorial estrictamente ordenada de la experiencia, que no es de ninguna manera un ordenamiento simplemente conceptual, simbólico, diseñado para rechazar, controlar y expresar deseos y temores erótico-anales inconscientes en conflicto. Esta forma de defensa sirve normalmente para cubrir vacíos experimentados sensorialmente por el individuo en el sí mismo y a través de los cuales el paciente teme y siente que se pueden escapar no sólo sus ideas sino también contenidos corporales concretos. Los síntomas y las defensas de tipo obsesivo-compulsivo tienen sus orígenes en los esfuerzos más tempranos del infante por ordenar y crear una sensación de delimitación de su experiencia sensorial.

De acuerdo a Ogden (1988), la angustia en esta posición consiste en un terror inexpresable a la disolución de los límites. La angustia autista-contigua involucra la experiencia de la desintegración inminente de la superficie sensorial, lo que da como resultado la sensación de tener fugas, de estarse disolviendo, desapareciendo o cayendo en un espacio sin límites ni forma. Las manifestaciones mas comunes de la

angustia autista-contigua incluyen sentimientos aterradores de que uno se está pudriendo; la sensación de que los esfínteres y otros mecanismos que uno tiene para retener el contenido corporal están fallando y que la saliva, las lagrimas, la orina, las heces, la sangre, etc., se están escapando; el temor de que uno se está cayendo, como por ejemplo, la angustia asociada a caerse mientras uno duerme, por el temor a caer en un espacio infinito, sin forma. Esta angustia es similar a la descrita por el fenómeno de segunda piel (Bick, 1968), cuyo mecanismo para sostenerse a través del vínculo con un objeto es la identificación adhesiva (Meltzer, 1975).

Las defensas generadas en la posición autista-contigua están dirigidas al reestablecimiento de la continuidad de la superficie sensorial, sobre la cual descansa la integridad temprana del sí mismo. Muchos de estos pacientes necesitan generar un "piso sensorial" (por ejemplo, tocarse el cabello, frotar los pies, los labios, las mejillas, etc.) para no perder la organización del self (Ogden, 1988).

Una defensa del modo autista-contiguo es la imitación, utilizada como método para lograr un grado de cohesión del sí mismo. Esta imitación debe ser diferenciada del concepto que utiliza Winnicott sobre la organización de personalidad en base a un falso self. No existe nada falso en la imitación autista-contigua, pues no busca contrastar, disfrazar o proteger algo más verdadero o genuino en el interior: no existe interior ni exterior. En una posición autista-contigua, uno es su propia superficie y, por lo tanto, el acto de

imitación constituye un esfuerzo por obtener o reparar una superficie cohesiva sobre la cual se puede desarrollar un lugar para el sí mismo. La imitación no sirve sólo como una forma de percepción y defensa y como una manera de aferrarse al otro, también sirve como una forma importante de relación objetual en un modo autista-contiguo (Ogden, 1988).

Ogden (1988) propone que existiría una relación dialéctica entre las tres formas de funcionamiento psicológico (autista-contiguo, esquizo-paranoide, depresivo). Así mismo, existe una forma de compenetración de los modos autista-contiguo y depresivo a través del cual el confinamiento sensorial de la posición autista-contigua y la historicidad, subjetividad y capacidad de formación de símbolos de la posición depresiva contribuyen de manera conjunta a la creación de un todo que es más que la suma de sus partes. En ausencia de esta interacción mutuamente generativa, se producen formas específicas de psicopatología. Al desconectarse el modo depresivo del modo autista-contiguo, se producen estados psicopatológicos en los que el individuo se aliena de la experiencia sensorial o queda atrapado en ella. En el primer caso, el individuo intenta utilizar de manera defensiva ideas, palabras y otros tipos adecuados de formación de símbolos como sustitutos de una firmeza sensorial interna en una experiencia dominada por sensaciones.

La manera dialéctica de generar experiencia en los modos autista-contiguo y depresivo también puede sufrir un colapso en dirección al modo autista-contiguo, provocando un

sentimiento de entrapamiento en un mundo de sensaciones que carece casi completamente de intermediación y definición simbólicas. En conclusión, la propia experiencia del sí mismo está poderosamente enraizada en la interacción dialéctica entre lo sensorial y lo simbólico (Ogden, 1988).

Reflexión Final

Como se logró revisar a lo largo de este trabajo, Esther Bick utiliza la expresión *segunda piel* para describir la manera en que el individuo intenta crear un sustituto para su deteriorada sensación de cohesión de la superficie de la piel. Frecuentemente el individuo intenta utilizar la experiencia sensorial de adherirse a la superficie del objeto con el fin de resucitar la integridad de su propia superficie. Por otro lado, Donald Meltzer ha introducido el término *identificación adhesiva* para referirse a la adherencia defensiva al objeto con el fin de aliviar la angustia de desintegración. La identificación adhesiva es una forma de identificación más primitiva que la identificación introyectiva o proyectiva, en la medida en que estas dos últimas formas de identificación involucran una sensación de espacio interno dentro del cual uno puede proyectar un aspecto de sí mismo o dentro del cual uno puede guardar un aspecto del objeto. Finalmente, Thomas Ogden aporta un nuevo modo de funcionamiento psicológico denominado *autista-contiguo*, el cual implica un estadio previo al esquizo-paranoide y depresivo, en donde el sujeto intenta defenderse contra la angustia de desintegración colocando partes de la superficie del objeto sobre la propia

superficie deteriorada, para así impedir el derrumbe y la desintegración del self.

Los tres fenómenos descritos en el presente artículo hacen referencia a un modo de lidiar contra los procesos de no integración de los distintos aspectos del self. Los procesos de no integración se pueden dar, tanto por la experiencia pasiva de desvalimiento total, como por la desintegración que producen los procesos de disociación (escisión) que actúan como defensa activa al servicio del desarrollo.

Esta no integración y las respectivas angustias de desintegración, dejan graves secuelas para el funcionamiento futuro, expresándose en el tipo de vínculo desplegado en la vida adulta. Este modo de funcionamiento característico lo vemos desplegarse en la organización limítrofe de personalidad, en donde la segunda piel impide la descompensación psicótica, y a través de la identificación adhesiva el sujeto se mantiene aferrado a un objeto que le da sentido y coherencia al self. Dentro del funcionamiento limítrofe estos fenómenos se aprecian en la cualidad de los vínculos íntimos, y las deficientes funciones yoicas respecto a tolerar la angustia y la frustración, cuando se sienten disponibilidad absoluta del objeto que sustituye la función de la primera piel (Fossa, 2010).

En el trabajo psicoterapéutico con pacientes graves, el terapeuta funciona como segunda piel, intentando que el consultante internalice la figura y función terapéutica para que esa representación en el mundo interno le otorgue la sensación de unidad y coherencia

al sí mismo. La pareja, el deporte, ideologías, etc., pueden ser ejemplos de una piel que sostiene e impide el derrumbe de la organización psíquica.

Resulta relevante comprender estas alteraciones tempranas del desarrollo en la medida que son fenómenos que tienden a repetirse en el transcurso de la vida. Sujetos que presentaron este tipo de carencias o alteraciones en los primeros días - semanas luego de nacer tienden a aferrarse a un objeto para sostenerse, ya que carecen de un objeto interno introyectado que calme las angustias y de sentido y coherencia al self, por lo cual buscan aferrarse defensivamente a un objeto en el mundo externo que supla esa función.

La revisión de estos fenómenos enfatiza aún más la relevancia de los vínculos tempranos en el desarrollo psicológico, ya que pueden ser alteraciones que, en muchas ocasiones, no logran ser percibidas por los progenitores, sino hasta avanzada la infancia, adolescencia e incluso, la vida adulta. Debido a esto, resulta necesario la generación de planes de prevención, desarrollo de la relación del hijo con el cuidador principal y estimulación temprana; incluso la preparación y tratamiento psicológico de madres durante el periodo de embarazo, para ayudara así a enfrentar la difícil tarea de la construcción del aparato psíquico del hijo por nacer.

Referencias

Bick, E. (1968). *La experiencia de la piel en las relaciones de objeto tempranas*. Buenos Aires: Paidós.

- Bowlby, J. (1988). *A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development*. London: Routledge.
- Fossa, P. (2010). Organización limítrofe de personalidad. *Revista de Psicología GEPU*, 1 (1), 32 - 52.
- Fonagy, P. (2004). *Teoría del apego y psicoanálisis*. Barcelona: Spaxs.
- Freud, S. (1996). *Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu
- Kernberg, O. (1979). *Desórdenes fronterizos y narcisismo patológico*. Buenos Aires, Argentina: Paidos.
- Kernberg, O. (1987). *Trastornos graves de personalidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidos.
- Kernberg, O. (1989). *Psicoterapia Psicodinámica del Paciente Limítrofe*. Buenos Aires, Argentina: Paidos.
- Kernberg, O. (2008). *Primer congreso en patología borderline: Avances Neurobiológicos y Psicoanalíticos en el Diagnóstico y Tratamiento de los Trastornos de Personalidad*. Universidad del Desarrollo. Santiago, Chile.
- Malher, M. (1975). *El nacimiento psicológico del infante humano: Simbiosis e individuación*. Buenos Aires, Argentina: Paidos.
- Meltzer, D. (1974). *Identificación Adhesiva. Sinceridad y otras obras escogidas*. Paidos. Buenos Aires, Argentina.
- Linehan, M. (2003). *Manual para el tratamiento de los trastornos borderline*. Paidos. Barcelona, España.
- Linehan, M. (2001). *Terapia Conductual Dialéctica para los Trastornos de Personalidad Borderline*. *Revista Aperturas Psicoanalíticas*.
- Ogden, T. (1988). *Sobre una posición autista-contigua*. Paidos. Buenos Aires, Argentina.
- Stern, D. (1991). *El mundo interpersonal del infante*. Buenos Aires: Paidós.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Paidos
- Winnicott, D. (1963). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador: Estudios para una teoría del desarrollo emocional*. Buenos Aires: Paidós.

La Enfermedad Mental y la Familia

Jessica Oviedo Rodríguez (1)

Universidad del Valle de México / México

Referencia Recomendada: Oviedo-Rodríguez, J. (2013). La enfermedad mental y la familia. *Revista de Psicología GEPU*, 4 (1), 160-165.

Resumen: En muchas ocasiones la enfermedad mental en niños y adolescentes sigue siendo motivo de tabú, dejando a un lado todo lo que ocurre con la dinámica familiar, las emociones de cada uno de los miembros, el proceso de duelo, por lo que puede resultar aún más difícil el proceso. Es por ello que a través de este artículo se resalta el papel de todos los profesionales de la salud que podemos estar implicados y hacer más llevadero el proceso de diagnóstico, internamiento y manejo de duelo que implica a su vez el manejo de las emociones.

Asimismo el artículo pretende generar una reflexión en el lector sobre las funciones que psicólogo realiza en todo el proceso, la diferencia con los otros profesionales de la salud y en lo que se debe trabajar en conjunto para el bienestar del paciente y la familia. También se habla sobre el papel fundamental de los hermanos en el impacto emocional,

Palabras Clave: Enfermedad Mental, Familia, Emociones, Duelo, Niños y Adolescentes.

Recibido: 9 de Agosto de 2012

Aprobado: 18 de Abril de 2013

(1) Estudiante de la Carrera de Psicología de la Universidad del Valle de México, Campus Tlalpan (México). Correo electrónico: jessicaoviedo@yahoo.com.mx

El impacto de una noticia provoca efectos tanto positivos como negativos, dependiendo de su naturaleza.

El ritmo de vida tan acelerado en el que vivimos, no permite la conexión con nosotros mismos, con la parte del reconocimiento de las emociones, identificándolas y viviéndolas. A menudo nos volvemos fríos, insensibles, perdiendo el contacto y la empatía con el otro.

Si como profesionales de la salud nos enfocamos en el paciente, en diagnosticar correctamente o lo más acertado posible, a veces dejando las emociones y sentimientos del mismo, y peor aún, de la familia. En el mundo vertiginoso, es importante detenerse un instante y plantearse la pregunta ¿Cuáles son las consecuencias para la familia de un paciente diagnosticado con una enfermedad mental?

Tal como refiere Gradillas (1998) los psiquiatras se centran en el fenómeno anómalo en sí mismo, mirando en el microscopio la textura de un tejido escogido, analizando una crisis de ansiedad, enfocándose en lo psicopatológico, siendo esta su principal función. El autor sugiere que debe existir un apoyo con otros profesionales en la materia, de tal suerte que se forme un buen equipo multidisciplinario y de manera conjunta no sólo ayudar al paciente, sino también a la familia.

¿Pero de qué manera debe actuar la familia?, ¿Le deben decir diagnóstico al propio paciente?, ¿Si se enteran sus amistades le dejarán de hablar?. Un océano de

perturbaciones puede invadir a los padres o hermanos del paciente. Una vez que el menor es diagnosticado y a menudo ha sido confirmado por una segunda o incluso una tercera opinión, lo más viable es hablar con el paciente y explicarle su situación, en qué consiste el tratamiento que deberá llevar y brindarle el apoyo necesario a nivel emocional para que se sienta protegido y no como un ente extraño. Si la familia le brinda esas herramientas, el menor podrá cooperar con lo que se le pida y llevar de una manera más digna el tratamiento, reflejando aún al ser humano valioso, con sentimientos, emociones y pensamientos que posee.

El estigma de la enfermedad mental tiene mucho que ver con la connotación que le da la propia familia a nivel interno. Si el primer núcleo se distancia viendo la enfermedad como tabú, esto se irá extendiendo como pólvora a los demás núcleos, generando rechazo hacia el paciente, y derivando en otras complicaciones emocionales.

¿Pero qué tanto influye la familia y el propio paciente para dar lugar a la estigmatización? Sin duda es crucial el papel de la familia para que el asunto se torne fácil o difícil de llevar, de acuerdo a Angell et al., (2005, citado en Muñoz, Pérez- Santos, Crespo y Guillén, 2009). Existen dos tipos de estigmas en donde la familia se ve afectada; el estigma público, que se generaliza desde la persona con enfermedad mental a su familia y el autoestigma, vinculado con la relación del desarrollo de la enfermedad y la familia, existiendo incluso cierto grado de culpabilidad.

A partir de los ochenta, se han desarrollado modelos teóricos para tratar de explicar el proceso de estigmatización que puede sufrir una persona con alguna enfermedad mental. Desde el modelo sociológico el paciente "*está representado por la teoría del etiquetado*" (Link, Cullen, Frank y Wozniak, 1987, citado en Muñoz, Pérez- Santos, Crespo y Guillén, 2009).

En el caso de los modelos psicosociales se relaciona con estereotipos, prejuicios y discriminación.

Las consecuencias pueden ser muchas y en distintos niveles y ámbitos, siendo algunas tangibles. "*Las consecuencias objetivas de este problema son el aislamiento social, la alteración de la rutina doméstica y el deterioro de la economía*". (Gradillas, 1998).

En el caso específico del aislamiento social se debe considerar que desde siempre se ha visto a la enfermedad mental como algo malo. En la antigüedad se asociaban a fuerzas demoníacas que poseían al individuo, estigmatizando a la enfermedad, dando lugar al encierro, encadenamiento, y un sinnúmero de prácticas inhumanas. A pesar de que ya nos encontramos en el siglo XXI, todavía se estigmatiza a la enfermedad mental, generando un gran rechazo en las personas que la padecen y por ende a sus familias, por lo que estas se ven obligadas en muchas ocasiones al aislamiento social, evitando recibir críticas, burlas, gestos y ser marginados, provocado por la ignorancia que sin lugar a duda nos condena como sociedad. Razón poderosa para que los psicólogos, sociólogos y los mismos psiquiatras trabajen

de manera conjunta con el estado para crear campañas mediáticas de sensibilización a la población.

Tomando como ejemplo a España, se llevó a cabo un Plan de Atención Social a personas con enfermedad mental grave y crónica, desarrollando actos de sensibilización social y lucha para eliminar las ideas erróneas que puedan existir al respecto, tratando de buscar una inclusión a la sociedad y por ende una mejor convivencia.

Regularmente el especialista en la materia se puede enfocar a estudiar la relación de la enfermedad desde una perspectiva vertical, es decir que tan ligado está el padecer determinado trastorno si algún familiar lo padeció, pero de acuerdo a Cagigal y Prieto-Ursúa (2006) recientemente a los investigadores les ha interesado la perspectiva horizontal, es decir entre hermanos.

¿Cuál es el Papel de los Hermanos?

El rol de los hermanos es trascendental ya que "actúan como socializadores y educadores unos de otros, median en la atención parental y en el control parental, y proveen de un contexto similar al de los pares, para experiencias emocionales intensas y negociación de poder" (Lobato, Faust y Spirito, 1989, citado en Cagigal y Prieto-Ursúa, 2006).

A pesar de que no existe una gran cantidad de estudios sobre el impacto emocional, Atkins (1991) Rende, Warner, Wickramarante y Weissman (1999) encontraron que en

hermanos de menores diagnosticados con problemas emocionales, depresión y ansiedad, se presentaban niveles más altos de ansiedad, depresión y consumo de drogas.

Por su parte en el estudio realizado por Cagigal y Prieto- Ursúa (2006), a 153 menores entre 4 y 18 años, pertenecientes a 92 familias, se encontró que los hermanos de menores diagnosticados con algún trastorno mental, sí presentaban mayor nivel de problemas de conducta tanto de tipo internalizante como externalizante.

¿Qué ocurre respecto al duelo? ¿Acaso existe este proceso en la enfermedad mental? Para ello es necesario comenzar con la definición de la palabra como tal.

La palabra duelo proviene del latín "dolus" (dolor), no necesariamente se limita al dolor por la muerte de un ser amado. También se enfoca a perder lo que se ama o lo que creemos que nos pertenece como en una relación, un trabajo o actividad por la cual sentimos pasión, o al perder la salud y nuestra imagen de personas sanas.

Cuando el impacto de la noticia es negativo, como cuando a una persona le dicen que está enferma, parece que el universo se viene encima, y poco a poco se van manifestando las cinco etapas del duelo, propuestas por Kübler-Ross (1969). Negación, ira, negociación, depresión y finalmente la aceptación. ¿Pero qué ocurre si el diagnóstico es para nuestros hijos o sobrinos? El panorama se vuelve aún más complicado.

Específicamente en el caso de los trastornos mentales diagnosticados a los niños y adolescentes lleva consigo la implicación de la culpabilidad, del enojo, de tristeza, surgiendo el pensamiento de que "hemos fallado" como padres, hasta que se llega a la aceptación. Mientras esto ocurre, existe un vaivén de emociones que pueden generar un alto índice de ansiedad en el paciente.

El proceso de duelo debe ser llevado lo mejor posible y de acuerdo a Kübler Ross, no se debe evadir la situación y fingir que no está pasando nada, ya que se puede convertir en algo patológico agravando el manejo del paciente con trastorno mental en este caso. De acuerdo a Behar (2003) la duración del proceso de duelo depende del tiempo que tarde el dolor intenso en transformarse en una leve tristeza. El duelo hay que vivirlo intensamente y cada persona se debe tomar su tiempo y elaborar su duelo según como se vaya sintiendo. Es por ello que como especialistas en salud, debemos estar atentos a este proceso.

Una vez que la familia o personas directas con los que el paciente tendrá relación o contacto hayan asimilado el proceso de duelo, culminando en la aceptación, deben de transmitírselo al paciente, no cambiando su trato hacia este en el sentido de abandonarlo, relegarlo, menospreciarlo, etc. Al contrario, el trato tiene que ser mejor, reforzando los vínculos afectivos, elaborando todo tipo de rencor, o proceso no resuelto durante etapas anteriores. Es decir, el que diagnostiquen a un menor con cualquier tipo de trastorno mental, no quiere decir que la vida se terminó, existen alternativas y el

porqué seguir luchando. La esperanza se termina con la vida y la vida se termina con el último latido del corazón.

El Proceso del Internamiento

En el caso de la hospitalización el impacto es mayor, ya que el menor pasa mayor tiempo sin la figura materna o paterna, existiendo cierto grado de desapego. La enajenación se hace presente y puede manifestarse de muchas formas: en caso de que haya cierto grado de culpabilidad o rechazo a sí mismo, el paciente podrá realizar acciones como auto flagelarse, lavarse las manos, o simplemente desconociendo cierta parte de su cuerpo exteriorizando dichos procesos internos.

La contraparte ocurre cuando el menor es llevado a casa, pero no recibe la misma atención médica y es en dónde surge la pregunta ¿Qué es lo mejor para el paciente, estar internado o con el tratamiento en casa? La respuesta aparentemente puede sonar sencilla. La mejor opción es aquella que garantice el bienestar del paciente tanto a nivel físico como emocional. Justo esta parte es en donde radica el surgimiento de otras problemáticas o en donde se vuelve el detonante de algo más complejo.

Pero ¿Qué ocurre con la dinámica familiar a partir del diagnóstico del menor? En muchas ocasiones la familia puede tener bases sólidas y el proceso no es severo, hay dolor tal vez por la implicación de nuevas estrategias para la educación y el cuidado de los hijos, así como las expectativas que se pueden tener en los hijos no sean cumplidas. Sin embargo cuando las bases familiares no son tan

resilientes, el manejo del paciente se vuelve más caótico, puede haber separación en la pareja, abandono, ciertos tipos de violencia, destacando la física, la psicológica, la verbal e incluso la económica, propiciando en el paciente un mayor grado de ansiedad y complicando su tratamiento.

Retomando esta parte quiero enfatizar en cuán importante es el papel de la familia. En el caso específico del TDAH, Delgado (2010) señala que ésta tiene un papel como coterapeuta, ya que es la institución legal y legítima para ayudar en el desarrollo integral de la personalidad del menor, a través de la socialización, protección, compañía, seguridad, crianza, comunicación, entre otros.

La labor del psicólogo siempre debe ser la de buscar el bienestar mental y emocional del paciente, recordando la parte humana ante todo, sin olvidar que esa persona siente y de una u otra forma está consciente de lo que ocurre a su alrededor.

El estigmatizar puede ser tan crudo como queramos verlo, pero ¿por qué ocurre esto? ¿Por qué como sociedad tenemos que etiquetar y marginar a este sector vulnerable de la población? Justo aquí radica el papel del psicólogo, del psiquiatra, y otros profesionales, para eliminar la ignorancia respecto a las condiciones del paciente, de todo aquello que conlleva la enfermedad y nunca olvidar que ante todo somos seres humanos, y no estamos exentos a desarrollar algún tipo de trastorno, o peor aún, alguien de nuestra familia.

Como sociedad tenemos que empezar a cambiar la perspectiva de la realidad que tenemos hoy en día, dejar atrás los miedos que no son más que fantasmas que están presentes todo el tiempo, torturándonos de una u otra forma sin dejarnos ser felices.

Referencias

Behar, D. (2003). *Un buen morir: Encontrando sentido al proceso de la muerte*. México: Editorial Pax México.

Cagigal, V., & Prieto-Ursúa, M., (2006). Problemas emocionales y de conducta en hermanos de menores con diagnóstico de trastorno mental. *Clínica y Salud*, 17 (1), 51-58.

Delgado, I. (2010). La familia como coterapeuta en el tratamiento del niño con diagnóstico de trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Una perspectiva

desde la modificación de la conducta. *Cultura e Investigación en Ciencias de la Salud*, 2 (2).

Gradillas, V. (1998) *La familia del enfermo mental: La otra cara de la psiquiatría*. Díaz de Santos: México.

Muñoz, M., Pérez- Santos, E., Crespo, M y Guillén, A.I. (2009). Madrid: Editorial Complutense.

Real Academia Española. Duelo. (2001). Recuperado el 02 de agosto de 2012, de: <http://lema.rae.es/drae/?val=DUELO>

La Intervención Clínico Social en la Sociedad Biopolítica

Clinical Social Intervention Biopolitical Society

José Alonso Andrade Salazar (1)

Universidad de San Buenaventura, Medellín / Colombia

Referencia Recomendada: Andrade-Salazar, J. A. (2013). La intervención clínico social en la sociedad biopolítica. *Revista de Psicología GEPU*, 4 (1), 166-179.

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo analizar la viabilidad de establecer la clínica social como propuesta de intervención en comunidades vulnerables, tomando en cuenta que los modelos positivistas en gran medida, reducen la interacción social a la clasificación y el rotulaje eficiente de personas y comunidades. La clínica social resulta de la interrelación significativa de territorios complejos del saber comunitario, en el que se (de)construyen los modelos paradigmáticos de mediación social, para edificar con la comunidad nuevos dispositivos de intervención a partir de sus cotidianidades y el sentido humano que le dan a sus vivencias, lo cual conduce al entendimiento de otras dimensiones de la enfermedad y el padecimiento.

Palabras Clave: Clínica Social, Biopolítica, Intervención Psicosocial, Psicosocial, Psicología Comunitaria.

proposal of intervention in vulnerable communities, bearing in mind that the positivist models to a great extent, reduce the social interaction to the classification and the efficient tagging of people and communities. The social clinical results from the significant interrelationship of the complex community knowledge territories, in which the paradigmatic models of social mediation are (de) constructed, to build with the community new mechanisms of intervention from their every day and the human sense that give to their experiences, which conduce to the understanding of other dimensions of the disease and the suffering.

Key Words: Social Clinical, Biopolitics, Psychosocial Intervention, Psychology, Community Psychology.

Recibido: 26 de Octubre de 2012

Aprobado: 13 de Diciembre de 2012

(1) Psicólogo Clínico. Especialista en Gestión de Proyectos de Desarrollo. Coordinador de Investigaciones del Programa de Psicología de la Universidad de San Buenaventura Extensión Ibagué en convenio con la Fundación Universitaria San Martín. Correo electrónico: 911psicologia@gmail.com

Esta propuesta tiene como fin establecer un punto de inferencia acerca de la complejidad de los modelos de intervención en psicología social y comunitaria, tomando en cuenta que en su gran mayoría, dichos modelos se configuran a partir de un patrón de funcionamiento eficiente de tipo *ius naturalista* (positivista), en el que se reduce el padecimiento de una persona o comunidad a un conjunto nomotético de síntomas, en un afán de establecer una cartografía biológica del cuerpo (Foucault, M 1991) es decir, una logística del saber y del poder, la cual es asumida como un territorio de discurso y dominación biopolítica; dicha variación impulsa al modelo positivista al análisis de la enfermedad mental, a partir de la objetividad, en cuyo caso la funcionalidad del método *naturalista* se orienta al control, mismo que puede darse por la vía farmacológica, la represión, sublimación y la reideologización del concepto de enfermedad, en este sentido,

El análisis clínico no es suficiente para el diagnóstico, sino que convendría estudiar las condiciones que produce el desencadenamiento de cuadro sintomáticos, desde una perspectiva que reconozca la complejidad humana (...) los ideales de eficacia y eficiencia ligados al modelo neoliberal, se convierten en una talanquera para los planes de acción que se inscriban en el reconocimiento de la diversidad en el tratamiento del sujeto (Cobo, M. 2012, p.27).

Las circunstancias del *quehacer* comunitario *per se*, invitan a un análisis más profundo del modo particular como dichos modelos

estructuralistas, configuran el pensamiento y la actividad social, por lo que resulta importante repensar el concepto de eficiencia, no para destruirlo o invalidar su operatividad, sino para realizar una (de)construcción significativa de las formas intersubjetivas como la enfermedad es asimilada desde la práctica clínica (por los trabajadores de lo social), y desde el discurso de las víctimas a razón de la necesidad asistencial; estos elementos impulsan la construcción de un modelo biopsicosocial que analice la objetividad excluyente y "sin paréntesis" (Maturana, 1990) y la ubique en la particularidad "entre paréntesis", es decir bajo la dinámica de conjunto de elementos cambiantes respecto al padecimiento, conformando una dialéctica del lenguaje y la corporalidad estética, adscrita a la diferencia y la peculiaridad de la enfermedad sentida por el que la padece, así la realidad con paréntesis es una posibilidad de no-encasillar y de no-rotulaje de la experiencia del otro,

En efecto cuando uno está en el camino explicativo de la objetividad sin paréntesis las relaciones humanas no ocurren en la aceptación mutua, si en este camino explicativo digo por ejemplo "soy católico", implícito tengo acceso al Dios verdadero que el otro que no es católico, (...) cada vez que uno adopta la postura de tener un acceso privilegiado a una realidad independiente, como ocurre constitutivamente en el camino explicativo de la *objetividad sin paréntesis*, el que no está con uno está en contra de uno (Maturana. 1990, p.46).

En este sentido la propuesta de reconfiguración del concepto de eficiencia implica entender la realidad de las categorías mentales del otro, bajo un escenario de inclusión social y participación en el diagnóstico, tratamiento y resignificación de lo que el sujeto denomina como síntoma; dichos elementos requieren de la construcción de una intervención psicosocial que favorezca al oprimido (Moffat, 1974; 1999) e incluya la posibilidad defensiva de sublimar, reprimir, negar, evadir la enfermedad, e incluir nuevas formas de atención en salud que contengan prácticas de lo tradicional, lo actual y lo novedoso, como elementos que sirvan de sostén terapéutico y participación del sujeto en el proceso de intervención. Lo expuesto precisa el análisis en la comunidad del pensamiento mítico y sus ritualidades, los temores propios de las nuevas formas de subjetivación, al tiempo que las prácticas colectivas, y las manifestaciones culturales en el orden de lo estético (Otero, 2010), que históricamente han sido usadas para tramitar la enfermedad. Asimismo a ello debe sumarse, el establecimiento de una ética social que involucre el no-rotulaje del sujeto es decir, su des-categorización patológica, lo cual induce otros modos de entender la enfermedad.

Para Maturana (1997) el ser humano es el resultado de una relación de cambio dinámico entre la corporalidad y el modo de vivir, elementos que se transforman mutuamente, en consecuencia, el acto de encuentro comunitario es un evento estético de compartir, que se fundamenta en la capacidad de transferir al otro la corporalidad psicoafectiva, en un escenario de

subjetividad que se sustenta en el diálogo y el reconocimiento de la legitimidad del otro en la relación de convivencia, factor que es el fundamento del amor, ya que "somos animales dependientes del amor. No importa la edad nos enfermamos cuando se interfiere con el amor" (p.45). Dicho esto el amor como proceso básico de las relaciones biológicas implica un acto de no-medición, en el que se privilegia el entendimiento de la condición humana des-categorizada de los parámetros convencionales de diagnóstico, pues en la comunidad vulnerada el ejercicio del poder que violenta y luego reinstitucionaliza, resulta ser un obstáculo para el progreso y el empoderamiento comunitario; para Laing (1979) el poder es simplemente el ejercicio del terror, pues tanto más sutil sea el poder más oculto será el terror, así los seres humanos viven aterrorizados por los mismos seres humanos, por lo que cuando se vive o crece en territorios de consternación, la comunidad no puede pensar en calma, tener coherencia o generar la claridad necesaria para tomar decisiones.

En este sentido la eficacia no es la medida paramétrica del registro de los cambios en el sujeto o en la comunidad, puesto que la misma posibilidad de cambio implica que la efectividad de los procesos se reconfigure frecuentemente, y se asuma bajo la propuesta de adherencia y aceptación del sujeto respecto a los nuevos roles, cotidianidades y subjetividades que el síntoma evoca e impone.

Dicha articulación enlaza el análisis de los elementos discursivos de la persona y de la comunidad, a las posiciones subjetivas

emergentes en el escenario de intervención, donde la persona no asume la categoría de paciente, sino la de interviniente en un proceso (de)constructivo de la relación simbólica establecida con el síntoma, mismo que está articulado a su pasado y se reactualiza diferencialmente en su presente; por tal razón la modificación de las estructuras psíquicas no recae exclusivamente en el terapeuta o la sociedad, sino en la interacción dinámica del sujeto con las estructuras sociales que dan sentido categorial a su principio de realidad, en una dinámica de relación compleja que dinamiza la actividad humana hacia una transformación contingente, *"valiosa oportunidad para aproximarnos al estudio de la pluralidad de conflictos existentes en los escenarios sociales, políticos y económicos, desde una perspectiva compleja, dada la pluralidad de escenarios y actores que se vinculan en la trama social"* (Cobo, M. 2012, p.18)

Es importante mencionar que una de las propuestas transdisciplinarias referencia la consolidación de una clínica social, que de acuerdo con Joel Otero (2010) *"se trata si, de una oferta transdisciplinar que recoge en un solo movimiento, la multiplicidad de los despliegues y la variedad de los diversos aportes de la Psicología"* y se instala en la parte no-visible de la relación social, apareciendo ligada a las prácticas de intervención y configurándose en y a través de ellas; para Otero (2010, 2010a), la clínica social incide en la realidad comunitaria transformándola, por lo que se adscribe a la psicología como ciencia, más no a una tendencia epistemológica, liberándose de los paradigmas y las hegemonías ideológicas que

dominan el pensamiento epistémico; *ergo* la clínica social se recupera "de la invasión paradigmática" y entiende el conflicto social a través de la subjetividad de quienes lo viven, recuperando el análisis de la realidad dada bajo un contenido estético-afectivo, y la dinámica intrínseca de cambio de las comunidades, que ofrece la posibilidad de transformar de manera coherente la realidad. En este territorio del lenguaje y de encuentro biopsicosocial, la psicología y la clínica social, se consolidan a modo de propuesta de encuentro entre la psicología tradicional y la sensibilización estética.

De acuerdo a lo mencionado la clínica social apunta hacia la dinamización del quehacer psicológico en el plano social comunitario de acuerdo al dominio simbólico de los imaginarios colectivos y las representaciones sociales de las comunidades. Ergo dicha realidad resulta dinámica y cambiante, e instiga a realizar una transformación significativa del modo en el que desde las diferentes disciplinas científicas, se formaliza la lectura de dichas realidades. De suyo ésta propuesta actualiza sus saberes tomando en cuenta las prácticas sociales y comunitarias de ciudadanía y convivencia, integrando la diversidad de experiencias psicosociales de la comunidad, e interrelacionando personas, grupos, subjetividades, medio ambiente e instituciones, a fin de dinamizar los recursos bioterritoriales y los procesos de socialización con los que la comunidad histórica y socioculturalmente ha hecho frente a la adversidad, lo que fortalece la comunicación y por ende el lenguajear que emerge del encuentro con el otro, para

Maturana (1998) el cambio en la estructura personal, modifica la forma de estar en relación con los demás, lo que cambia el "lenguaje" ya que "el lenguaje se constituye y da en el fluir de las coordinaciones consensuales de acción, no en la cabeza o en el cerebro, o en la estructura del cuerpo ni en la gramática, ni en la sintaxis" (Maturana, 1998, p.25). Dicho esto la intervención psicosocial apunta hacia la reparación dinámica del tejido social, al recuperar los vínculos cohesionantes entre personas, grupos, objetos, comunidades e instituciones en sistemas naturales y artificiales (Bateson, 1999; Miermont, 1987).

Se proponen entonces tres objetivos de la práctica clínica social, que se constituyen en una posibilidad de reajuste del sistema simbólico e imaginario con el que la comunidad y la sociedad dan sentido al mundo que crean, recrean y resignifican en su cotidianidad. El primer elemento es el *empoderamiento*, e implica el aprovechamiento de recursos y procesos de la comunidad para dar respuesta a la emergencia de necesidades y crisis propias de los cambios biopolíticos de su entorno, de esta manera el empoderamiento busca reproducir lo propositivo bajo la dinámica del "hacerse cargo" a nivel comunitario de lo emergente, en un escenario de aprendizaje, retroalimentación y cambio continuo. El segundo componente es la *resignificación*, la cual involucra la movilización y transformación de las prácticas ideológicas adscritas al quehacer biopolítico, como un proceso de *desideologización* de los sistemas comunitarios, en pro de la elaboración de propuestas ajustadas a las dinámicas socio

históricas de dichos conglomerados humanos. Estos elementos estimulan la reflexión acerca del estado de incertidumbre de la sociedad respecto al futuro político de sus movilizaciones, entendiendo que el proceso de empoderamiento intercomunitario obliga necesariamente la recuperación e inclusión de tres elementos socializantes en el plano afectivo: la cooperación, la solidaridad y la amistad.

De suyo estos dos elementos sirven de base propositiva para la resignificación de la ilegitimidad del otro (perdón, justicia y reparación) como también, de apuntalamiento para la desasimilación y desacomodación de las condiciones de pobreza y opresión que operan bajo los criterios de dominación ideológica, apatía política y adaptación patológica al abuso de poder. El tercer elemento es la *generación*, que se consolida a modo de invitación a trabajar en una cultura de la salud mental, cuya acción *per se* constituya una cultura de la expresión afectiva y la inclusión del otro como un legítimo otro en la relación de convivencia (Maturana, 1990). La generación es pues, regeneración o (de)construcción de los escenarios ideológicos que sostienen biopolíticamente un *ethos* (punto de partida) naturalizante, que no abre paso a la sorpresa y la diferencia, inhibiendo la creatividad y las posibilidades de cambio. La regeneración promueve prácticas discursivas no-contingentes, abiertas a procesos colectivo-culturales, más que a los medios y fines de los ordenamientos liberales o fascistas; por ello se pone al servicio de la historia más que a los resultados históricos, resignificando la exclusión generacional de la memoria

colectiva a través de una biopolítica incluyente de la diversidad, donde la democracia participativa no se reduce al voto, e incluye como fundamento electivo, los significantes (de)constructivos de los procesos políticos.

La clínica social busca fortalecer los factores protectores de la identidad sociocultural de las comunidades a fin de preservar el legado liberador adscrito a su memoria histórica, grosso modo orienta esta labor a través de la resignificación del valor significativo del poder del estado y sus instituciones sobre la capacidad creadora de las personas y las comunidades, en este sentido para Miranda (2012) las ideas que surgen en relación al concepto de Biopolítica y Biopoder son aplicables al ámbito contemporáneo, en la medida que posibilitan la identificación de espacios de "campo" es decir, de escenarios donde lo inhumano es posible bajo configuraciones de dominación y control biopolítico, así desde el lugar liberador que la clínica social otorga a la intervención, se hace posible rastrear un *nomos* alienador presente en el espacio político en el que todavía vivimos (Agamben, 1998), y que tiene como base jurídica la "custodia protectora" antes que la iniciativa transformadora. Para Agamben el campo se instituye como el espacio que se abre, cuando el estado de excepción o conmoción interna en la que se suprimen temporalmente el goce de los derechos, comienza a devenir la regla y se instaura como permanente, lo que dificulta el análisis de los procesos sociales y dificulta el establecimiento de una intervención participante.

En este aspecto la intervención participante se constituye en el soporte práctico de una clínica social con base en la "adaptación conscientizante" a realidades dialécticas de emergencia de lo vivo, en un escenario discursivo de emociones y de afectos; por ello implica entender que la vida comunitaria es un "emocionar"-ser en el encuentro con el otro, condición que propicia la legitimidad a través del cuidado y la preservación de lo vivo, y no en la reproducción de los escenarios y tecnologías de la muerte. Así, la clínica social obliga a romper el ensimismamiento sociopolítico, transformándolo en una posibilidad abierta de cambio y apertura a nuevos discursos y acciones comunitarias. Cabe mencionar que bajo un escenario sistémico, ésta propuesta comporta el análisis del sistema de comunicación y de clausura operacional propio de la comunidad (Maturana, 1997; 1998; Berger, & Luckman, 1979), mismo que opera bajo los conceptos de autonomía psicosocial para tomar decisiones, autorregulación poética de las dinámicas de lenguaje, e intercambio de saberes, bienes y servicios con otros sistemas (familias, comunidades e instituciones) así, los aprendizajes a modo de reabsorción de la experiencia, involucran la restructuración constante de contenidos a través de la comunicación y el lenguaje comunitario.

Los hechos políticos contemporáneos se configuran a partir de la idea de que la impunidad y el abuso de poder, son habilidades propias de las instituciones democráticas (Agamben, 1998), cuya función expansiva determina los elementos de reproducción de sus contenidos y practicas ilegítimas, en contextos mediáticos de

legitimidad social del abuso (noticias de guerra, actos "heroicos" que igualmente son atentados a los DD HH y al DIH), por lo que en las sociedades mediáticas, el individuo se vea sí mismo determinado por un BIOS tecnológico que lo aliena (Gergen, 2006), haciéndole depender delo diminuto (el nano chip, el nano sistema, la nanocaricia). Es evidente que el mal uso de la tecnología ha llevado a una minimización de espacios afectivos, donde las mediaciones tecnológicas se han convertido en mediaciones biológicas, que componen otros modos de lenguaje, en un entorno de vínculos y redes virtualizantes de la realidad. Estas situaciones producen nuevas modalidades de enfermedad mental con tendencia al aislamiento (Hikikomoris & Screenagers) que *per se*, se consolidan como son nuevas formas de inhibición, reclusión y aislamiento social.

Las nuevas tecnologías permiten mantener relaciones, directas o indirectas, con un círculo cada vez mas vasto de individuos. En muchos aspectos, estamos alcanzando lo que podría considerarse un estado de saturación social (...) La medicina y la salud publica aseguraban las probabilidades de vida, el perfeccionamiento de las armas invitaba a realizar nuevas conquistas y las innovaciones tecnológicas prometían establecer una utopía en la tierra (...) las tecnologías de la saturación son centrales en la supresión contemporánea del yo individual (Gergen. 2006, pp. 22-80).

Desde un análisis clínico social las sociedades actuales están mediatizadas por tecnologías

que aumentan la tendencia a buscar en la obturación sofisticada de los shows mediáticos y la necesidad de adherencia religiosa, un elemento de sostén y seguridad biopsicosocial, que como sistema explicativo de lo contingente, permita a través del temor al castigo, la represión y el control mental, el procesamiento sublimatorio de la transgresión fantaseada, así *"la religión ordena esencialmente la transgresión de las prohibiciones. Pero la confusión es introducida y mantenida, por los sentimientos de pavor, sin los cuales el fondo de la religión es inconcebible"* (Bataille, 1997, p.73). Por tanto el consumo masivo y anancástico de bienes y servicios reales y virtuales desde un plano tecnológico, logra crear un ideal de bienestar social, que reduce el bienestar ético-estético comunitario, a la estandarización categorial de la diversidad social. Así la objetividad positivista determina los estereotipos sociales consumibles, sometiendo el encuentro consensual con el otro a la dinámica de la conexión electrónica, efecto medible a través de la cantidad de la virtualidad absorbida, el rating en el tipo de programas consumidos y los valores numéricos otorgados a lo estético; en este sentido la desexualización del encuentro (Bataille, 1997) por efecto del "afecto tecnológico", resulta ser un proceso inevitable donde el bienestar comunitario ya no se concentra en el hecho de estar con el otro, sino en la posibilidad de poseer un bien-saber (material o virtual) que lo haga participe de la relación social mediática, a través de complejos dispositivos tecnológicos de control social de tipo religioso, cultural, sociopolítico y psíquico.

Por tal motivo una clínica social resulta necesaria, para transformar la reproducción de los dispositivos de dominación, en estrategias de supervivencia y de reproducción de la vida, que den sentido al ejercicio político desde un contexto de *religare* (reunión de lo disociado: comunidad-estado, apatía-confianza política) en el que la comunidad se apodere del mundo para trascenderlo; otra razón guarda relación con la elevada *heredabilidad* grupal de la opresión de clases (Infraestructura económica & superestructura jurídico - política; Althusser, 1971), por lo que la clínica social busca la *resignificación* de las condiciones biopolíticas de la relación dominador-dominado, y comunidad-estado. Un tercer elemento es la *(de)construcción* de la frecuente introyección de la soberanía ideológica del estado, además de la *reconceptualización* de la dinámica sano-enfermo, sujeto-sujetado (Foucault, 1991) y las relaciones sociales de poder (Foucault, 1991a), que obligan la uniformidad de la vida y no la creatividad de lo vivo. La clínica social surge porque existen disfuncionalidades sociopolíticas y ordenamientos ideológicos excluyentes, interpuestos a nivel colectivo que se han convertido en síntomas de patologías sociales, por lo que dicha enfermedad social, es el correlato escenificado del control Biopolítico sobre los cuerpos, pensamientos y acciones comunitarias.

La clínica social no debe ser tipificada como un intento descriptivo de categorizar la operatividad de las intervenciones biopsicosociales, ya que puede ser entendida como el efecto sinérgico de procesos de

cambio social, inherentes a contextos (de)constructivos de la ideología política dominante, situación que se decanta en la comunidad, a través de la posibilidad dialéctica de liberación del Biopoder. Dicha contingencia es visible en acciones colectivas, que van desde el hecho de hacerse cargo de la reparación del trauma social, el apoyo y crecimiento comunitario con junto, hasta la apuesta por el bien común a modo de actividad de recuperación de la memoria, desde un lugar de reconocimiento del sufrimiento (no-olvido), acción que debe dar paso a la resignificación del dolor, para constituir mejores vínculos comunitarios (Das, 1997; 2008). Lo anterior viabiliza la confrontación e integración significativa del trauma social, al orientar las habilidades de resolución de los conflictos hacia la reconstrucción del tejido social vinculante, aspecto que se logra a través de una resignificación psicoafectiva de lo inefable (innombrable-irreparable). La clínica social abre el debate acerca de la pertinencia de la psicología comunitaria, en la aplicación de saberes interdisciplinarios, para la restitución del sentido de la vida, en comunidades bajo diversas condiciones de vulnerabilidad psicosocial. En la clínica social la intervención significativa, es posible a partir de la desideologización estética del sentido político del cuerpo, mismo que debe dejar de ser un escenario de inscripción del discurso biopolítico, para lo cual se requiere también, el restablecimiento de los sentidos de resistencia, arraigo, trascendencia y pertenencia de personas, grupos y comunidades.

¿Qué es lo que hace que Colombia sea un país capaz de soportar toda infamia, incapaz de reaccionar y de hacer sentir su presencia, su grandeza? Muchos aventuran la hipótesis de que esa aparente pobreza de espíritu y esa debilidad de carácter se deben a las características biológicas y genéticas de la población: sería, pues, la expresión de una fatalidad ineluctable. Otros sostienen lo mismo con respecto a los índices de criminalidad: revelarían una incurable enfermedad, y harían de nosotros un pobre pueblo sin salvación y sin remedio (Ospina, W, 1997, p.6).

En gran medida la psicología social comunitaria opera a través de la clínica social, construyendo su praxis a partir de una psicología/psicoterapia liberadora (Baro, 1984; Moffat, 1974) que conlleve a la aplicación de un dispositivo social de intervención significativa, en los oprimidos o excluidos de la participación social y política.

La clínica social debe evitar el reduccionismo epistemológico y conceptual, adscrito a la tendencia a pensar la realidad desde una sola escuela psicológica, por ello entiende la identidad individual y cultural del sujeto a partir de la des-sujeción de las ideologías biopolíticas, lo que vincula la clínica social a la psicología de la liberación. El proyecto clínico social es pues, parte de un proceso (de)constructivo de la identidad social alienadora, que soporta la comprensión de la realidad comunitaria, en la dinámica biopsicosocial de los procesos de intervención, y los saberes comunitarios respecto a la condición que vivencian, y no

partir de resultados cuantificables y eficientes. Dicho esto la clínica social se ajusta a las prácticas pedagógicas de socialización comunitaria, y al *quehacer* psicológico, construyendo con la comunidad procesos de análisis de las causas, consecuencias y resignificaciones de los fenómenos sociales, al tiempo que estrategias grupales de confrontación y trabajo en red, ante la emergencia de problemas de época; en este aspecto lo transdisciplinar emerge en relación a la confluencia compleja de saberes y lugares epistemológicos (Morin, 1994) desde los cuales es posible repensar los dispositivos sociales de intervención comunitaria.

Parafraseando a Baró (1984) la psicología y la clínica social proponen la búsqueda de una respuesta conjunta a tres incógnitas históricas de la psicología social: ¿Qué nos mantiene unidos en el orden establecido?, ¿Qué nos integra al orden establecido?, ¿Qué nos libera del desorden establecido? Estos interrogantes son el correlato en lo social de síntomas visibles de un desajuste psicoafectivo generalizado, manifiesto en las sociedades contemporáneas y escenificado en comunidades vulnerables; tal escenario impacta los cuerpos, la interacción social, los roles y costumbres, instaurándose en la memoria colectiva como un sinsentido común, que estructura su praxis con base en el adoctrinamiento de los viejos paradigmas de la convivencia, mismos que obligan a vivir de acuerdo a creencias, aspiraciones, valores, prioridades y necesidades de consumo materialista (Borja, 2010). Dichos factores tienen su expresión en las prácticas comunitarias, a través de elementos de

interacción negativa tales como: conformismo social, apatía política, violencia transgeneracional, creatividad anulativa del otro (tecnificación de la muerte), acomodación a las condiciones de pobreza, dependencia a las acciones reparatorias (bloqueo del empoderamiento), continuidad social de la anulación afectiva del otro (desconfianza, hipervigilancia, aislamiento, etc.), y la reproducción de una bio-geo-arquitectura defensiva, en la que se asienta y materializa la exclusión social, el distanciamiento entre personas y el trauma en las comunidades,

...la mejor manera de comprender el trauma psicosocial es concebirlo como la cristalización o materialización en las personas de las relaciones sociales de la guerra que se vive en el país (...) el trauma psicosocial experimentado por las personas denota entonces unas relaciones sociales enajenantes, que niega el carácter humano del enemigo al que se rechaza como interlocutor en cuanto tal y al que incluso se busca destruir (Baro, 1998, p.370).

Los síntomas descritos son propios de la interacción social violenta, que por efecto continuo de vivencias excluyentes y violentas, se transforman en posiciones y comportamientos disruptivos, que alteran la prosocialidad e instauran indicadores de malestar generalizado (enfermedad social), cuya manifestación es visible en problemas como la falta de solidaridad, inmunidad ante la empatía, dificultades de cooperación, paranoia social, suspicacia con el otro, discriminación (etnia, género, razones políticas), búsqueda obsesiva de opciones de

credo religioso, pérdida de la identidad sociocultural, y una necesidad de rapidez en la vivencia psicolecta y somatolecta (Luhmann, 1998) de las relaciones afectivas. *Grosso modo* la enfermedad social presenta seis presupuestos o condiciones básicas para reproducirse, instaurarse y anclarse a las relaciones interinstitucionales, dichos factores son: el empeoramiento de la salud mental en el mundo, el desequilibrio socioeconómico, la escala de la violencia en aumento, la incertidumbre generalizada en el mundo (en las viejas y nuevas generaciones), la fragilidad del sistema de creencias, y la reproducción de una biopolítica cada vez más excluyente, poco participativa y heteronómica (Castoriadis, 2002). Estos elementos causan enfermedades mentales importantes, que se constituyen en tendencias psicopatológicas en personas, grupos y comunidades, e implican cambios en el humor, perceptibles en fluctuaciones de tipo ansioso-depresivo, angustia social, aprehensión fatalista, hostilidad, sensibilidad interpersonal, psicotismo, neurotismo, psicopatía política, crueldad y violencia generalizada.

De suyo la clínica psicológica requiere un abordaje interdisciplinar de la realidad social (Deutsh, 1973) que es en sí misma una concepción integradora y compleja del sentido de lo humano, vinculada al conocimiento científico y las diversas teorías del pensamiento humano. Dicha integración solo es posible cuando se piensa en procesos dialécticos en el orden de lo biológico, psicológico y social, que se ajusten al análisis de los problemas de época en las personas y en la sociedad, en el individuo y su grupo. La

clínica social *per se* genera entornos de análisis complejo, que logran promover la discrepancia, la congruencia y el emparejamiento de las realidades biopsicosociales, que emergen de la multiplicidad epistemológica propia del análisis de los procesos sociales; así, la enfermedad social en una comunidad es un modo de asumir con pasividad la dominación, una forma particular de reacción generalizada heteronómica, en general una pauta de comportamiento sin paréntesis (Maturana, 1990), mecanizado y autómatas, que depende de la voluntad y decisiones de otros, y se reproduce en función de una dinámica social de *soldadura patológica*, al sistema de representación social (Jodelet, 1986; Moscovici, 1999) impuesto y definido en el ámbito biopolítico.

En este aspecto la morbilidad emerge cuando la interacción social, se altera bajo tres condiciones básicas: lo psicosocial es el argumento del Biopoder, la heteronomía es mayor a la autonomía, y cuando se produce una introyección transgeneracional de la dominación ideológica; estos factores fomentan la pérdida de la memoria histórica respecto al trauma social, afectando de forma latente y frecuentemente imperceptible "*las capacidades del grupo para enfrentar el presente y mirar hacia el futuro, libre de sus efectos debilitadores*" (White, 2000, p.69), puesto que el drama vivido obedece a una secuencia lineal de eventos catastróficos, donde el síntoma principal de la disfunción política es la violencia, mientras sus manifestaciones primordiales son el terrorismo, la explotación y la discriminación social, entre otros aspectos. Es importante

mencionar que lo expuesto, es de interés para la clínica social pues, genera tres estados de análisis de la interacción: el proceso de *interacción* (relaciones intra e interpersonal, interacción social significativa, e inter-influencia comunitaria); las *bipolaridades* de lo social: la comunicación y lenguaje de doble vía es decir, fallas en el lenguaje que provocan autismos comunitarios, y el sinsentido de la polarización ideológica. Estos elementos son consecuencia directa de un tercer elemento al que Baro (1998) llamó *trauma social*. De acuerdo con el autor los traumas siempre son psicosociales, y afectan el tejido social y el principio de realidad, instaurándose en el presente de la comunidad, y en la intencionalidad de la intervención, por lo que el trauma tiene tres componentes: una naturaleza dialéctica, su intervención se dirige al tejido social, y si no se atiende socialmente éste se reproduce y matiza negativamente las relaciones comunitarias,

Etiológicamente, trauma significa herida. En psicología, se suele hablar de trauma para referirse a una vivencia o experiencia que afecta de tal manera a la persona que la deja marcada, es decir, deja en ella un residuo permanente. Si se utiliza el término de trauma es porque se entiende que este residuo es negativo, es desfavorable para la vida de la persona. Aquí se utiliza el término trauma psicosocial para enfatizar en el carácter dialéctico de la herida causada por la vivencia prolongada (...) (Baro, 1998, p. 366).

A Modo de Corolario

La clínica social implica la reconfiguración de la acción comunitaria, en el escenario donde dichas acciones emergen puesto que, las deficiencias en el funcionamiento, interrelación y regulación entre las *formas y niveles* de interacción, causa una disfunción particular del sistema de representación social, respecto al conflicto y al nivel de participación comunitaria en los procesos de cambio político. Así la relación entre campo de acción social e interacción, se denomina espacio de "interinfluencia" (Munné, 1986), mismo que responde a la percepción de conjunto elaborada desde lo personal y grupal, a partir de la introyección de la relación simbólica entre la comunidad y "lo otro" como "*vía de entrada a la comprensión de vivencias del cuerpo y la sexualidad que están marcadas por actos de silenciamiento, negación y marginación*" (Serrano, 2001, p. 96). Lo anterior produce sistemas de interinfluencia donde la interacción psicosocial, es *determinante* de las relaciones biopolíticas a nivel intercomunitario, y es *determinada* por las motivaciones mediáticas de instituciones, que reproducen sus modelos operantes de dominación a través de la norma. Ergo para la clínica social el análisis del hecho social y sus diversas bifurcaciones epistémicas, no se reduce a la interinfluencia, ya que integra la comprensión y (de)construcción del nivel de exposición de las comunidades a modelos de autoridad heteronómicos, que afectan su capacidad de empoderamiento, motivando la adherencia a ideologías *naturalistas* y resistencias al cambio.

Estos elementos configuran un campo de dominación que precisamente la clínica social pretende (de)construir, formando con la comunidad y los diversos actores sociales que la intervienen, dispositivos de intervención ajustados a sus dinámicas biopsicosociales, para lo cual requiere integrar los aspectos socioculturales que conforman el *plus* de habilidades y estrategias de la comunidad, con aquellas experiencias y dispositivos técnicos de confrontación de lo adverso, que resultan necesarias desde la complejidad de lo interdisciplinario, para confrontar la vulnerabilidad psicosocial y construir con los colectivos, propuestas de cambio y participación ciudadana. En este sentido la vía más efectiva para pensar la interacción comunitaria en la clínica social, es a través del análisis de la complejidad de las interacciones autopoieticas y autorregulativas dinámicas, dadas entre los seres vivos a través del lenguaje, por ello resulta viable establecer la clínica social, como una invitación al desarrollo de intervenciones cada vez mas humanizantes en comunidades vulnerables. La clínica de lo social involucra el trabajo aplicativo en torno a un objetivo creado, compartido e interiorizado por la comunidad, es decir una puesta en marcha de recursos multidisciplinarios y comunitarios en beneficio de la prosocialidad y la generación de identidades, intersubjetividades y sentires comunitarios, respecto a condición biopsicosocial al tiempo que, el acople de dichos procesos de transición en las dinámicas interinstitucionales que permean estas relaciones.

Referencias

- Agamben, G (1998). "¿Qué es un campo?" *Revista Artefacto. Pensamientos sobre la técnica*. Buenos Aires, nº2.
- Althusser, L (1971). *Ideología y aparatos ideológicos de estado*. Colombia: Cuadernos la oveja negra.
- Baro, I. M. (1984). *Acción e Ideología, psicología social desde el Caribe*. El Salvador: UCA Editores.
- Baro, I. M. (1998). *Psicología social de la violencia*. Madrid: editorial Trotta.
- Bataille, G. (1997). *El Erotismo*. España: Tusquets Editores S.A.
- Bateson, G (1999). *Pasos hacia una ecología de la mente*. España: Editorial Lohlé-Lumen.
- Berger, PL, Luckman, T (1979) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Borja, V (2010). *El sinsentido común*. España: Editorial Planeta. Temas de Hoy.
- Castoriadis, C (2002). *Figuras de lo Pensable (las encrucijadas del laberinto IV)*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Cobo, M. (2012). *Las Otras voces*. Colombia: Editorial Universidad de San Buenaventura.
- Das, V (1997). Language and Body: transactions in the construction of pain, en Arthur Kleinman, Veena Das y Margaret Lock (eds.), *Social Suffering*. 67-91. Berkeley, University of California Press.
- Das, V (2008). *Sujetos del dolor, Agentes de Dignidad*. Colombia: Universidad Javeriana.
- Deutsh, M (1973). *The resolution of conflict: constructive and deconstructive processes, haven*. Yale University Press.
- Foucault, M (1991). *La arqueología del saber*. Madrid: editorial Siglo XXI.
- Foucault, M (1991a). *Microfísica del poder*. Madrid: editorial La Piqueta.
- Gergen, K (2006). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: colección Surcos, Editorial Paidós.
- Jodelet, D (1986). *La representación social: fenómeno, concepto y teoría*. En S. Moscovici, *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós.
- Laing, RD (1979). *Los locos y los cuerdos*. Barcelona: editorial Grijalbo.
- Luhmann, N (1998). *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*. España: Anthropos.
- Maturana, H (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Chile: Ediciones Pedagógicas Chilenas S. A.
- Maturana, H (1997). *La democracia es una obra de arte*. Colombia: Cooperativa editorial Magisterio.

Maturana, H (1998). *De máquinas y seres vivos*. Chile: Editorial universitaria S.A.

Miermont, J (1987). *Eco-eto-antropología*. En J. Miermont, *Dictionnaire des thérapies Familiales* (A. Hernandez Córdoba, Trad., pág. 9). Paris, Payot.

Miranda, C (2012). Biopolítica en el mundo contemporáneo. *Rev. Sociedad & Equidad*, 3, 211-221

Moffat, A (1974). *Psicoterapia del oprimido*. Argentina: Editorial librería ECRO S.R.L.

Moffat, A (1999). *Los desaparecidos sociales*. 1er seminario de análisis crítico de la realidad Argentina (1984-1999). Publicado en el Diario página 12.

Morin, E (1994). *El conocimiento del conocimiento*. El método. Madrid: editorial Cátedra.

Moscovici, S. (1999). *Psicología social: pensamiento y vida social; psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Editorial Paidós.

Munné, F (1986). *La construcción de la psicología social como ciencia teórica*. Barcelona: Alamex.

Ospina, W (1997) *¿Dónde está la franja amarilla?* Bogotá: Norma.

Otero, J (2010). ¿Que es la clínica de lo social? ¿Enfoque, escuela, tendencia, énfasis? Recuperado de http://clinicadelosocial.weebly.com/uploads/6/6/9/1/6691816/qu_es_lo_clnica_de_lo_social_enfoque_tendencia....pdf

Otero, J (2010a). Hacia una psicología de la ciudad. Cuatro conferencias sobre clínica de lo social. Recuperado de http://clinicadelosocial.weebly.com/uploads/6/6/9/1/6691816/hacia_una_psicologa_de_la_ciudad_cuatro_conferencias_sobre_clnica_de_lo_social.pdf

Serrano, J (2001). ¿Qué es "lo otro" de los "otros cuerpos, otras sexualidades"? Desde el Jardín de Freud Revista de Psicoanálisis. Colombia, Universidad Nacional. Recuperado de <http://www.revista.unal.edu.co/index.php/jardin/article/viewFile/12171/12787>

White, H (2000). *Figural Realism: Studies in the Mimesis Effect*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Estudio de Caso

Sociodinámica Familiar: El Caso de una Familia en Transición de San José Aztatla

José Manuel Bezanilla (1) & Ma. Amparo Miranda (2)
Psicología y Educación Integral A.C. / México

Referencia Recomendada: Bezanilla, J. M., & Miranda, M. A. (2013). Sociodinámica familiar: El caso de una familia en transición de San José Aztatla. *Revista de Psicología GEPU*, 4 (1), 181-201.

Resumen: Se pretendió a partir de la presentación de un caso que se retoma de una publicación antropológica, realizar un análisis sociodinámico del grupo familiar con base en los principios propuestos por Moreno (1972) y Homans (1968); dado que se aborda desde una perspectiva comprensiva, se parte de la presentación del contexto y las características constitutivas del grupo familiar, para proceder al análisis de su dinámica con base en dos sistemas, el interno y el externo, que se conforman a partir de distintas formas de conformación de las actividades, las interacciones y los sentimientos. A partir de lo anterior fue posible acercarnos a la dinámica familiar desde una mirada Socionómica, lo que abre la perspectiva para el estudio de los grupos en general y de los familiares en particular, particularmente por la complejidad de los tiempos actuales, y la crisis de referentes conceptuales imperante. **Palabras Clave:** Dinámica Familiar, Familia, Grupo, Socionomía, Sociodinámica.

Abstract: It was intended from the presentation of a case that takes up a publication anthropological analysis of family group sociodynamic based on the principles proposed by Moreno (1972) and Homans (1968), as it is approached from a comprehensive perspective, we start of the presentation of the context and the constitutive characteristics of the household, to proceed to the analysis of its dynamics based on two systems, the internal and the external, which are formed from different conformational forms of activities, the interactions and feelings. From the above it was possible to approach the family dynamics from a look Socionomic, which opens the perspective for the study of groups in general and families in

particular, particularly because of the complexity of modern times, and the crisis of prevailing conceptual referents. **Key words:** Family Dynamics, Family, Group, Socionomy, Sociodinamy.

Resumo: Pretendia-se a partir da apresentação de um caso que ocupa uma publicação de análise antropológica de sociodinâmica grupo familiar com base nos princípios propostos por Moreno (1972) e Homans (1968), como é abordado a partir de uma perspectiva abrangente, faz parte da apresentação do contexto e das características constitutivas da casa, para proceder à análise de sua dinâmica com base em dois sistemas, o interno eo externo, que são formados a partir de diferentes formas de conformação de atividades, as interações e sentimentos. Do acima exposto, foi possível abordar a dinâmica familiar de um Socionômica olhar, o que abre a perspectiva para o estudo de grupos em geral e as famílias em particular, especialmente por causa da complexidade dos tempos modernos, e da crise de vigentes referentes conceituais. **Palavras chave:** Dinâmica Familiar, Família, Grupo, Socionomia, Socioninâmica.

Recibido: 4 de Enero de 2013

Aprobado: 31 de Mayo de 2013

(1) Psicólogo Clínico, Psicoterapeuta de Grupo y Psicodramatista Clínico, Máster en Ciencias de la Educación Familiar y Doctor en Ciencias Para la Familia. Fundador y Director General de Psicología y Educación Integral A.C. y Psicólogo Clínico Visitador Adjunto en la Comisión Nacional de los Derechos Humanos México. Miembro del Sistema Mexicano de Investigación en Psicología. Correo electrónico: josemanuel_bezanilla@my.uvm.edu.mx

(2) Psicóloga Clínica, Psicoterapeuta Psicoanalítica, Máster en Psicología Clínica. Directora de Servicios Clínicos en Psicología y Educación Integral A.C., Académica en la Universidad del Valle de México y la Universidad Bancaria de México. Correo electrónico: amparo.miranda@peiac.org

Introducción

En un trabajo anterior, trabajamos sobre los conceptos centrales de la Socionomía (Bezanilla y Miranda, 2012); que pretende el estudio sobre la conformación, estructura y dinámica de los grupos y sobre la "Sociometría Familiar" (Bezanilla y Miranda en prensa); que pretende la medición de las relaciones en los grupos. Ahora nos enfrentamos con un reto particular, ya que la sociodinámica como parte comprensiva de este sistema de pensamiento, es más subjetiva y demanda un ejercicio mucho más dedicado y descriptivo. Partiendo de los acontecimientos ocurridos en el grupo familiar, lo que requiere del empleo de la más antigua y útil técnica de recolección de datos: la observación.

Cuando Moreno construyó su sistema de pensamiento, se dio cuenta de que los grupos se encontraban en un proceso de desarrollo constante, de ahí que para complementar sus observaciones sociométricas y dar un mayor fundamento a sus intervenciones clínicas, delineó una serie de principios (que él en su momento llamó leyes) que le permitían seguir, describir y comprender el devenir de un grupo. Desafortunadamente, no hubo mayor desarrollo de dicho trabajo, ya que al poco tiempo de esto, dejó la sociometría y la sociodinámica, para enfocarse de lleno en el desarrollo de la psicoterapia de grupo y el psicodrama.

Para cubrir este vacío teórico, recurriremos a la propuesta desarrollada por Homans (1968), quien elabora un método que permite penetrar en la dinámica de los grupos y es compatible con la postura sacionómica.

Menciona Homans que el abordaje de grupos familiares presenta retos particulares con respecto del resto de los grupos; aclarando que la historia de las familias se encuentra profundamente enraizada en el núcleo de los sistemas culturales y que generalmente tienen cientos de años de tradición, lo que dificulta su aprehensión. Agrega que se trata de un grupo altamente heterogéneo, en el que sus miembros no solo pertenecen a distintos sexos y poseen distintas estructuras de personalidad, sino que además, hay diferencia en edades y generaciones, lo que hace que en un momento dado coexistan distintas perspectivas de la vida que deben ser consideradas.

Otra peculiaridad de éstos, es que mientras en el resto de los grupos sociales, los sujetos desempeñan ciertas tareas e interacciones que complementan aspectos parciales de sus vidas, los grupos familiares son la base y origen de la vida de las personas, por lo que su relevancia y carga de significado es sumamente fuerte e importante para entender el desarrollo de un sujeto dentro del sistema social.

Pero no todo son dificultades, ya que al ser la familia "el" grupo de referencia primario y poseer tanta historia tras de sí, es relativamente fácil rastrear la carga y sentido de la red de relaciones que se entretajan en su interior, ya que sus acontecimientos se encuentran marcados por un guion cultural. De ahí que con fines de investigación, resulta importante ubicar los referentes socioculturales para a partir de ahí, trabajar con aquellas familias típicas o que presenten un mejor nivel de ajuste a lo descrito por la cultura, que nos mostrarán lo común de su estilo de vida, mientras que para el diagnóstico clínico, podríamos echar mano de esta

información para ubicar cuáles son los factores "desviados" generadores de malestar.

Moreno (1972) desarrolló sus principios sociodinámicos a partir de los estudios sociométricos que realizó en la *New York State Training School for Girls in Hudson*, mencionando que los grupos poseen un principio sociogenético, a partir del que aclara que las organizaciones sociales superiores provienen de las más simples; el principio sociodinámico dice que tanto los individuos como los grupos, que a partir de una exploración sociométrica aparecen aislados o rechazados, es muy probable que así se mantengan dentro de la estructura social formal, tanto más cuanto mayor sea el número de contactos sociales. Mientras que aquellas personas o grupos que resultan muy elegidos y populares, tenderán a seguirlo siendo cuanto mayor sean los contactos sociales a los que se vean expuestos.

Menciona que tanto los grupos como las personas tenderán a moverse unos en relación con los otros, con una intensidad directamente proporcional a las fuerzas télicas positivas existentes entre ellos, situación que nombró como principio de gravitación social. Por otra parte, el principio de red interpersonal y socioemocional, dice que en todo grupo existen corrientes relativamente estables que fluyen entre sus miembros, y a partir de ellas se da el intercambio y comunicación de información y contenidos psicoafectivos.

Si estos principios los aplicamos al estudio de grupos familiares, tendríamos que observar la forma y complejidad en que se estructuran las relaciones entre sus miembros, ya que si dentro de uno de estos grupos observamos la

preponderancia de aislados o de estructuras sociométricas simples como parejas o triángulos, podremos pensar que existe un pobre desarrollo sociogenético. En cambio, si existen estructuras de relación más complejas como cuadrados, estrellas o cadenas de más de tres miembros, hablaríamos de una mayor evolución. Por otro lado, si nos fijamos en las elecciones y rechazos existentes al interior de un grupo familiar, podremos tener claridad sobre aquellas fuerzas que pugnan por la cohesión o disolución del grupo, o la dirección y movimiento que se da entre sus partes, por ejemplo; si en un grupo familiar extenso con tres subgrupos nucleares A, B y C, observamos que entre los subgrupos A y C existe un mayor número de elecciones positivas y que además éstas se dan en los primeros lugares, podremos asumir que estos dos subgrupos, tenderán a interactuar con mucha más frecuencia que con el subgrupo B, lo que les permitirá la realización de muchas más actividades e intercambio de afectos positivos, lo que generará mucha mayor cohesión e identidad entre éstos como miembros del grupo familiar extenso. Sería posible que a partir de lo anterior, el subgrupo familiar B emita y reciba una mayor cantidad de rechazos, lo que resultaría en un detrimento de las actividades e interacciones compartidas con el resto de los subgrupos, generando muy probablemente sentimientos negativos o desagradables cuando éste se encuentre con alguno de los otros o en situaciones con todo el grupo extenso. A partir de estos indicadores, sería posible observar las redes de comunicación socioafectiva presentes al interior del grupo familiar extenso, entre sus distintos subgrupos nucleares y al interior de ellos.

Por su parte, Homans (*ibídem.*) con su método interaccionista, nos permite afinar la mirada sobre los distintos elementos de la conducta humana (actividad, interacción y sentimiento) a partir de los cuales es posible penetrar y profundizar en el sentido y significado que presentan las estructuras sociométricas, especialmente en las maneras de organización de los grupos para sobrevivir en su ambiente (sistema externo) o en su mundo íntimo y psicoafectivo (sistema interno).

Propone Homans que para poder penetrar en este vasto mundo de significados, habría que iniciar la observación con el espíritu inocente de un niño, registrando y describiendo solo lo que ocurre y acontece en el grupo, para a partir de ahí, poder identificar aquellos comportamientos que son regulares y podrían clasificarse como costumbres y aquellos que son esporádicos y tienen relación con alguna modificación en el ambiente, o en las relaciones entre los miembros. A partir de ahí habría que identificar las actividades, interacciones y sentimientos, enfocando la manera en como estos elementos se articulan tanto en el sistema externo como en el interno; teniendo en cuenta siempre las condiciones del ambiente y contexto en que se encuentra inmerso el grupo.

Con referencia a los grupos familiares, debemos en primera instancia, ocuparnos del ambiente en el que se encuentra cada familia. También hay que tomar en cuenta los discursos socioculturales que coexisten dentro de un mismo grupo familiar, ya que estos determinarán los sistemas de normas que sentarán la base para el desempeño y regulación de la conducta de las personas y los subgrupos nucleares.

Lo siguiente que hay que considerar es el *sistema externo*, teniendo en cuenta que nos enfocaremos a considerar los elementos anteriores, en torno a la pregunta de; cómo sobrevivirá el grupo en su ambiente. Para ello, tendríamos que ocuparnos en primera instancia, de la dependencia mutua entre los sentimientos y actividades, además de aquella entre las actividades e interacciones.

Para abordar la primera dependencia, hay que tener en cuenta como lo señala Homans, los sentimientos dentro del sistema externo en los grupos y que todos los miembros aportan como provenientes de otros grupos, o una sociedad más amplia; es decir, el deseo de movilidad social, de incrementar el estatus o poder adquisitivo, entre otros.

Para enfocarnos en la segunda (actividades e interacciones), hay que tener en cuenta los elementos y las formas con que los miembros del grupo familiar cooperan. De ahí que se considere que la índole de la división y las necesidades de trabajo humano por parte de las diferentes especialidades, determinan la forma y frecuencia de las interacciones. Por ende, hay que tener en cuenta lo que hace el grupo como un todo, o dentro de alguno de los subgrupos.

A partir de lo anterior, podremos adentrarnos en lo que Homans llamó el *sistema interno*. Para lograr esto, hay que tener en cuenta los mismos elementos antes mencionados, pero en un orden distinto; es decir, *interacción, sentimiento y actividad*. Cuando lleguemos a este punto, es importante tener presente que estos elementos se elaboran de una forma particular, que generan una realimentación del sistema externo y reaccionan sobre éste, lo que permite el

desarrollo y evolución del sistema social del grupo familiar; es decir que generalmente los hijos heredan ciertos elementos históricos, culturales, sociales, educativos, económicos, entre otros; de sus padres, pero a partir de la constante interacción de estos con el sistema social más amplio, se ven de y re-construidos para ser desarrollados y adaptados a las nuevas realidades sociales a las que estos se enfrentarán, por lo que es posible que se mantenga el permanente movimiento de la sociedad y por ende, de los grupos familiares que pertenecen a ellos.

A diferencia del sistema externo, para el interno hay que considerar las dependencias mutuas entre interacción-sentimiento, sentimiento-actividad y actividad-interacción. Pero no solo del grupo familiar en su conjunto, sino las que se dan en y entre los distintos subgrupos, de ahí que hay que tener en cuenta las formas que toman estas dependencias entre esposos, hermanos-primos, padre-hijos, abuelos-nietos, suegros-yernos, para a partir de ahí poder comprender la estructura y dinámica psicoafectiva al interior del grupo, lo que tomado en conjunto con el ambiente y el sistema externo, nos permitirá tener una amplia y profunda mirada del desarrollo de los grupos familiares.

"Estar Juntos" y "Estar aparte" en San José Aztatla¹⁸: Un Estudio Sociodinámico

Presentaremos el caso de una familia que habita en un contexto semi rural, en una comunidad Tlaxcalqueña. En la medida de lo posible,

intentaremos incluir elementos sociométricos, ya que el sistema de pensamiento sacionómico es integral y como hemos mencionado nos parece un grave error fragmentarlo, aunque en ocasiones evitarlo no sea posible por las características y objetivos de los estudios.

La Vida Cotidiana y las Celebraciones

El ciclo de vida de las personas se encuentra enlazado con el del resto de los que pertenecen al grupo familiar, así como el de las familias se enlazan al de otras y toda la comunidad, de ahí por ejemplo que se mencione que los niños "no nomás están", sino que "son crecidos" tanto por sus padres, familiares y el resto de la comunidad. Pero "ser crecido" no es gratuito, ya que los padres esperan que los hijos "los vean" cuando sean viejos. Éstos son alimentados y vestidos aunque por un corto tiempo, ya que en un breve lapso deben comenzar a ayudar a sus padres en sus actividades.

Las fiestas son un elemento central en la vida del pueblo, por lo que hay una cantidad importante de festividades, en las que deben estar presentes "*los padrinos*". Cuando se establece una relación de padrinato, ésta trasciende la que se establece entre este y el ahijado, más bien se da entre familias que se hacen "compadres" para toda la vida, de ahí que ambas familias mantendrán relaciones estrechas. La elección del padrino obedece más a factores tólicos y de afinidad que económicos.

El hecho de ser elegido como padrino es un gran honor para la gente de Aztatla, y negarse solo es posible si ya se tiene un compromiso previo, ya que de lo contrario se estaría "despreciando" a la familia, situación que no solo generaría tensión

¹⁸ La información que se presenta en este apartado, fue extraída de la Tesis de Maestría de Vera Dorothea Regher, la cita completa aparece en las referencias.

entre los que lo invitaron, sino que entre el resto del pueblo, por lo que se les dejaría de invitar con el consecuente deterioro de sus relaciones sociales.

Uno de los momentos más importantes en la vida de los aztatlleños es el bautizo, en donde los padrinos son muy importantes, ya que este compromiso les obliga a ver por el niño como si fuera su propio hijo y se les debe mucho respeto. En la actualidad, los hijos jóvenes tienen mucha libertad para salir con amigos y tener novio, los noviazgos pueden durar entre uno y tres o cuatro años, hasta que la pareja de casa o "se juntan", hecho que es muy común, generalmente con el "rapto de la novia", siendo esto más un acto espontáneo decidido por la pareja, donde el novio le pregunta a ella si se quiere quedar a vivir con él, y si la novia acepta, se escapan, no regresando ella a su casa. A la mañana siguiente tanto el novio, sus padres o un representante van a casa de la novia a avisar, llevando regalos de pan y fruta. Normalmente, los padres de ella se muestran molestos pero lo aceptan, ya que eso en principio les quita del compromiso de hacer la boda, misma que puede realizarse uno o varios años después del rapto.

A partir de que un hombre se junta, es "jefe de familia" y "tiene responsabilidad", por lo que debe colaborar con sus cuotas comunitarias y hacer cargos tanto civiles como religiosos.

Cuando se va a realizar una celebración y se invita a las velaciones ("pedir padrinos") se entiende implícitamente que se les está invitando a cooperar en los arreglos de la fiesta. Las bodas son unas de las fiestas más grandes que se realizan en el pueblo, ya que dicha celebración dura dos días, uno en casa de la novia y otra en la

del novio. Los padrinos más importantes son los de velación, ya que son como los segundos padres de los novios, siendo responsables de guiarlos y acompañarlos mientras sigan vivos en su vida matrimonial.

La residencia de los recién casados generalmente es *virilocal*, salvo que la mujer no tenga hermanos varones que vean por sus padres, situación que resulta incómoda para el marido. Los matrimonios comienzan siempre dentro de un grupo extenso. Después de algunos años, la pareja ya con hijos, establece una residencia *neolocal*, en un terreno que en la mayoría de los casos es heredado por el padre y que no se aleja mucho de la casa de éste, exceptuando al más chico -el *xocoyote*- quien se queda a cuidar a los padres en su vejez y hereda la casa de éstos.

La Familia

El concepto de familia para los aztatlleños, tiene significados muy amplios, ya que como menciona Ragher (2005), no siempre se refiere a personas con vínculos de parentesco sanguíneos o políticos, siendo que más bien empleado según el contexto, por lo que puede referirse a la familia nuclear, extensa, los que cohabitan un mismo inmueble o que viven separados. Las distinciones que se hacen entre familia y familiares, va más en función de la cercanía afectiva que se tiene y no en los vínculos sanguíneos. De ahí que la actividades e interacciones no se realizan en función del parentesco, sino entre los que se consideran "familia".

La herencia normalmente la reparten los padres en vida, siendo la parte más importante de esta la tierra, tanto en el pueblo como en el monte. El momento de la herencia varía entre una familia y

otra, y pareciera que depende de los arreglos que se tengan, ya que algunos padres dan el terreno a sus hijos cuando se casan para que cultiven su propio maíz, mientras que otros padres e hijos "cultivan juntos", o los padres cultivan mientras que los hijos dan dinero de sus salarios en las fábricas y talleres.

Un elemento muy importante dentro de la dinámica familiar de los aztatlenses, se refiere a la "ayuda" y el hacer "favores", ya que estos dos elementos regulan y ordenan las actividades e interacciones tanto al interior de los grupos familiares como de las redes sociales. La realización de los favores es una expresión del afecto positivo que se tienen las personas, es decir que cuando alguien quiere a otro, lo ayuda y le hace favores.

Así, los hijos "ayudan" a sus padres con dinero para la siembra y cosecha del maíz, los padres "ayudan" a sus hijos a hacer su casa, los miembros del grupo familiar se "entreayudan" a hacer los cargos y cooperan entre todos para los gastos cotidianos, van a hacer "favores" a parientes por los que tiene afecto en el arreglo de su casa para alguna celebración o un cargo de la iglesia. Este elemento es muy importante para nosotros, ya que será a partir de él que tendremos una base para analizar la sociodinámica del grupo familiar, debido a que los dos conceptos implican que se realiza una actividad que forzosamente implica interacciones y llevan afecto implícitamente.

Un elemento que vale la pena resaltar es el que se refiere a la bidireccionalidad de la ayuda y las acciones, especialmente al interior del grupo familiar, ya que toda acción de "ayuda" implica que el otro emitirá una similar, es decir "...me dan

algo de dinero y yo les doy de comer." (Informante Gaher), de ahí que como menciona la autora, los hijos deben trabajar para ganarse la ayuda de los padres y viceversa. De igual manera, se da en los "favores" que se hacen entre parientes, compadres y amigos, ya que si alguien va a ayudar con las implicaciones de aportar actividades, dinero y animales o comida, está garantizando que cuando tenga sus propias fiestas éste recibirá si no lo mismo, algo similar, o como lo menciona Strathern (1988, en Ragher 2005), viven implicados en una economía de "dones".

Por otro lado, nos parece importante destacar la concepción de "Ser Humano" que tienen los aztatlenses, ya que se perciben como "seres incompletos", que son intrínsecamente sociales y que para poder completarse dependen de la "ayuda" de los otros, de ahí que esta sea un concepto además de práctico, también moral. Es por eso que se considera que alguien "*está abriendo los ojos*" o "*se da cuenta*" cuando toma consciencia de la implícita necesidad que tiene de los otros para poder sobrevivir e irse completando.

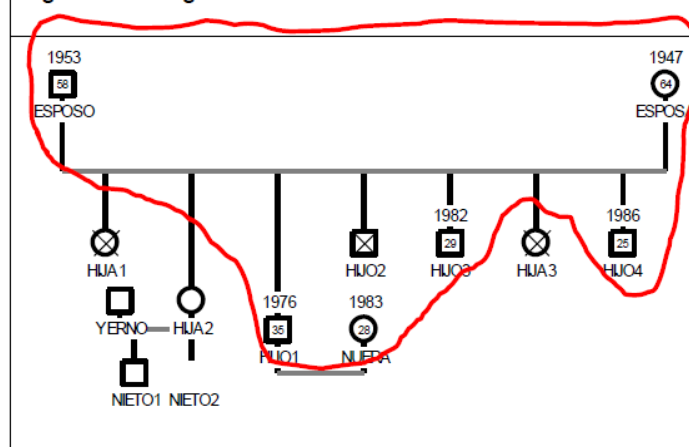
En Aztatla, a diferencia de un contexto urbano occidental, las personas no se definen ni se identifican como individuos y sus cualidades, sino por los roles que desempeñan, de ahí que solo es considerado un "hombre" aquel que es "jefe de familia" y tiene responsabilidad; así que una persona es "hijo/hija", "esposo/esposa", "padre/madre", "compadre/comadre", entre otros. Es decir que se definen por los roles que desempeñan tanto en el orden de la dinámica del grupo familiar como de la comunidad, de ahí que un hombre o mujer que no se ha casado sin importar su edad, no deja de ser hijo/a, y no

puede ser responsable ni es reconocido como adulto en el pueblo, de ahí que Ragher mencione que encontró "jefes de familia" de 17 años, mientras que había "hijos" de 50.

Finalmente "estar juntos" y "estar aparte" son conceptos que se definen a partir de las actividades e interacciones que realizan los miembros de las familias en conjunto o por separado, de ahí que "estar juntos" signifique cooperar y compartir (actividades, interacciones y afecto), mientras que "estar aparte" implica fundamentalmente que cada quién hace lo suyo aunque cohabiten el mismo inmueble. Estas dos categorías no son excluyentes, ya que como menciona la autora, "estar juntos" contiene implícitamente que se van a "apartar", y viceversa, de ahí que estos arreglos obedezcan principalmente a una lógica un tanto pragmática y télica¹⁹. Es por eso que cuando padres e hijos "se apartan", dejan de comer juntos, no comparten el maíz, cada esposa (suegra y nuera) tiene sus propios utensilios de cocina; aunque también puede haber padres e hijos que no cohabitan que "están juntos" en la siembra del maíz, y comparten los recursos para la siembra y los gastos cotidianos.

La Familia G

Figura 1. Genograma de la familia G



Este grupo familiar muestra con mucha claridad lo que significa "estar juntos", ya que tanto los hijos solteros como el casado y los padres "trabajan juntos" lo que les ha permitido desarrollar una infraestructura y poder optimizar de manera notoria los recursos económicos sin ser una familia que se dedique a los textiles²⁰.

La figura 1 muestra el genograma de la familia, en el que se puede observar que el matrimonio tuvo 7 hijos habiendo fallecido 3, la hija1, el hijo2 y la hija3. La segunda hija que es la mayor viva, está casada y vive "aparte" con su esposo y sus dos hijos (nieto1 y nieto2), mientras que cohabitan el esposo, la esposa, el hijo1 con su esposa (nuera), el hijo3 y el hijo4²¹. La esposa quien es la informante, menciona que ella, su esposo y sus hijos "están juntos".

¹⁹ El punto anterior es una hipótesis personal, que voy a intentar esclarecer a partir del análisis socioeconómico de los grupos familiares.

²⁰ La principal fuente de ingresos en el pueblo es la artesanía textil.

²¹ Es importante tener en cuenta que estos datos se obtuvieron en el 2001-2002 que es cuando se realizaron las fases de campo en la investigación original, por lo que seguramente en la actualidad habrán cambiado.

Ambiente y Contexto Particular de la Familia 6

La familia vive en una casa amplia de dos niveles, al momento del estudio, el segundo nivel se encontraba todavía en construcción. *"...En el primer nivel hay tres cuartos grandes: un cuarto es el dormitorio del [HIJO1] casado y la [NUERA], un cuarto el dormitorio de los dos hijos solteros [(HIJO3 e HIJO4)] y otro cuarto de unos 10 metros de largo es la sala. Formando parte de la misma construcción, detrás de la sala, se encuentra el baño con regadera de agua caliente. El cuarto que ahora es la sala, tiene unos 15 años, los otros dos cuartos los construyeron hace 4 años. El segundo nivel, de seis cuartos, todavía estaba en construcción a finales del 2002. El techo y las paredes ya estaban levantados, pero faltaban las ventanas, puertas y las terminaciones. Aparte hay una construcción, la más antigua, donde se encuentra la cocina junto con un cuarto, donde duermen [ESPOSA] y su [ESPOSO]. En la cocina hay una estufa y una mesa con sillas, donde comen. En el patio detrás de la casa, [ESPOSA] tiene su cocina de humo, de zacate y techo de lámina"* (Ragher, 2005).

ESPOSA nunca aprendió a tejer, aunque desde que tenía 15 años (1964) comenzó a trabajar realizando distintas actividades con relación a la producción textil, principalmente realizando canillas y recibiendo 10 centavos por kilo de hilo. Posteriormente consiguió un trabajo similar en el pueblo, mismo que podía realizar en su casa, lo que le era muy conveniente ya que podía ayudar a su mamá e ir sacando el trabajo.

A los 25 años (1974) se casó, y "juntos" eran contratados en la siembra y cosecha de maíz y

trigo, recibiendo una parte proporcional de las ganancias de la cosecha. También "leñaban" en principio ellos dos, y posteriormente cuando sus hijos estaban pequeños, la acompañaban al monte y la ayudaban. Hace 15 años (1987) dejaron de "leñar" mientras que el "ESPOSO" aprendió albañilería y comenzó a dedicarse a su oficio, siguiendo trabajando contratados en el campo para otros cuando no había obra.

En 1993, compraron 3 telares y comenzaron a trabajarlos, ESPOSA compraba los materiales, hacía las canillas y entregaba al intermediario, mientras que los hijos tejían y esporádicamente el esposo. Dejaron de hacerlo hace 4 años (1998) porque el intermediario no les pagaba toda la producción a tiempo, y no tenían dinero para la compra de material.

En 2001, la ESPOSA y la NUERA empuntaban cobijas para un taller, recibiendo ayuda de la HIJA2 quien trabajaba en su casa y en ocasiones del HIJO4, dejándolo a finales del 2002 por recomendación del HIJO1 con la justificación de que ya no lo necesitaban.

La ESPOSA y la NUERA están "siempre juntas", realizan los quehaceres, las compras y cocinan, platican y se ríen mucho. La ESPOSA y el ESPOSO cultivan el maíz y las hortalizas tanto en el terreno que tienen en su casa como en el "monte", recibiendo ayuda ocasional de los HIJOS. Generalmente, cosechan mucho más de lo que consumen, anteriormente lo vendían, pero al momento del estudio y dados los bajos precios que les pagaban por el maíz, preferían invertirlo en la cría de marranos.

El ESPOSO trabaja como albañil en distintos pueblos a la redonda, el HIJO1 trabaja como

obrero en una fábrica, el HIJO3, en otra, el HIJO4 estaba comenzando a trabajar como ayudante en un taller textil, mientras que antes ayudaba al ESPOSO en la albañilería.

Aunque "están juntos" para la vida, cada quien administra su dinero aportando lo que se requiere para los gastos de alimentación. En el 2003, el HIJO1 y la NUERA se casaron (aunque ya vivían juntos desde antes), habiendo realizado una "boda grande" con más de 500 asistentes. Para la realización de ésta, "todos" estuvieron juntos, cada quién cooperó con algo, incluso el *xocoyote* compró los vasos, cubiertos, servilletas y el arroz.

Después de la boda, el HIJO 1 dice que no se va "a apartar", que se va a quedar a "ayudar" a casar al resto de los HIJOS como le ayudaron a él. Ya que solo será posible que ellos también tengan bodas grandes si se "ayudan juntos"; y si se aparta, "nos va a dar pena pedirle ayuda" (ESPOSA).

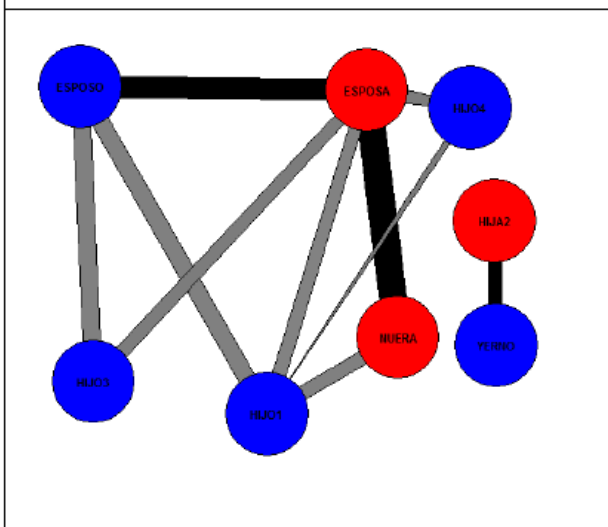
Un elemento muy importante es que mientras estaban los preparativos de la boda (2002), también estaban terminando la construcción del segundo nivel de su casa, a lo que la ESPOSA decía "¿Dónde es que hay boda y todavía construyen? No, otros trabajan [solo] para la boda." Los HIJOS mayores (1 y 3) compraban materiales para la construcción, mientras que el ESPOSO les "ayuda" con la construcción, trabajando él y en ocasiones contratando albañiles, a lo que ella refiere "...Aquí, así nosotros trabajamos juntos, no de que no, cada quién su cuarto" (ESPOSA).

La figura 2 muestra el sociograma realizado con base en el criterio de "ayuda" que se dan los

miembros de la familia, los datos se extrajeron con base en los informes de la ESPOSA. Los círculos azules representan a los hombres, mientras que los rojos a las mujeres. Las líneas representan la ayuda brindada, el grosor la cantidad de ayuda y el color la frecuencia de la ayuda, lo que significa que a más gruesa la línea, mayor ayuda se brindan, y a más oscura, con mayor frecuencia.

Podemos observar que es la "ESPOSA" la que mayor ayuda recibe, ésta es más intensa y más frecuente de la "NUERA", siendo mutua, ya que como menciona Ragher, hacen "todo" juntas, refiriéndose a los quehaceres, compras y cocinar. Por otro lado, observamos que otra línea gruesa y oscura es la que se da entre "ESPOSO" y "ESPOSA" y que aunque es más delgada que la anterior, es sumamente fuerte, debido a que él entrega su dinero, ella se encarga de los quehaceres y necesidades de ropa, alimenticias, etc. además de que siembran juntos, tanto en el terreno del "monte" como de la casa. De igual manera, la ayuda entre los "HIJOS 1 y 3" a la "ESPOSA", ya que ellos entregan parte de su sueldo para el gasto, y ella prepara los alimentos, por lo que aunque la ayuda se percibe equitativa, la frecuencia de ésta es menor. De igual manera, entre el "ESPOSO" y los anteriores, ya que ellos entregan dinero para la siembra del maíz, compran materiales o pagan detalles en la ampliación de la casa, mientras que él realiza la siembra, y pone la mano de obra.

Figura 2: Sociograma de "ayuda" de la familia G



En el caso del "HIJO4", éste "apenas está abriendo los ojos", ya que está comenzando a trabajar y "apenas está comenzando a ayudar", así que recibe más ayuda de la que puede dar, especialmente por parte de la madre, quien todavía ve por sus necesidades, y "ayudó" al "HIJO1" con platos y vasos para la boda. Finalmente observamos que la "HIJA2" y el "YERNO" "están aparte" por lo que ni ofrecen ni reciben ninguna ayuda.

A partir de los datos anteriores, podemos observar tanto la estructura de parentesco como la sociométrica en función de la "ayuda". Ahora, procederé a realizar el análisis siconómico con base en los principios antes mencionados.

Retomando lo propuesto Moreno, observamos que la familia G tiene un adecuado desarrollo sociogenético para su contexto, como se muestra en la figura 2, los miembros del grupo familiar, especialmente los que cohabitan se encuentran unidos en estructuras triangulares, que a pesar

de considerarse como estructuras sociométricas relativamente simples,²² en ellas se encuentran unidos "todos" los miembros del grupo²³, la estructura de relaciones de "ayuda" se encuentra en función de la "ESPOSA" quien representa la estrella al ser ella el centro de todos los triángulos; lo anterior le da al grupo un importante nivel de cohesión. Podemos observar que al interior de éste hay dos parejas muy sólidas; "ESPOSA"- "ESPOSO" y "ESPOSA"- "NUERA", y cuatro triángulos; "ESPOSA"- "NUERA"- "HIJO1", "ESPOSA"- "HIJO1"- "ESPOSO", "ESPOSA"- "HIJO3"- "ESPOSO", "ESPOSA"- "HIJO4"- "HIJO1", que se encuentran conectados a partir de la "ESPOSA" que forma parte de todos.

Es un grupo con un alto nivel de desarrollo sociodinámico, ya que se encuentra altamente conectado con las redes de relación en el pueblo, y en general mantienen relaciones positivas, ya que la celebración del matrimonio del "HIJO1" fue una "boda grande", del novio había 17 padrinos más los de velación; más los de la novia, y sin contar a los familiares de la "ESPOSA" (ya que ellos acudieron a "ayudar") siendo que acudieron más de 500 personas, lo que equivaldría a cerca de la mitad de la población de Aztatla al momento del estudio.

²² En este caso particular, observamos que la estructura sociométrica del grupo familiar está fundamentada en relaciones triangulares para una mejor referencia consultar: Bezanilla, JM. (2011) *Sociometría: un método de investigación psicosocial*. PEI Editorial México <http://alfepsi.org/attachments/article/77/Sociometria.pdf>.

²³ A la "HIJA" no se le considera ya como miembro, ya que al estar ella casada y ser la residencia virilocal, ella paso a formar parte del grupo familiar del esposo.

El Sistema Externo: Dependencia Mutua de Sentimiento y Actividades

Recordemos que para la focalización del sistema externo, debemos responder a la pregunta ¿cómo sobrevivirá el grupo en su ambiente? teniendo muy claro que para que esto se dé, es necesario que existan motivos para la cooperación, un conjunto de actividades a realizar y un esquema de interacción entre los miembros (Homans 1968). Menciona Homans que para la conformación que grupos familiares, es posible que existan dos motivaciones básicas: el deseo sexual y la necesidad de cuidar a las crías. Pero también tenemos las necesidades de alimentación.

Hemos observado que dentro del contexto de San José Aztatla, se considera que las personas son intrínsecamente seres sociales que no pueden estar completos sin la "ayuda" de los otros, y que el "estar juntos" o "estar aparte" son elementos que determinan de forma sustancial la organización de los grupos familiares.

En el caso de la familia G, y con base en la contextualización que hemos realizado anteriormente, podemos observar que la pareja de "ESPOSOS" seguramente se formó por la certeza de la incompletud, a partir de una adecuada percepción télica entre ambos más allá del deseo sexual; esto en función de la eficacia que han logrado en el uso y generación de recursos "estando juntos". Son una familia que se formó básicamente sin ningún elemento estructural, y que a partir de la cooperación ("ayuda") entre sus miembros, han podido consolidarse, tanto a nivel material como social.

Ellos se tienen mucho cariño y lo demuestran "ayudándose" mutuamente, así los hombres trabajan (actividades) y demuestran que quieren a los miembros de la familia "ayudándola" (aportando los recursos que se requieren para la alimentación, adquisición de bienes materiales y para la ampliación de su casa); mientras que las mujeres "ayudan" (demuestran su cariño) al preparar los alimentos, invertir los recursos de la siembra para generar más recursos al criar marranos, realizando los quehaceres de limpieza de la habitación y la indumentaria de los miembros de la familia.

Esto es que los miembros de la familia realizan actividades que les permiten sobrevivir y que van cargadas de afecto positivo al brindar una parte importante a los otros miembros del grupo.

Dependencia Mutua entre Actividad e Interacción

Este punto se refiere a la forma y organización de las actividades, así como la manera en que éstas generan las interacciones entre los miembros del grupo. Según el análisis sociométrico se observa que quien se encuentra en el centro de la organización de la familia es la "ESPOSA", ya que ella forma parte de todas las estructuras, y es quien coordina de manera importante las interacciones; ya que el "ESPOSO" le entrega a ella el dinero producto de su trabajo, a los "HIJOS" les indica la cantidad que deben aportar para el gasto cotidiano. Aunque mantiene una muy cercana relación con la "NUERA", "ESPOSA" coordina las actividades domésticas que se van a realizar y en qué orden.

Un elemento muy importante para el funcionamiento dinámico de este grupo familiar es la telé positiva entre las dos mujeres que forman parte de éste, ya que aunque Gaher menciona que la "NUERA" no asume una postura sumisa como la de otras que observó en el pueblo, más bien parece que la "ESPOSA" ha asumido un rol de "MADRE-MAESTRA" y la "NUERA" de "HIJA-APRENDIZ", especialmente porque como ellos pretenden "estar juntos" muchos años y quienes van a heredar la casa paterna son los hijos mayores, por lo que al *xocoyote* contrariamente a la tradición, lo van a "ayudar" haciéndole su casa, pareciera que la "ESPOSA" entrena a la "NUERA" para que sea su sucesora, de ahí que "todas" (Gaher 2005) las actividades las realicen juntas por lo que las interacciones son altamente frecuentes.

Por otro lado, el "ESPOSO" interactúa de manera importante con la "ESPOSA" al trabajar "juntos" en las labores agrícolas tanto en el "monte" como en la huerta de la casa. Así mismo, él (por el cariño que le tiene) entrega el producto (dinero) de su trabajo como albañil.

Los "HIJOS" "entregan" a la madre dinero para el gasto cotidiano, "compran" enseres para la casa, "ayudan" con lo necesario para la ampliación de ésta y en ocasiones, con las labores agrícolas especialmente con la cosecha del maíz en el "monte".

Es así como podemos observar una clara división del trabajo, en la que los hombres generan los recursos necesarios para que las mujeres (principalmente la "ESPOSA") los administren, mientras que ellas son las responsables de satisfacer las necesidades básicas de estos

(alimentación, vestido, sexo, etc.), girando todas estas en torno a la coordinación de la "ESPOSA". Si realizamos el análisis de la estructura de autoridad, observamos que quien la centraliza es la "ESPOSA", su lugarteniente es la "NUERA" y en un nivel jerárquico similar a aquellas está el "ESPOSO" quien debe tener un importante control en la conducta de los "HIJOS" 1 y 4 que son los que "ya abrieron los ojos"²⁴, ya que el "HIJO4" se encuentra todavía como receptor casi exclusivo de "ayuda" por lo que se encuentra muy cercano a su madre.

El Sistema Interno

Para el análisis del sistema interno, debemos considerar los tres elementos de la conducta mencionados anteriormente, tal y como se elaboran con base en las relaciones del sistema externo, reaccionando luego sobre éste.

De manera general, podemos observar que en San José Aztatla, existen varios conceptos que contribuyen para la elaboración y re-elaboración de las relaciones interpersonales; los "favores", los "padrinos" y "estar juntos" o "aparte".

Dependencia Mutua entre Interacción y Sentimiento

Homans (*Ibidem.*) mencionó que uno de los elementos fundamentales para observar el sistema interno en los grupos, es el que se refiere a aquellas interacciones que se dan entre los miembros y que exceden los requerimientos del sistema externo para la supervivencia.

²⁴ De este dato en particular no cuento con evidencia directa, pero es posible inferirlo a partir del análisis sociométrico y la organización que se observa en el sistema externo, además que es un elemento fundador del grupo familiar.

En el caso de la familia G, aunque la madre es quien centraliza las interacciones y quien organiza las actividades, es el padre el que encara la autoridad y la "Ley", pudiendo observar esto en expresiones como: *"su papá le va a regañar"* (ESPOSA), lo que es comprensible, dado que la familia se encuentra en un proceso de desarrollo social y material en un contexto que puede resultar adverso y de incertidumbre, de ahí que se requiere una estructura de autoridad rígida que permita la cohesión del grupo para que pueda sobrevivir en un ambiente de este tipo. Homans menciona que este tipo de estructuras de autoridad se observan donde la supervivencia del grupo depende la cohesión, coordinación y cooperación estrecha de todos los miembros, como en los buques o las unidades militares, donde dadas las condiciones del ambiente, no es dable la democracia, por el nivel de responsabilidad que recae sobre el líder; contrariamente a los grupos de amigos que se reúnen de manera espontánea y para actividades recreativas, en los que se observa una estructura de autoridad que es mucho más relajada y democrática.

Dentro de los grupos familiares de Aztatla y especialmente dentro de la familia G, las relaciones entre los hermanos son del segundo tipo, y deben ser con un amplísimo contenido social, es decir que mientras se encuentran solteros, seguramente acudirán juntos a fiestas, juegos y otras actividades que no tengan que ver con las requeridas en el sistema externo; comenzando a disminuir éstas cuando alguno de ellos "tenga responsabilidad", es decir que se case o se junte con alguna mujer, ya que eso implicaría un profundo cambio de rol dentro de la familia y la comunidad, ya que se debe comenzar a cooperar y a hacer cargos civiles y religiosos,

lo que le impone más seriedad a la generación de recursos tanto para "ayudar" a la familia como a sus padrinos y amigos.

Además, habría que considerar si se mantienen "juntos" o "aparte", ya que si es lo segundo, es muy probable que las interacciones entre hermanos disminuyan considerablemente, aunque aquellos se encontrarán tanto en reuniones familiares y sociales viéndose con mucho cariño.

Con relación a las hermanas, la situación cambia, ya que aunque durante la infancia seguramente interactuaron mucho con sus hermanos, también existe una separación que las limita, ya que a ellas se les está preparando para ser mujeres, especialmente cuando "ayudaban" a su madre en distintas actividades, al momento en que ellas comienzan a crecer y a estar disponibles para establecer una relación de pareja, es muy probable que las interacciones disminuyan, debido principalmente a que ellas se "apartarán" para vivir con su esposo. Esto se observa con la HIJA2, quien acude a visitar a su madre, pero no "ayudó" directamente en la boda del HIJO1. No así con las nueras, ya que ellas se integran a los grupos familiares de sus esposos, y si tienen una "buena" telé con su suegra, cuñadas y cuñados, es probable que se queden "juntos" durante un importante número de años, claro que siempre con una distancia con éstos especialmente por el "tabú" de ser la esposa/pareja del hermano, aunque si no fuera así, es muy probable que presionen a su esposo para "apartarse".

Con relación a las interacciones y sentimientos entre padres-madres e hijos, existe una importante continuidad de interacciones entre ambos en el sistema externo, especialmente entre la madre y los hijos, lo que implícitamente

genera afecto entre ellos, pero también una importante dosis de ambivalencia, ya que regularmente los padres dirigen la conducta de los hijos (dan órdenes), o en un lenguaje más técnico, "inician interacciones"; lo que por lo regular generará cierto nivel de sentimientos displacenteros en los hijos, situación que se mantiene en cierta medida cuando éstos son adultos si "están juntos". A diferencia de las relaciones que se establecen con los hermanos, éstas estarán cargadas de respeto, serán formales y generalmente restringidas a las demandas del sistema externo. Esto se extiende a la pareja/esposa de los hijos ya que como lo mencionó Ragher, las nueras generalmente tienen una actitud sumisa, no hablan delante de la suegra, e incluso se retiran cuando llegan visitas. No así con la familia G, donde se observa que entre la ESPOSA y la NUERA "existe mucho cariño", y "hacen todo juntas", donde la segunda no presenta la actitud ni el comportamiento usual de las nueras en el pueblo.

Habría que ver si la esposa del HIJO3 tiene una telé positiva con ambas, así como si está dispuesta a subordinarse a la autoridad de la NUERA, ya que de lo contrario, será muy probable que presione de manera importante para que ella y el HIJO3 "se aparten", situación que generaría una ruptura al interior de la estructura y dinámica del grupo familiar.

En general y por lo relatado por Gaher²⁵, las relaciones con los de las generaciones superiores es muy similar a la que se establece con los padres, en el sentido de la formalidad y el distanciamiento afectivo, estableciéndose en forma de "ayuda" en acontecimientos

importantes, y solo para mantener la reciprocidad de los vínculos; pero no así con los padrinos ya que con ellos la situación es distinta.

Un elemento que hay que considerar en los grupos familiares a diferencia de otro tipo de grupos, es el de las relaciones triangulares. Este tema fue reconocido por Freud (1905, 1908, 1913; en 1992) desde hace mucho tiempo, especialmente en lo que se refiere a la construcción de la personalidad, la identidad de género y la elección de objetos sexuales. Munné (1995) señala que el tamaño mínimo de un grupo es de tres, dado que a partir de ese número es que se pueden observar los fenómenos grupales tales como las alianzas.

Por su parte, Moreno (1972) reconoce la presencia de relaciones triangulares como indicativas de un cierto nivel de desarrollo al interior de los grupos, ya que éstas hablan de una mayor presencia de telé al existir una en la intención en la elección de los sujetos con los que se interactúa; observando que en los grupos de infantes y enfermos mentales, las relaciones son primordialmente de parejas y con una fuerte presencia del azar.

Por su parte, Homans (1968) aclara que en un sistema de relaciones complejo como son los grupales y especialmente al interior de los grupos familiares, "la relación entre dos personas, A y B, está determinada en parte por las relaciones entre A y una tercera persona, C, y entre B y C." y agrega, que en este caso particular, resultaría imposible separar el estudio de los lazos de parentesco, sin incluir los otros pertenecientes al mismo sistema, ya estos se constituyen como un sistema de fuerzas que proporciona una importante y al mismo tiempo

²⁵ Para tener el panorama completo referirse al trabajo original.

delicada dosis de equilibrio en las relaciones, de ahí que si una es perturbada, las demás deberán adaptarse a una nueva dinámica.

En el caso de la familia G, y si regresamos a la figura 2, podremos observar que todas las relaciones entre las personas que cohabitan son triangulares. Es muy probable que esto se deba a que la manera de organización de las actividades y a quienes dirigen la conducta de los otros, además de aquellos factores inconscientes de atracción sexual que Freud ha mencionado.

Por otro lado, pareciera que el establecimiento de relaciones triangulares, pretende el mantenimiento de la conexión afectiva con la generación superior, ya que como el padre es quien tiene autoridad directa sobre los hijos varones, el vínculo con la madre permite suavizar las posibles tensiones que pudieran generarse.

Un triángulo que llama mi atención, es el que se da entre ESPOSA, NUERA E HIJO1; ya que debido a que tanto la ESPOSA como el HIJO1 generan interacciones hacia la nuera, es muy probable que esta relación sea un foco de tensión y/o conflicto; a menos que el HIJO1 ceda la autoridad a su madre con tal de que entrene a su lugarteniente para cuando acceda a la dirección del grupo. También se observa que la HIJA2 no sostiene ninguna relación ni bidireccional, ni triangular con los miembros del grupo, por lo menos con el criterio de "ayuda".

Los Padrinos.

Gaher no nos brinda información sobre las relaciones de compadrazgo que tiene la familia G, salvo una breve mención en torno a la boda del HIJO1, pero me parece que es un rubro que no

debe dejarse de lado dada su importancia para el tema que nos compete.

Para los aztatlleños, los padrinos son sumamente importantes, especialmente los de bautizo y velación en la boda, ya que es en la relación entre padrino/madrina y ahijado/ahijada que los jóvenes encuentran una guía y apoyo emocional para los problemas de la vida que puedan presentarse, especialmente las crisis, ya que cuando un padrino es elegido, adquiere "responsabilidad", o como lo menciona Geher sobre los padrinos de bautizo: *"el padrino debe ver por el niño como si fuera su hijo propio. En caso de que el niño tenga algún problema o enfermedad, el padrino [...] debe ayudar y apoyar"*. Mientras que los padrinos de velación *"son como los segundos padres de los novios[...] deben ayudar y aconsejar a sus ahijados. Si en determinado momento la pareja tiene problemas los padrinos de velación deben verlos, intervenir y apoyarlos."*

Este tipo de relaciones se vuelven posibles y necesarias a partir de que la familia aztatlleña es una unidad económica, donde los padres son los jefes, lo que genera ciertos niveles de ambivalencia y tensión en la relación, así que las relaciones que se establecen con los padrinos, es una parte fundamental del sistema de relaciones interpersonales en San José Aztatla. Esto es debido a que la relación entre los padres e hijos es de respeto y admiración, antes que de afecto íntimo, especialmente las que se dan entre los del mismo sexo, ya que sus interacciones principales son de trabajo y en el sistema externo. De ahí que sea necesaria para los jóvenes una relación con un miembro de la generación anterior libre de autoridad, para que mantenga la transmisión de la cultura y se prepare el remplazo generacional;

de ahí que los padres tendrán sus propios ahijados, con los que establecerán estas relaciones más cercanas y afectivas. Situación que es consistente con lo propuesto por Homans (1968).

Dependencia Mutua entre Sentimiento y Actividad, de Actividad e Interacción:

Aquí enfocaremos aquellas actividades que se realizan en el sistema interno y la relación que tienen estas en los sentimientos de los miembros del grupo familiar, especialmente lo que los psicólogos llamamos estados afectivos, que cuando se expresan en función o con relación a otro, constituyen una fuerza que impulsa las actividades del receptor, las que a su vez, generan nuevos estados afectivos en el primero, lo que como mencionarían los conductistas, refuerza la conducta.

Menciona Homans que muchas cosas pueden considerarse como actividad, siendo gestos, cambios en la entonación de la voz, caricias, hacer algún regalo, realizar algún trabajo particular, entre otros. Una característica de éstas es que van mucho más allá de las proporciones requeridas en el sistema externo y conducirán a nuevas interacciones entre los implicados.

En general, en Aztatla y en nuestra familia G, un elemento fundamental para acceder a la relación entre sentimientos y actividad, es la "ayuda", ya que como menciona Gaher, y a partir de la concepción ontológica de los aztatlenses, este concepto es fundamental para el mantenimiento y desarrollo de las relaciones interpersonales en el pueblo; y tiene según la concepción de los habitantes una diferencia muy clara con el

trabajo aunque ambos pueden implicar un esfuerzo físico y llevan implícito el económico.

De ahí que el trabajo signifique que *"de que tengamos dinero, porque si no trabajamos no tenemos dinero, para que tengamos para comer, para vestir"*, siendo que trabajar significa cobrar, mientras que "ayudar" *"no es cobrar"*.

Cabe aclarar que la diferencia principal no es en tipo de actividades sino en el sentido de éstas; el "trabajo" son todas aquellas actividades que se realizan en el sistema externo, mientras que "ayuda" las que se realizan en el interno, de ahí que una persona puede sembrar y cosechar maíz, o cocinar, lavar trastes o ropa, y simplemente darlas ("ayudar") a un pariente, amigo o familiar, o cobrar por ellas ya sea dinero o en especie, que significa "trabajar".

En el caso de la familia G, la "ayuda" ha sido un factor fundamental para el desarrollo del grupo, además de que va plena y profundamente cargado de afecto y cariño, ya que como menciona la ESPOSA ellos se "ayudan" mucho, ya sea guardándole el dinero a los hijos, o ellos aportando para la construcción de la casa, o el ESPOSO con mano de obra o contratando otros albañiles, colaborando para la boda del HERMANO1, etc.

Un elemento que demuestra que tanto Aztatla como la familia G se encuentran en transición de una economía rural/artesanal, de dones; a una urbana, es la simbolización de la ayuda, ya que de ser explícita y literal, se ha ido sofisticando y volviendo más simbólica. Por ejemplo, la ESPOSA menciona que los hijos "ayudan" dando dinero para la siembra del maíz o la ampliación de la casa, ya que como trabajan en fábricas (han

dejado de ser artesanos) no están obligados a implicar actividad física.

La familia G menciona Ragher, es una de las pocas que tienen un poder adquisitivo superior al promedio de los habitantes del pueblo, esto sin ser intermediarios de textiles como la mayoría de los que están en su posición, aclarando la ESPOSA que esto es posible porque "están juntos" y se "ayudan", ya que "de que están juntos se hace todo, solitos no se hace nada."; y además se quieren mucho *"Lo veo, mis hijos nos quieren. Ya tenemos buenas casas, todo. Otros trabajan diez años en fábrica y no tienen. Hartos dicen 'ustedes tienen dinero', me encabrona, pues trabajamos, por eso tenemos."* (ESPOSA).

Las Normas y el Rango Social

Las normas poseen una importancia vital para la existencia del grupo, ya que constituyen tanto los principales reguladores de la conducta, como los modelos que se deben seguir para ser un digno integrante del grupo. Menciona Homans (*Ibíd.*) que toda norma tiene un fundamento en la costumbre y aquello que se ha comprobado que es "bueno y funciona". De ahí que una norma establece lo que se espera que haga una persona o un subgrupo, existiendo una íntima relación entre el comportamiento y la regulación de las normas, con el sentido de proteger al grupo, de ahí que apartarse de éstas, acarrearía alguna especie de castigo que iría en detrimento del estatus de la persona o el subgrupo particular.

De ahí que existe una estrecha conexión entre normas sociales y rango social, por lo que aquellas personas que más se acerquen a la realización de las normas, poseerán un rango social más elevado y viceversa.

En Aztatla, el rango social se encuentra profundamente ligado al desempeño de cargos y a la ayuda que se recibe. Dentro del pueblo, cuando una pareja se junta o se casa, "tiene responsabilidad", lo que implica que "tiene la obligación" de pagar sus cuotas, hacer cargos para el pueblo o la iglesia, incluso la "faena".

Para que las personas puedan "hablar" (tener voz y voto) durante las asambleas, deben haber desempeñado al menos algún cargo, mientras que el acceso a cargos más importantes depende de cómo la persona ha desempeñado cargos menores. De ahí que los más jóvenes comiencen con cargos de secretarios o policías y si se desempeñan con base en lo que se espera del rol, serán considerados para otros.

Los cargos religiosos a diferencia que los civiles, más que tiempo implican un gasto económico. En general, el desempeño de mayordomías implica la ganancia de "respeto". Los cargos de la iglesia, aunque se asignan al "jefe de familia", implican a todos los que habitan la casa de éste, y para la elección, la asamblea considera a aquellos que "tienen" la capacidad económica. Entonces, los recién casados o juntados, más bien "ayudan" a sus padres o hermanos con los que "están juntos", van aprendiendo y la gente del pueblo los va mirando. Este tipo de cargos aunque implican un incremento del rango social de la persona y su familia, son también un instrumento de control social, ya que aquellos que rechazan el cargo o no lo "hacen bien", son fuertemente criticados y señalados y es poco probable que se les vuelva a "pedir" que hagan otros cargos, lo que implicaría una disminución en el prestigio social.

El desempeño "adecuado" de los cargos, impacta directamente en el prestigio de los grupos

familiares que se ve reflejado en las invitaciones para ser padrinos, las personas que quieren ser sus apadrinarlos (pues son importantes) y la ayuda que reciben cuando tienen bautizos o bodas, de ahí que entre mejor cumplimiento de las normas de la comunidad, mayor rango social lo que implicaría una más amplia red social y de apoyo.

En el caso de la familia G, por "estar juntos", han podido desempeñar un importante número de cargos civiles y religiosos gracias a que "juntos" se "han ayudado", lo que ha redundado en que tengan un buen prestigio, de ahí que cuando fue la boda del HIJO1, *"tuvieron una boda grande"* con más de 500 invitados, más de 30 padrinos, ya que 17 fueron solo del novio más los de velación, y recibieron mucha "ayuda" para la organización de la fiesta en su casa. Esto implicó que aunque la organización y festejo del casamiento requirieron una importante inversión de recursos, para ellos no lo fue, ya que tanto los padrinos como los ayudantes aportan en efectivo y en especie.

Al interior de la familia G, existen dos normas fundamentales que tienen una relación directa con el rango al interior de ésta, que son: "estar juntos" y "ayudar". La primera se exige a todos aquellos que habitan en la casa paterna, a que proporcionen tanto actividades, insumos como dinero en efectivo para que el grupo se desarrolle; de ahí que la HIJA2 esté exenta de esto, ya que ella ahora pertenece al grupo de su esposo. Es por esto que en concordancia con las normas comunitarias, que los HIJOS1 y 3 tengan un mayor rango social que el HIJO4, ya que éste como está comenzando a trabajar en un taller textil, *"apenas está abriendo los ojos"* y no ha "sufrido" (implicado su esfuerzo para la familia),

por lo que los hermanos mayores tienen un rango social más elevado y heredarán la casa paterna, mientras que a éste *"lo ayudarán haciéndole su casa"*.

Reacción del Sistema Interno sobre el Externo

A lo largo del presente, hemos observado que la familia G, ha desarrollado una moral, liderazgo y disciplina particulares, que además de permitirles sobrevivir "muy" eficientemente en el ambiente, les han posibilitado un desarrollo y movilidad sociales que resultan evidentes entre las familias del pueblo, especialmente al no dedicarse a la intermediación de textiles.

La "moral" del grupo familiar, no es distinta de la del resto de la comunidad, ya que ellos "están juntos", se "ayudan" y la herencia la recibirán quienes más hayan ayudado a los padres, siendo en este punto donde este grupo en particular ha adaptado las normas a sus propias necesidades, ya que en lugar de heredar la familia al hijo menor, lo harán a los mayores, ya que "ellos han sufrido". Mantienen una importante disciplina que se ha conformado con el tiempo, especialmente en lo que se refiere a la administración de los recursos económicos, ya que cuando los hijos mayores comenzaban a trabajar, le entregaban su dinero a la ESPOSA para que lo guardara; conforme se fue instaurando la disciplina del ahorro y aportación al grupo, ella dejó de concentrar los recursos, permitiendo que cada uno lo hiciera, pero solicitándoles lo necesario para la sobrevivencia de este. Además es muy evidente el claro liderazgo que ella posee y ejerce, ya que sociométricamente, se encuentra en el centro de todas las relaciones e interacciones, de ahí que nada pase al interior del grupo sin que sea filtrado por ella.

En Aztatla, un elemento muy importante para el mantenimiento y reelaboración de los vínculos sociocomunitarios, es la "ayuda" que se da entre los miembros y familiares extensos en las tareas y festividades importantes, ya que estas además de implicar el esfuerzo físico, demandan la aportación tanto en especie como en dinero en efectivo. Esto resulta un importante motivador para los miembros del pueblo y los grupos familiares amplios, a trabajar y actuar de manera más intensa sobre el ambiente a partir del sistema externo. Por ejemplo, observamos que en la familia G, la ESPOSA y la NUERA estaban criando marranos con el maíz sobrante de su cosecha, ya que el grupo tenía el compromiso de "dar" un itacate a los padrinos de la boda; padrinos que invertirían su propio esfuerzo para cumplir con el compromiso, lo que seguramente demandaría más trabajo o algún tipo de recorte o desvío de gastos para lograrlo.

Por otro lado, la división del trabajo dentro de la familia G, ha obedecido a una intuición acertada dados sus resultados, ya que mientras los padres mantienen actividades más apegadas a la vida tradicional de la comunidad, sembrando el maíz y en su momento, participando de alguna manera en actividades textiles, han enviado a los hijos jóvenes a "trabajar" fuera a las fábricas, situación que proporciona un ingreso más estable y sustancioso; que les ha permitido "ayudar" de manera más simbólica pero consistente a la movilidad social y desarrollo de la familia, lo que seguramente los motivará a actuar de manera más intensa en el ambiente, buscando mantener sus trabajo y crecer dentro de ellos.

Por su parte, la NUERA dado su temperamento y la telé positiva que tiene con la ESPOSA, ha venido a ser la lugarteniente y sustituta de la

hija, ya que ellas hacen todo juntas, se le permite estar cuando habla la suegra y bromean y ríen constantemente. Lo que sí es dable decir, es que la conjunción de estos factores ha sido un hecho que ha reforzado el "estar juntos". Por su parte y al ser la esposa del futuro jefe de la familia, ella seguramente motivará a su esposo a que mantenga ese trabajo que les permite tener recursos que exceden las necesidades del sistema externo y les permiten tener ciertas comodidades, así como cumplir con los compromisos con el pueblo, para poder sostener e incrementar el rango social ganado por la generación anterior.

A manera de conclusión, podemos mencionar que la organización y dinámica de la familia G es altamente efectiva, dado que les ha permitido sobrevivir en el ambiente, resultando fundamental la expresión de sentimientos sociales que implican todas las actividades que realizan, lo que retroalimenta el trabajo, a partir de "interacciones" (ayuda) significativa, lo que motiva las actividades de otros en el mismo sentido centrípeto hacia el corazón del grupo. Tanto los sistemas externo como interno, se encuentran profundamente unidos, ya que según Homans, se da dentro de los grupos familiares, a diferencia de grupos laborales o de jóvenes amigos, por la historia y el infinitamente mayor tiempo que ha tenido el grupo familiar para elaborar y re-elaborar sus dinámicas, ya que como lo mencionó Marx, las dinámicas sociales tienden a seguir una dirección circular resultando en una espiral, que implica la posibilidad de un actuar diferente cuando históricamente se llega a un punto similar.

Con base en este estudio se confirma la potencia de la sociodinámica para el estudio de los grupos

familiares, ya que permitió profundizar en el sentido y significado de los mismos conceptos como el "estar" y el "ayudar", permitiendo una mirada distinta a la forma como se desarrollan estos grupos, particularmente con los vertiginosos cambios que se desarrollan en los tiempos actuales, y que como hemos referido previamente (Bezanilla y Miranda, 2011), no es la familia como instancia social la que se encuentra en crisis, sino la "Visión" que se tiene de lo que es la familia tradicional.

A partir de trabajos sociodinámicos, es posible que se enfoquen los grupos de manera distinta, de una manera más integral, incorporando elementos "duros" explicativos como el sociométrico, con comprensivos dinámicos.

Resulta fundamental ampliar la aplicación de esta perspectiva a más grupos familiares y de otros tipos, para afinar la mirada y depurar las herramientas técnicas, pero indudablemente que el rescate del pensamiento moreniano es esta era de la complejidad, constituye una bocanada de oxígeno para aquellos científicos y profesionales sociogrupales.

Referencias

Bezanilla, J. M., & Miranda, M. A. (2012). La sconomía y el pensamiento de Jacobo Levy Moreno: Una revisión teórica. *Revista de Psicología GEPU*, 3(1).

Bezanilla, J. M., & Miranda A. (2011) Del Origen de la Familia a la Crisis de la Familia Patriarcal. *Revista Internacional PEI*, No. 1, Vol. I. México. <http://www.peiac.org/Revista/Numeros/No1/origenfamilia.html>

Bezanilla, JM; Miranda A. (en prensa) *Sociometría Familiar*.

Freud, S y Breuer, J. (1992). *Estudios sobre la histeria*. Amorrortu España

Freud, S. (1992). *El Inconsciente*. Amorrortu España

Freud, S. (1992). *Teorías sexuales infantiles*. Amorrortu España

Freud, S. (1992). *Tres ensayos para una teoría sexual*. Amorrortu España

Homans, G. (1968). *El grupo Humano*. Lumen Horne: Buenos Aires.

Moreno, JL. (1972). *Fundamentos de sociometría*. Buenos Aires: Paidós.

Munné, F. (1995). *La interacción Social. Teorías y Ámbitos*. Barcelona: PPU

Regher, VD. (2005). *"Estar juntos" y "Estar a parte" en San José Azatla: concepciones y prácticas locales del "grupo doméstico"*. Tesis de Maestría Universidad Iberoamericana, México.

Resenas

Reseña - Protección a las Personas en Situación de Dependencia

Sara Pérez Martínez (1)

Universidad Complutense de Madrid / España

Referencia del Libro: Kahale-Carrillo, D. T. (2012). *Protección a las personas en situación de dependencia*. España: Formación Alcalá.

Resumen de la Obra: El libro tiene por objeto analizar los instrumentos que atienden a las necesidades de aquellas personas que, por encontrarse en situación de especial vulnerabilidad, requieren apoyos con el fin de desarrollar las actividades esenciales de la vida diaria, alcanzar una mayor autonomía personal y poder ejercer plenamente sus derechos de ciudadanía; en el que la Administración General del Estado y las diferentes Comunidades Autónomas juegan un papel importante para tal fin, por ello el legislador sienta los cimientos para la configuración del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia, que pertenece al cuarto pilar del Estado de Bienestar, después del sistema de educación, salud y Seguridad Social. Por consiguiente, es importante analizar el régimen jurídico de protección de las personas en situación de dependencia con el fin de ofrecer las soluciones a los vacíos legales que aquel sistema adolece a través de la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia. El lector, tras la lectura de cada capítulo, podrá verificar los

conocimientos adquiridos al resolver las preguntas de autocomprobación que el autor facilita. El estudio ha sido galardonado con la Primera mención del VII Premio para trabajos de estudio e investigación sobre las Administraciones Públicas 2007, del Instituto Nacional de Administraciones Públicas,

Datos del Autor del Libro: Djamil Tony Kahale Carrillo es Licenciado en Derecho y Doctor por la Universidad de Salamanca. Profesor de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA). Es autor de diferentes monografías, capítulos de libros y artículos científicos publicados en diversas revistas especializadas con índice de impacto. Ha recibido distintos premios por diferentes Administraciones Públicas y fundaciones, tanto nacionales como extranjeras. Ha participado en diferentes proyectos de investigación, seminarios, congresos, jornadas, máster y cursos. Actualmente, es miembro Experto del Servicio de Apoyo Jurídico para la Atención de Mujeres en Situación de Vulnerabilidad, miembro del Consejo de Redacción de la Revista General de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social de Iustel, miembro del Consejo Asesor de la Revista de Estudios Financieros. Trabajo y Seguridad Social, Secretario del Grado de Ciencias del Trabajo y de la Seguridad Social de la UDIMA

Recibido: 9 de Enero de 2013

Aprobado: 10 de Febrero de 2013

(1) Facultad de Medicina de la Universidad Complutense de Madrid. Departamento Psicología Básica II.
Correo electrónico: sarperez@pdi.ucm.es



El libro la "Protección a las personas en situación de dependencia" nos sitúa ante una realidad social de las necesidades de unas personas frente a los recursos de otras; a través de un análisis pormenorizado de todos los aspectos relacionados con la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia, conocida comúnmente como Ley de Dependencia, tales como la propia definición de necesidad, protección, descripción de las entidades y perfiles relacionados, entre otros, que coloca al lector frente al concepto de valoración, derechos y obligaciones de una manera totalmente práctica y, a la vez, teórica.

No cabe duda que nos encontramos ante un manual de referencia, de estilo directo y claro, para todos aquellos profesionales que trabajamos a diario con esta realidad, y no solo para los profesionales, sino también para los propios afectados y sus familias, siendo su lectura y manejo totalmente claro sin perder su esencia de manual [del campo del

derecho], así como para estudiantes del ámbito social, en amplio sentido de la palabra (psicólogos, médicos, trabajadores sociales, terapeutas ocupacionales, trabajadores sociales, entre otros) dado su carácter pedagógico incluyendo cuestionarios de evaluación al finalizar cada uno de los capítulos.

La presente obra analiza los recursos disponibles así como las aproximaciones prácticas en cuanto a la atención a personas que de manera permanente o temporal se encuentran en situación de desventaja frente a otros, siendo todos estos recursos medios para alcanzar un objetivo común social: la mejora de la calidad de vida. Y desde esta perspectiva desde la cual se entiende la aproximación a la persona, independientemente, aunque no menos importantes y decisivas, de las aproximaciones y cambios socioeconómicos imperantes.

Pero esta obra no es solo un compendio de recursos analizados desde el prisma de la legislación, desde el inicio de la misma, en el propio título de está mediante el uso de la palabra "protección", Djamil Tony Kahale Carrillo profesor titular acreditado de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en la Universidad a Distancia de Madrid nos hace partícipes del cambio, y es este detalle el que lo sitúa, como indicamos anteriormente, como manual de referencia.

Los cambios sociales, económicos y culturales que se han producido en estos últimos años han hecho que las familias sean mucho más reducidas, que no convivan en el mismo

domicilio familiar y, en ocasiones, ni tan siquiera en la misma localidad. Esto conlleva que, cuando surge un problema o dificultad, sea mucho más difícil encontrar posibles soluciones. En este contexto, el legislador articula una serie de medidas, recogidas todas en ellas en esta obra, que tratan de mejorar la calidad de vida de este tipo de personas.

La idea de "protección" es algo natural a la condición humana, es la necesidad de poder relacionarse, compartir, buscar ayuda... con otras personas más o menos afines a nosotros a las que poder hacer partícipes de las alegrías, tristezas, temores, dudas, experiencias, situaciones de enfermedad, de peligro, de ansiedad, de conocimientos, etc.. La necesidad de buscar a otras personas para ayudarse ante las adversidades y compartir momentos de alegría es una tendencia natural que acompaña a todas las personas a lo largo de su vida. Es vivir en sociedad.

Lo social viene de sociedad y la sociedad es un conjunto de ciudadanos, y éstos conviviendo. Con estos principios es necesario unir voluntades, conocimientos, intereses, experiencias, etc. En definitiva, defender y crecer en un proyecto común, y es este proyecto común, con base legal, el que analiza la obra el profesor Kahale Carrillo.

No cabe la menor duda que por la metodología seguida en la exposición de contenidos se hace una obra indispensable en el entorno social, dicha metodología hace llegar la información a las personas que lo necesitan, información certera, clara y práctica. Un buen objetivo social es que este saber llegue

a cuanta más gente mejor, las experiencias y conocimientos personales, y, sobre todo, a los más desfavorecidos y necesitados.

Los que cuenten con mayores conocimientos y fuerte vocación son quienes deben dar el primer paso, comunicando su voluntad y saber hacer, y esto es lo que realiza el autor a través de su obra compuesta por ocho capítulos. En el primer capítulo, analiza la elección de un modelo de protección social de la dependencia, que la Ley lo denomina Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia. El profesor estudia, desde esta óptica, el encaje constitucional de dicho sistema, tras determinar el conflicto de competencias entre Estado y Comunidades Autónomas en materia de protección social, así como la configuración de Asistencia Social y Servicios Sociales, para luego establecer las diferencias entre Asistencia Social y Seguridad Social y terminar con las razones por la que se rechaza la dependencia como una prestación de Seguridad Social.

El segundo capítulo, estudia la configuración del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia, tras determinar los principios inspiradores, niveles de protección, régimen de distribución de competencias en materia de dependencia, entre otros, lo que ofrece al lector una visión panorámica de aquel sistema para poder comprender las funciones, por ejemplo, del Consejo Territorial del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia, entre otros.

El tercer capítulo, analiza la dependencia, su valoración y los sujetos titulares de derechos de una manera muy práctica que cualquier

persona, no perteneciente al ámbito jurídico, puede entender. En el cuarto capítulo, determina los servicios y las prestaciones económicas del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia y finaliza con el estudio de la Seguridad Social de los cuidadores de las personas en situación de dependencia.

En el quinto capítulo, estudia la financiación del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia, a través de la financiación pública, la participación de los usuarios y la generación de empleo. En el sexto capítulo, determina la calidad y la eficacia del aquel sistema, tras analizar las medidas para garantizar la calidad, la formación en materia de dependencia, el sistema de Información y la actuación contra el fraude. En el séptimo capítulo, analiza las infracciones y las sanciones, al determinar los responsables, las

infracciones, las sanciones, las medidas cautelares, la prescripción y las competencias.

Finalmente, en el capítulo octavo, el profesor Kahale Carrillo presenta las interesantes propuestas para mejorar la promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia, que incitan al lector continuar con la lectura sobre este nuevo sistema y reflexionar sobre el nuevo derecho que todos los españoles tenemos.

Por último, hay que resaltar que el estudio del profesor Djamil Tony Kahale Carrillo ha sido galardonado con la Primera mención del VII Premio para trabajos de estudio e investigación sobre las Administraciones Públicas 2007, del Instituto Nacional de Administraciones Públicas.

Notas de Interés

EVENTOS RECOMENDADOS:



III Encuentro Colombiano de Psicología de la Liberación.

Autogestión, Resistencias
y Luchas Sociales

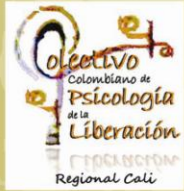
I Encuentro nacional e
internacional de Cátedra Libre
Martín-Baró

15 y 16
Noviembre de 2013
Universidad del Valle
Cali - Colombia

Info:
ccplregionalcali@gmail.com
ccplregionacali.blogspot.com
www.catedralibremartinbaro.org
Cel: 316 804 6174

“Yo soy como soy y tú eres como eres,
construyamos un mundo donde yo pueda
ser sin dejar de ser yo,
donde tú puedas ser sin dejar de ser tú,
y donde ni yo ni tú obliguemos al otro a
ser como yo o como tú.”
- Subcomandante Marcos

Organiza:



Apoya:



I CONGRESO DE EDUCACIÓN POPULAR E INTERCULTURALIDAD

'El tránsito de la desideologización de los pueblos hacia la recuperación de saberes populares'



MESAS TEMÁTICAS

1. Interculturalidad y Educación Popular: abordajes y prácticas del buen vivir.
2. Identidad cultural, resistencia social y desarraigo
3. Saber popular, interculturalidad y globalización.
4. Reflexiones sobre Cultura y Territorio, la interculturalidad como acción educativa.

9 a 11 de Octubre 2013
Universidad del Valle-Meléndez

Recepción de Penencias hasta julio 15

APOYAN



Centro Interuniversitario de Divulgación y Gestión del Conocimiento

ORGANIZAN



INFORMES

Red Académica Circulista
www.redacademicacirculista.org
3154614826 / 311 7819953
Lugar: Auditorio CREE, Edificio 311,
Cali - Colombia

INVITACIONES:



Sociedad
Latinoamericana
de Estudiantes
de Psicología

SOLEPSI

Invitación nacional a estudiantes de psicología a conformar Zonales de la Sociedad Latinoamericana de Estudiantes de Psicología – SOLEPSI Colombia - en sus Universidades

Sociedad Latinoamericana
de Estudiantes de Psicología

Contacto General:
solepsicolombia@gmail.com
www.solepsicolombia.webs.com
Twitter: @SOLEPSI

La Sociedad Latinoamericana de Estudiantes de Psicología (SOLEPSI), es una Asociación Civil con fines educativos y sin fines de lucro, cuya principal finalidad es promover la integración estudiantil Latinoamericana, la reflexión académica, investigación, proyección social y difusión de la Psicología desde el proceso de formación en la comunidad estudiantil psicológica.

Actualmente estamos presentes en 19 Universidades a nivel nacional (Universidad Autónoma de Bucaramanga - UNAB -, Universidad Cooperativa de Colombia Seccionales Villavicencio, Cali y Popayán, Fundación Universitaria Konrad Lorenz, Universidad de Manizales, Universidad del Rosario, Universidad Tecnológica de Bolívar, Universidad de la Costa - CUC -, Universidad del Valle Sedes Cali y Palmira, Universidad Santo Tomas Bogotá, Universidad San Buenaventura Sedes Bogotá y Cali, Fundación Universitaria Luis Amigó, Universidad del Norte, Universidad Manuela Beltrán y Universidad Incca de Colombia) y es de nuestro interés encontrar estudiantes proactivos que les interese el trabajo en red para la conformación de Zonales Universitarias de la SOLEPSI en sus universidades.

Si estas interesado te invitamos a escribirnos al correo electrónico solepsicolombia@gmail.com y de esta manera lograr que los estudiantes de psicología nos articulemos a nivel nacional. También pueden inscribirse individualmente en <http://solepsicologia.blogspot.com/p/inscripcion.html> y a conocer nuestra página web nacional <http://solepsicolombia.webs.com>

Estén también atentos porque pronto se viene información del I Encuentro Colombiano de Estudiantes de Psicología.

Fraternalmente,

Reunión de Coordinadores Nacionales y Zonales de SOLEPSI Colombia