

Con Ojos De Sur

Memorias

I ENCUENTRO LATINOAMERICANO DE
INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA

Grupo de Investigación
PSICOSABERES



UNIVERSIDAD
COOPERATIVA
DE COLOMBIA
NEIVA

CON OJOS DE SUR

Memorias del Primer Encuentro Latinoamericano de Investigación en Psicología

Marco Eduardo Murieta, Olena Klimenko, Hernando Alberto García Jiménez, Annia Esther Vizcaino Escobar., Idania María Otero Ramos., Mayra Manzano Mier., Mayelín Pulido Pérez., Zeleidy Mendoza González., Mirialis Ramírez Claro, María Teresa Rodríguez Wong, Maitié Rodríguez Wong, Yamila Roque Doval, Héctor Henry Cardona Duque, José A. Escobar Betancourt , Andrea Sarmiento Parada, Mariana Cremonte Mariana Beatriz López, María Ayelén Biscarra, Vanessa Esperanza Montiel Castillo, Vivian M. Guerra Morales, Diana Janeth Villamizar Carrillo, Olga Mariela Mogollón Canal, Yudit Pérez Díaz, Vivian Guerra Morales, Jorge Eliécer Martínez P, Julio Roberto Jaime Salas, María José Rodríguez Araneda, Manuel Calviño

Editor y Compilador:

Julio Roberto Jaime Salas

Abril 2014

CON OJOS DE SUR

Memorias del Primer Encuentro Latinoamericano de Investigación en Psicología

Primera edición Enero de 2014

ISBN: 978-958-46-4449-7

Autores: Marco Eduardo Murueta, Olena Klimenko, Hernando Alberto García Jiménez, Annia Esther Vizcaino Escobar., Idania María Otero Ramos., Mayra Manzano Mier., Mayelín Pulido Pérez., Zeleidy Mendoza González., Mirialis Ramírez Claro, María Teresa Rodríguez Wong, Maitié Rodríguez Wong, Yamila Roque Doval, Héctor Henry Cardona Duque, José A. Escobar Betancourt , Andrea Sarmiento Parada, Mariana Cremonete Mariana Beatriz López, María Ayelén Biscarra, Vanessa Esperanza Montiel Castillo, Vivian M. Guerra Morales, Diana Janeth Villamizar Carrillo, Olga Mariela Mogollón Canal, Yudit Pérez Díaz, Vivian Guerra Morales, Jorge Eliécer Martínez P, Julio Roberto Jaime Salas, María José Rodríguez Araneda, Manuel Calviño

Julio Roberto Jaime Salas

Editor y Compilador

Comité Organizador
Programa de Psicología
Universidad Cooperativa de Colombia

Mg. Ivonne Maritza Vargas Hinestroza

Esp. Luz Marina Carvajal

Esp. Edna Yoli Pastrana

Esp. Eduardo Tula

Mg. Zulma Yadira Cepeda

Esp. Examary Villarreal

Esp. Irma Helena Baldovino

Mg. Julio Roberto Jaime Salas

Mg. Manuel Guillermo Sánchez

Esp. Víctor Javier Vera

Esp. Carlos Alfonso Fierro

Contenido

A UNA AMANTE CON OJOS DE SUR. BREVES PALABRAS A MANERA DE PRÓLOGO	9
EPISTEMOLOGÍA Y CONCEPTOS BÁSICOS: DE LA TEORÍA DE LA PRAXIS EN PSICOLOGÍA.....	14
ESTUDIO SOBRE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE EN ALGUNAS FACULTADES DE LA UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA, SECCIONAL MEDELLÍN.	28
CREENCIAS EPISTEMOLÓGICAS SOBRE LAS MATEMÁTICAS DE ESTUDIANTES Y PROFESORES DE LA ENSEÑANZA MEDIA.....	60
FOMENTO DE LA CAPACIDAD CREATIVA DESDE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA.....	90
FOMENTO DE LA CAPACIDAD CREATIVA DESDE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA.....	91
CARACTERIZACIÓN DE LAS RELACIONES INTERPERSONALES ESTUDIANTE-PROFESOR, MEDIADAS POR LAS TIC, EN LA FORMACIÓN DEL PROFESIONAL UNIVERSITARIO.....	128
PSICONAUTAS, ¿SENTIDO DE TRASCENDENCIA ESPIRITUAL O RECREATIVO?.....	150
TRASTORNOS POR USO DE ALCOHOL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.....	169
PARTICULARIDADES DE LA AUTOVALORACIÓN EN MUJERES CON CÁNCER DE MAMA SOMETIDAS A CIRUGÍA CONSERVADORA.	185
RELACIONES DE PAREJA, SALUD Y CICLO VITAL.....	200
CARACTERIZACIÓN DE LAS EMOCIONES EN ESCOLARES CON HIPERTENSIÓN ARTERIAL ESENCIAL.....	225
PENSAR LA JUVENTUD (ES): UN DIALOGO DE DISCURSOS Y POLÍTICAS	239
FAMILIA, ESCUELA Y SILENCIO: LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD A PARTIR DE LA ÉTICA DEL CUIDADO DEL OTRO.....	260
REFLEXIONES SOBRE DESARROLLO HUMANO	285
SER PSICOLOGA HOY (Y MAÑANA.....)	306

A una amante con ojos de Sur. Breves palabras a manera de prólogo

Muero de ensueños; beberé en tus fuentes
puras y frescas la verdad; yo sé
que está en el fondo magno de tu pecho
el manantial que vencerá mi sed...

**Delmira Agustini,
De El libro blanco (Frágil), 1907**

Y así, en alguna tarde con intermitencias de luna, me encontré con sus ojos cálidos y perdidos, como de quien esconde una historia de suspiros y caminos, como de quien huye para encontrarse con nuevas preguntas que quieren resistirse al olvido, su mirada me abrió su alma y sus labios trémulos pronunciaron con un aire secreto su nombre.

Había oído hablar de ella en las esquinas cotidianas de alguna cafetería universitaria, y su nombre tal vez lo había leído en algún listado de cursos de formación básica o complementaria, pero pese a ello, me era extraño, distante, poco familiar, aunque sus ojos me dijeran lo contrario. Su inquietante presencia hizo que decidiera acercarme, le dije que se quedara a compartir algunos silencios que nos permitiera reconocernos, en el medio del aroma de un café o la melancolía de un sueño de marzo, entonces, el sol de la tarde delineó una dubitativa sonrisa de aceptación.

Pasamos horas encontrándonos y desanudándonos en palabras, conocí que había amado y sido amada por hombres y mujeres, algunos de ellos habrían querido poseerla, objetualizarla, hacerla de su propiedad, sustentados en el amor positivo que le profesaban, aunque ella gritará “No soy tuya, no me pierdo en ti/Nunca

me pierdo, aunque mi alma ansía/Perderme como la llama en el mediodía, /Perderme como la nieve en el mar”¹

Otros más habrían querido que su amor fuera controlable, medible, explicable, como una gota de mar atrapada en las manos, mientras que algunos deseaban un amor comprensivo llevado de la mano de Hermes y pocos más habrían querido que su amor fuera una revolución, una transformación, una explosión de utopías y melodías que le susurraran “No se me ocurre otra manera/de seguir en la trinchera/con un beso por fusil...”²

Su edad milenaria se escondía en la cartografía de su piel, una piel tallada e inventada en cada forma de amar, en cada palabra escrita, en cada gota de rocío que la llenaba de una juventud de apariencia eterna, pletórica de muchas muertes, de contados renaceres, usada para los fines de algunos, despojada de su vida por otros, preñada de vida desde que sus ojos vieron el cielo que compartimos, es una flor de fuego deshojada por dos...por tres, por todos y todas aquellos, aquellas, que en distintos tiempos, en disímiles espacios, coincidieron en amarla, en inundar sus ojos de luz.

Ahora era yo, frente a esos ojos, que ahora miraban desde el sur, y que me contaban los dolores de este Sur que caminamos que es nuestro Norte, de este Sur de realidades pletóricas de vida, pero una vida preñada de muerte, de realidades profundamente contradictorias y, por tanto, en ebullición que demandan su transformación (Martín Baró, 1998), ahora era yo mirando el sur desde sus ojos, desde mi piel, esperando la lluvia libre de Noviembre, ahora estaba amándola en su libertad, sabiendo que su cuerpo y la posibilidad de su sueño no tiene propiedad, que este amor, no sería un amor de un Yo, sino un amor de un Nosotros, un

¹ Este es un fragmento del poema de la norteamericana Sarah Teasdale (1884-1933) denominado *I am not yours*

² Fragmento de la canción *Con un beso por Fusil*, compuesta por Luis Eduardo Aute

amor compartido, un deleznable amor, sostenido por la trémula mirada que desde el Sur cada día compartimos.

Así, nos encontramos con más amantes de su sueño, de su posibilidad, de su historia, de su piel de huellas, de diversos deseos, para construir una coincidencia en la cual todos y todas quienes la hemos amado en el Sur, en Latinoamérica, en diferentes tiempos, en diferentes espacios, nos encontramos para hablar de este amor clandestino, furtivo, profundo, de dolores y continuos inventos, para compartir las diversas formas de amarla y que denominamos: Primer Encuentro Latinoamericano de Investigación en Psicología.

Esta coincidencia construida entre el 8, 9 y 10 de Noviembre de 2013 convocó a amantes de diferentes países, Cuba, México, Perú, Argentina y Chile se hicieron presentes en el Sur de Colombia, en el valle de la tristuras, en la ribera del Gran Yuma (Magdalena), en Neiva, Huila. Durante los días de esta coincidencia se compartieron sabores, sentires, sentidos y utopías sobre el Qué, Porqué y Para qué la Investigación, diferentes visones y experiencias que se hacen tejido en este Libro, que se hacen memoria para seguir caminando este amor.

Este Libro comienza con la propuesta desarrollada por Marco Eduardo Murueta, presidente de la Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza en Psicología ALFEPSI sobre la teoría de la Praxis en la que plantea *“la Teoría de la praxis pretende el estudio de los fenómenos psicológicos (práxicos) y la intervención profesional sobre los mismos desde esa perspectiva de análisis de la motivación histórica (y no sólo corporal o individual, como en otras teorías), en la cual los procesos de amor y odio son fundamentales”*.

Seguida a esta propuesta se entrelazan la desarrollada por Olena Klimenko sobre las prácticas de Enseñanza y la de las investigadoras de la universidad Martha Abreu de Las Villas sobre las creencias sobre las matemáticas de estudiantes y profesores.

También desde la Universidad Martha Abreu, de la Isla de La libertad, se aportaron a esta urdimbre investigaciones sobre las relaciones interpersonales estudiante-docente mediadas por las TIC, la autovaloración en mujeres con cáncer de mama sometidas a cirugía conservadora y las emociones en escolares con Hipertensión Arterial Esencial. Desde Mar del Plata, argentina, Mariana Cremonte, nos describe los trastornos causados por el alcohol en estudiantes universitarios, mientras que desde Chile, María José Rodríguez nos habla sobre el desarrollo humano desde la noción de felicidad.

Así mismo desde Colombia, de la Universidad de Pamplona, Diana Villamizar realiza un estudio en estudiantes universitarios sobre las Relaciones de Pareja encontrando las características de la formas de amar de los jóvenes. En esa misma línea Jorge Eliecer Martínez nos invita a pensar la Juventud., desde sus intersticios, desde su devenir, a pensarnos la juventud como acontecimiento.

Finalmente, este libro de diversas formas de amar, este libro que intenta resistir que Lete arrebatase entre sus brazos este amor a la investigación, termina con quien abrió el encuentro en la ribera del Yuma, Manuel Calviño que desde la Universidad de la Habana, entre los bemoles y soles que han compuesto el pentagrama de su vida, de su praxis nos dice que es implica ser psicóloga Hoy *“Ser psicóloga hoy es hacerse cargo de la historia. Pero no creo que sea camino el repetir la disección metodológica, ni las rupturas paradigmáticas. Ser Psicóloga hoy, necesita una epistemología de la convergencia, de la unidad de acción en la dramática del ejercicio profesional y en la pragmática de la construcción teórica. Ser psicóloga hoy es ser nosotras sobre lo que de nosotras han hecho. No podemos ser desde cero. Tenemos que*

ser desde donde somos instituidas y de ser necesario, ahora en metáfora marxista, “suicidarnos como clase”, es decir no ser el ser de nuestras determinaciones, sino el de nuestras decisiones”.

Y fue esta la decisión de amar lo complejo, lo incierto, la indeterminante y constante forma de preguntarnos cotidianamente la que nos encontró en el Sur de Colombia y será el motivo para seguirnos encontrando, para seguir tejiendo y preguntarnos por este amor, para seguir haciendo de este amor, transformación, libertad y posibilidad con ojos de Sur, con sabor a Periferia, con el aroma de la piel de los excluidos que son las mayorías pletóricas de vida y con la melodía que se convierte en beso por fusil, con este libro que se hace beso para Latinoamérica, para ti amante utópica que nos permites seguir caminando, para ti investigación, porque “no se me ocurre otra manera/de seguir no sé hacia dónde.../que ir tras el humo que señala/el fuego que tu cuerpo esconde/para encontrar la luz fugaz,/de algún relámpago de abril/que me descubra un claroscuro,/una silueta algún perfil./No se me ocurre otra manera/de vencer la eterna duda/que someterme a la verdad finita/de tu piel desnuda,/más poderosa que la tiranía/de cualquier reptil/encaramado a las basuras/de su torre de marfil...

Julio Jaime

Editor

Epistemología y conceptos básicos: de la teoría de la praxis en psicología

Marco Eduardo Murueta

UNAM Iztacala, Amapsi

México

Introducción

La Teoría de la praxis es una propuesta científica en psicología, surgida en México a finales del siglo XX, que se concibe como heredera de la tradición dialéctica de Heráclito, Hegel, Marx y Gramsci, e integra importantes aportaciones filosóficas de Nietzsche y Heidegger principalmente, sin menoscabo de otras influencias de diversos pensadores de todos los tiempos. No se trata de la filosofía de la praxis planteada por Gramsci y retomada –entre otros– por Adolfo Sánchez Vázquez, así como algunas versiones generales que pretenden una teoría de la praxis dentro del ámbito político o filosófico con base en el pensamiento de Marx, sino de una teoría psicológica alternativa nucleada en el concepto griego de praxis

La tradición dialéctica en que se inscribe esta teoría de la praxis tiene como primera referencia histórica el muy conocido aforismo de Heráclito: “No puede entrarse dos veces en un mismo río” (Cfr. Platón, 2007; p. 370). En contraposición a la lógica binaria (verdadero-falso), dicho aforismo hace ver que un evento puede al mismo tiempo ser y no ser, es decir, ser falso y verdadero. No se trata de que el río sea ahora el mismo y, en un momento posterior, dejar de ser el mismo río para ser otro río, en la medida en que han cambiado las aguas, sino que la concepción dialéctica implica captar la recíproca implicación de ser algo y al mismo tiempo no serlo, en virtud del movimiento continuo y la relatividad de diversos contextos que pueden comprenderse, dialécticamente, como uno solo. Dentro de un contexto relativo el río es el mismo en un tiempo continuo, dentro de otro contexto relativo el río ya no es el mismo (ha cambiado y ahora es otro río); lo importante en la dialéctica es poder captar ambos contextos relativos dentro de un plano contextual más amplio

en el cual, por tanto, el río es y no es el mismo entre un momento y otro, e incluso en un mismo instante. Así como hablamos del río podemos referirnos a todos los objetos y fenómenos conocidos, entre ellos, los fenómenos a los que históricamente se ha conocido como psicológicos. Salvo los autores mencionados antes, la Teoría de la praxis sostiene que las demás teorías filosóficas y psicológicas no han podido captar de manera plena, en su relatividad e integralidad de contextos, al mundo en su movimiento y, por tanto, el movimiento propio de sus respectivos objetos de estudio. La física de Einstein, especialmente si se atiende a su “Teoría General de la Relatividad” y sus implicaciones en la física cuántica, coincide esencialmente con los planteamientos de la dialéctica.

En general, las teorías no-dialécticas logran representar facetas de los objetos que estudian, haciendo abstracciones para establecer principios comunes o leyes científicas con pretensiones técnicas. Las teorías no-dialécticas han sido relativamente eficaces en el ámbito de las mal llamadas ciencias naturales, pero, en cambio, en referencia a las también mal denominadas ciencias sociales, dichos enfoques aparecen limitados al no poder captar la dimensión histórica de los fenómenos a que se abocan. Así, por ejemplo, en la psicología se pretende estudiar al individuo, o al desarrollo psicológico del niño, como si todos los individuos y todos los niños fueran comprensibles esencialmente con base en estereotipos, normalizaciones o generalizaciones de datos encontrados en un grupo social, correspondiente a una ubicación espacial y temporal determinada. Todas las teorías psicológicas más conocidas a principios del siglo XXI comparten esa pretensión, lo que las hace superficiales y limita sus alcances prácticos al no acoplarse con el movimiento cultural continuo.

Por eso, la teoría de la praxis, en congruencia con sus nociones internas, también es producto de un diálogo respetuoso y crítico con algunos de los autores más importantes de la psicología: Freud, Pavlov, Skinner, Lewin, Hull, Wolpe, Piaget, Vygotski, Wallon, Fromm, Caruso, Lacan, Séve, Heller, Bruner, Rogers, Maslow, Ellis, Ackerman y las variantes de algunos de sus antecesores y seguidores destacados. La teoría de la

praxis se pretende como síntesis y superación de las filosofías y teorías de los autores mencionados, incorporando los ángulos valiosos que todos ellos aportaron, pero reprocesando sus conceptos para darles nuevos significados dentro de una totalidad coherente y actualizada.

En la concepción epistemológica de la propia teoría de la praxis, la intención de todo científico debiera continuamente basarse en la respuesta que Newton dio ante sus primeros admiradores que lo calificaron como un gigante de la ciencia; dijo: Si he visto más lejos es porque estoy sentado sobre los hombros de gigantes. Todos los científicos debieran escalar los hombros de sus antecesores más destacados para ver un poco más allá de lo que aquellos alcanzaron.

Peor que el eclecticismo, al que tanto teme la mediocridad científica, es el dogmatismo en que suele caer al apearse totalmente a un autor o enfoque teórico determinado, sin poder ver más allá o desde otros ángulos. Los científicos debieran estudiar todas las más importantes teorías y autores, clásicos y coetáneos, relacionados con sus temas y objetos de estudio para extraerles la savia con la que construir nuevas coherencias, como síntesis que supere -aunque sea un milímetro- los alcances de sus predecesores (Muruetá, 1992).

En ese sentido, a diferencia de la concepción de Kuhn (1962) acerca de que una revolución científica ocurre cuando un nuevo paradigma es adoptado por la mayoría de los integrantes de la comunidad científica -lo que es una modalidad de convencionalismo epistemológico-, la idea que tenemos desde el punto de vista de la praxis es que una revolución científica ocurre en la medida en que se logra una nueva manera de comprender los fenómenos que puede absorber y superar las aportaciones de otros científicos, aun cuando esta nueva organización teórica no sea conocida o adoptada todavía por la mayoría de quienes se dedican a estudiar en ese momento los fenómenos que la nueva teoría pretende explicar. Así, la teoría de la praxis implica una revolución científico-filosófica centrada en una nueva forma de comprender y explicar los fenómenos estudiados por los psicólogos. La idea es que esta teoría puede tener implicaciones prácticas, técnicas y so-

ciales importantes, así como profundizarse y abarcar cada vez más aspectos de la vida humana, de tal manera que sus conceptos, en su evolución, tendrán una gradual aceptación por las comunidades científicas en la medida en que vaya mostrando sus potencialidades explicativas y sus alcances prácticos. Aun ahora, principios del siglo XXI en México, la Teoría de la praxis ha provocado interés entre un número significativo de psicólogos, algunos filósofos, muchos pedagogos y algunos antropólogos, así como entre diversos sectores sociales que han tenido algún contacto significativo con sus conceptos, sus investigaciones y sus técnicas.

Hay que recordar que la psicología nació dualista en el “Tratado sobre el alma” (etimología de psicología) de Aristóteles, a pesar de los esfuerzos monistas del autor, señalando al alma como potencia que se realiza mediante los actos humanos. Aristóteles no quiere separar alma y cuerpo pero se ve atrapado en el lenguaje griego que ya los había concebido como dos esencias distintas (Aristóteles, 1980). Desde esa tradición platónico-aristotélica es que en el siglo XVII Descartes llega a establecer la existencia de dos sustancias interconectadas por la divinidad (de origen judío), la res extensa y la res cogitans, sustancia extensa y sustancia pensante; la materia por un lado el pensamiento por otro. No obstante los intentos monistas de Spinoza, Locke y Hume, principalmente, la separación entre sujeto y objeto del conocimiento prevalece como implicación de la tradición dualista greco-cartesiana, y llega a su máxima expresión en Kant, cuya filosofía es todavía la que subyace a la mayor parte del pensamiento científico tres siglos después: todavía hay quienes conciben al mundo como algo objetivo e independiente de la interpretación humana, por lo que conciben la verdad como correspondencia entre una proposición teórica y el objeto al que dicha proposición se refiere, tal como lo han discutido hasta el hartazgo los epistemólogos analíticos del Círculo de Viena y sus herederos durante el siglo XX y lo que va del XXI (Carnap, Ayer, Quine, Moulines, etc). Hoy día, no se ha asimilado aún la explicación hegeliana acerca de que el concepto conforma al objeto que estudia y corresponde a un determinado tipo de experiencia humana (Muruetá, 2006), por lo cual la verdad sólo puede establecerse desde la cima de la experiencia histórica que absorbe todos los ángulos con los que un fenómeno puede ser interpretado en cada momento histórico, a lo que Hegel llamó “Saber absoluto” (Hegel 1807/1985). No se

trata de un enfoque subjetivista o de un idealismo objetivo –como se ha pretendido catalogar a la filosofía de Hegel– sino de la captación de todo objeto dentro de un contexto, es decir, dentro de una historia o, más bien dicho, en el proceso de la historia que reúne la diversidad de la experiencia humana con el mundo –y consigo misma como integrante-constituyente de ese mundo. Una experiencia específica se despliega en la medida en que se vincula con otras experiencias.

El caso es que las teorías psicológicas conocidas y que corresponden a los autores clásicos de esta ciencia se ubican dentro de esa pretensión objetivista de establecer la verdad de los hechos independientes del contexto histórico de descubrimiento. Aún la fenomenología y la hermenéutica, que se han vinculado a la teoría freudiana y tuvieron una expresión muy connotada en los autores de la Escuela de Frankfurt (Horney, Adorno, Fromm, Habermas), han pretendido interpretar el sentido de –como dice Heidegger (1927)– “las cosas mismas” (el noumenon de Kant), a las cuales hasta Kosik, en su *Dialéctica de lo concreto*, supuso que era posible tener acceso mediante un rodeo epistemológico que él concebía como dialéctico, sin considerar que la cosa misma no es algo más que la integración de todas sus apariencias sucesivas y por lo tanto siempre abierta, siempre cambiante. El otro extremo ha sido el relativismo construccionista (Berger y Luckman, 1989) que concibe que cada quien genera de manera quasi-caprichosa la realidad y hay tantas realidades como personas o grupos que comparten ciertas construcciones epistémicas.

Dentro de la tradición dogmática de los objetivistas o el relativismo propio de los subjetivistas se han generado una gran diversidad de objetos de estudio de la psicología: la mente, la psique, el inconsciente, la conducta, el comportamiento, el individuo, la vida cotidiana, la subjetividad, la actividad, etc. En términos generales, tanto los objetivistas como los subjetivistas tienden a considerar poco relevante el re-análisis de las teorías de los autores que tienen un punto de vista distinto; unos y otros se aíslan, crean sectas y rencores que afectan incluso la posible cohesión de los gremios profesionales respectivos.

En cambio la teoría de la praxis tiene una esencia dialógica y pepenadora , se interesa por todos los puntos de vista sobre los temas y fenómenos que estudia, está dispuesta y abierta a escuchar, discutir y encontrar ideas o atisbos valiosos que, por definición, ha de poder ensamblar coherentemente con su corpus teórico o, en su caso, hacer las modificaciones a éste que sean necesarias para integrar dichos elementos relevantes generados por otros autores, investigadores y profesionales. La teoría de la praxis se niega a constituir un nuevo dogma, al concebir que la aprehensión de lo verdadero implica integrar todas las experiencias y enfoques vinculados temática o fenoménicamente. No como un eclecticismo, pegoteando de manera incoherente dichas experiencias, sino generando los conceptos y otras formas de representación que integren las facetas que han sido percibidas de manera aislada y aparentemente incompatible. Esa es la idea de Hegel (1817/1995) al concebir a la esencia de un fenómeno como la integración del conjunto de sus apariencias, de sus apareceres, es decir, de las experiencias realizadas convergiendo sobre algún tema o punto de referencia más o menos compartido.

En efecto, la teoría de la praxis surge también con base en investigaciones y experiencias sobre diversos aspectos de la comunicación, la persuasión, la organización, la vida cultural, la psicopatología, la psicoterapia, la educación y la acción política, contextualizados históricamente. Con ello, el enfoque de la praxis ha logrado diseñar alternativas profesionales y metodológicas que han logrado una receptividad significativa entre la comunidad científica y profesional a la que se ha podido llegar hasta ahora vía publicaciones, conferencias y cursos.

¿Qué es la “praxis”?

Obviamente, el eje de la Teoría de la praxis es el concepto mismo de praxis. A diferencia de sus más frecuentes interpretaciones, praxis no es equivalente a:

- a) práctica
- b) congruencia teórico-práctica

c) acción revolucionaria.

Las acciones mentales (los sueños por ejemplo) también son praxis (Markovic, 1972), puede haber praxis incongruente e incluso patológica, así como puede haber praxis enajenada y contrarrevolucionaria. Mientras que las acepciones señaladas en los incisos anteriores pretenden un enfoque valorativo o complementario de la praxis dentro de un proceso humano más general, la Teoría de la praxis en psicología tiene como una de sus contribuciones haber propuesto a la praxis como fenómeno y, por tanto, como objeto de estudio, en primer lugar de la psicología.

Para mostrar por contraste el significado del concepto de praxis en psicología, recordemos que siguiendo a Skinner (1938), los conductistas suelen decir que la psicología se ocupa de estudiar la conducta (objetiva) de los organismos. Hay algunos conductistas que incluyen dentro del concepto de conducta a los sueños, el pensamiento, la imaginación, las emociones, etc. Pero suelen estar todos de acuerdo en la concepción pavloviana-skinneriana de que la conducta de los seres humanos se rige bajo los mismos principios que el resto de los animales, salvo por una mayor complejidad para lograr cadenas estímulo-respuesta más amplias o en términos de la ecuación conductual de Kantor, que en lugar de estímulos y respuestas concibe relaciones complejas entre funciones de estímulo y funciones de respuesta generadas dentro de una historia interconductual e influida por factores disposicionales del momento. Más allá de la discusión de este complejo modelo kantoriano, lo importante ahora es si la psicología se ocuparía de estudiar la conducta de todo tipo de organismos (humanos, perros, chimpancés, delfines, pichones, ratas, peces, protozoarios, etc.) o sólo se ocupa de lo que se refiere a los seres humanos y por qué.

Si los psicólogos se ocuparan de todo tipo de organismos podrían tener trabajo profesional en circos, zoológicos y estanques. Sin embargo no es así. Los psicólogos pretenden trabajar profesionalmente esencialmente o sólo al servicio de problemas de la conducta humana. ¿Hay alguna o varias diferencias esen-

ciales entre la conducta humana y la conducta del resto de especies? La teoría de la praxis considera que sí hay esa diferencia esencial, por lo que la manera de comprender y estudiar a los seres humanos tendría que ser radicalmente diferente a la de los estudios etológicos que pretenden comprender la manera de actuar y de vivir de otros animales.

Como lo hace notar Marx (1865/19xx) en su célebre cita sobre la diferencia entre la mejor abeja y el peor maestro de obras, en su actuar la abeja sigue un mismo patrón similar al de otras abejas de la misma generación y de generaciones anteriores, en cambio, el maestro de obras, antes de construir un edificio es capaz de imaginarlo y concebirlo de manera diferente a lo que se ha hecho hasta el momento. La característica más importante de la manera de ser de los humanos, es que pueden imaginar y prever objetivos o acontecimientos mediatos y dirigir sus acciones con base en ello. Por eso Markovic (1972) define a la praxis como “acción social dirigida a fines”.

Una pregunta científica básica de la Teoría de la praxis es: ¿Por qué y cómo es posible que los humanos se planteen fines mediatos así como puedan anticipar lo que va a suceder y lo que van a hacer?

La respuesta a esa pregunta es clave para la psicología. Para ello podemos hacer un sencillo experimento: podemos pedirle a una persona o a un grupo de personas que imaginen un color que nunca hayan visto antes (...) Después de unos segundos las personas caen en la cuenta de que les es prácticamente imposible. A continuación podemos pedir que imaginen un edificio o un monstruo diferente a los que hayan conocido hasta el momento (...) Esto casi todos lo logran sin dificultad. ¿Cuál es la diferencia entre uno y otro caso? El color no puede crearse fácilmente porque las combinaciones entre los colores primarios y básicos están ya muy exploradas y vistas, mientras que un edificio o un monstruo puede integrar una mayor variedad de elementos cuya combinatoria aún deja un enorme margen de posibilidades. Lo importante es hacer notar

que todo producto imaginario o tangible es necesariamente resultado de la combinación intuitiva y/o sistemática de experiencias previas (Primera ley de la Teoría de la praxis). Ninguna creación se genera sin recurrir a esa combinación, por lo cual la mayor o menor capacidad creadora dependerá de: a) el abanico de experiencias diversas de una persona o un colectivo organizado, y b) del número, variedad y grado de complejidad de los ejercicios previos (propios y de otros) de creación (combinación de experiencias) que haya tenido esa persona o colectivo. El serendipity o eureka implican la valoración inmediata de una combinación realizada de manera no intencionada. La combinación intencionada y no intencionada se integran en un sólo proceso creador.

La capacidad de los humanos para generar fines mediatos y, por tanto, su capacidad creadora es exclusiva. En ese sentido, como lo hace notar Nicol (1972) en su revisión del significado de praxis en la Grecia antigua, praxis equivale a decir actividad o acción humana, ya sea acción cerebral o mental al imaginar, recordar o reflexionar; o acción motriz o práctica (caminar, saludar, escalar, barrer, hablar, etc.); o, como es regularmente, la integración de ambas en un solo proceso: la praxis. Así también la praxis puede ser individual y/o colectiva.

Carácter histórico de la praxis

El abanico de experiencias directas de una persona sería muy limitado e implicaría incurrir reiteradamente sobre creaciones elementales o primitivas. Lo que potencializa y hace mayor el alcance de los fines y creaciones que una persona o un colectivo se plantea y/o realiza requiere de otra característica fundamental del proceder humano: la capacidad de incorporar a la propia experiencia las experiencias de otros, obviamente de manera acumulativa; y esto constituye propiamente la historia.

Contrariamente a la idea de que los humanos son los únicos capaces de fabricar herramientas, Vygotski (1988) comenta que hay simios que pulen una piedra para utilizarla como cuchillo y cortar algo que estorba su movilidad deseada; sin embargo, esa piedra es abandonada o eventualmente reutilizada por el mismo simio, pero no constituye una herramienta similar para otros ejemplares de la especie; el día que los simios u otra especie logre que uno de ellos retome el producto elaborado por otro, comenzarán una historia análoga a la de los humanos, la única especie que –a pesar de todo– aprende en cabeza ajena.

Así, historia y praxis son dos aspectos de un mismo proceso. La praxis es la acción actual que –al mismo tiempo– recoge la experiencia histórica, genera a cada instante un nuevo referente histórico dentro de un contexto relativo y alumbra la perspectiva de lo que puede ser y también de lo que no podrá ser más (el futuro). La educación y la historia –entonces– sólo son concebibles por el carácter necesariamente semiótico de la praxis y de todo.

Carácter semiótico de la praxis

Vygotski (1988) narra el experimento de Kofka que relata cómo un chimpancé era capaz de utilizar un palo como medio para atraer una penca de plátanos que no alcanza con sus manos, siempre y cuando ambos objetos (el palo y los plátanos) entren simultáneamente en su campo visual; pues, cuando el chimpancé observa por separado uno y otro, no se le ocurre el uso posible del instrumento, lo que Piaget (Piaget e Inhelder, 1978; Piaget, 1979) y el mismo Vygotski (1988) han comprobado que –en general– un niño logra hacer poco después de los 11 meses de edad (el uso de medios por combinación mental). A partir de lo cual, la evolución de las capacidades humanas evoluciona geométricamente mientras que los chimpancés mantienen de por vida ese límite a sus capacidades.

De hecho, para que los seres humanos sean capaces de aprender de la experiencia de otros, y por tanto propiciar la evolución geométrica mencionada, se requiere de lo que Piaget y Bruner llaman función semiótica, la posibilidad de operar con representaciones: símbolos, signos y actos de significado. Los cuales se van sistematizando y organizando para operar en varios planos simultáneos (Cf. Murueta, 2007). En efecto, los seres humanos, desde antes de nacer, ingresan paulatina y progresivamente a un campo vital que los constituye y del que no podrán salir jamás, lo que Heidegger (1927) llama “significatividad”. Para los humanos todo tiene significado; cada cosa, cada hecho, es al mismo tiempo significante y significado (Cf. Saussure, 1916). Por ejemplo, una casa es el significado de la palabra casa; pero ese significado, la casa misma, es el significante de sus posibles usos y los recuerdos acumulados que se vinculan a ella: la oportunidad de descansar, o convivir con la familia, tanto como la síntesis de la vida que ha dejado historia en torno a ella y que –entre otras cosas– suele generar nostalgia.

Una característica fundamental de la función semiótica en la Teoría de la praxis es que los significantes y significados se generan y se mantienen en la medida en que estos son compartidos y reiterados (Segunda ley de la Teoría de la praxis), por lo cual el aislamiento y/o la falta de expresión prolongados diluyen los significados generando la angustia, a la que Heidegger se refiere como patencia de la nada. Conforme la vida de una persona o un colectivo van diluyendo sus significados pueden llegar a extremos tan graves que conducen a la relativa compensación de la psicosis, aferrándose a esquemas para reforzar su estructura semiótica. Esas personas pueden preferir morir antes de continuar cayendo dolorosamente en el insondable abismo del anonadamiento progresivo.

Superación del dualismo propio del pensamiento dicotómico occidental

Concebir todo lo existente como semiótico permite superar el clásico dualismo cartesiano-kantiano que representan la cumbre del pensamiento típicamente occidental que todo lo clasifica con criterios rígidos y muchas veces burdos, por ejemplo:

- a) Teoría y práctica. Como si la teoría no fuera un ejercicio práctico para organizar y dirigir otras experiencias y como si la acción práctica estuviera desprovista de una manera de representar al mundo o como si ella misma no fuera una esencial estructura semiótica estructurante. En la Teoría de la praxis la acción teórica tiene un inherente significado práctico, y la práctica constituye una representación del mundo. Esto es lo que pretende enfatizar Marx en su Primera Tesis sobre Feuerbach: el carácter de acción de la sensoriedad; los seres humanos no son simples receptores de estímulos, ver, oír, oler es también hacer algo práctico, y con más razón lo es pensar, organizar conceptos e ideas, hablar o escribir.
- b) Mente-cuerpo. Tan semiótica es cualquier manifestación del tronco o alguna de las extremidades, como lo es también la acción cerebral. Hay un solo proceso semiótico total en donde juega de conjunto lo que el pensamiento occidental ha denominado separadamente como cuerpo y mente. Hablar de procesos “psicosomáticos” es una aberración porque no hay nada que no sea corporomental o mentocorporal (Cfr. Fernández Christlieb, 2004).
- c) Individuo-sociedad. Equívocamente suele hablarse del individuo como opuesto a la sociedad, cuando –como lo han visto Hegel, Marx y Heidegger, entre otros autores– el individuo es el ser social, es en él donde se realiza la sociedad, en su cuerpo social, en su lenguaje, su cultura, su historia, su cotidianidad. El antónimo de individual es colectivo, pero ambos son ya y desde siempre sociales al ser necesariamente históricos. La sociedad, como concepto genérico, significa precisamente eso, que en cada quien están presentes

todos, actuantes, y que cada acto de un individuo, aún en una situación de aislamiento corporal, tiene siempre una implicación y una significación colectiva.

En efecto, la Teoría de la praxis pretende el estudio de los fenómenos psicológicos (práxicos) y la intervención profesional sobre los mismos desde esa perspectiva de análisis de la motivación histórica (y no sólo corporal o individual, como en otras teorías), en la cual los procesos de amor y odio son fundamentales; así como atiende precisamente al problema de la enajenación, la despersonalización, el aislamiento afectivo y el ensimismamiento propios del sistema organizativo capitalista que embona con las epistemologías dicotómicas, encontrando la posibilidad de revertir esas patologías mediante estrategias profesionales y políticas para que en cada pareja, en cada familia, en cada grupo, en cada centro de trabajo, en cada comunidad y en el mundo entero, gradualmente los seres humanos puedan integrar sus identidades colectivas en una cada vez más poderosa realización personal (Murueta, 1996, 1997, 2009, 2007).

Referencias Bibliográficas

Aristóteles (1980). Tratado del alma. México: Porrúa.

Berger, P.; Luckmann, T. (1989) La construcción social de la realidad. Madrid: Amorrortu 9ª. Edición. Einstein, A.

Fernández Christlieb, P. (2004). La sociedad mental. Barcelona: Anthropos.

Hegel, G. W. F. (1807), Fenomenología del Espíritu. (trad. Wenceslao Roces) México: Fondo de Cultura Económica, 1985.

_____ (1995), Enciclopedia de las ciencias filosóficas. Madrid: Alianza.

Heidegger, M. (1927). El ser y el tiempo. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

Kuhn, T. S. (1962). La estructura de las revoluciones científicas. México: Fondo de Cultura Económica, 2006.

Markovic, M. (1972). Dialéctica de la praxis. Buenos Aires, amorrortu.

Murueta, M. E. La psicología y el estudio de la praxis. México: UNAM Iztacala, 1991.

_____ (1992). “En psicología, ni eclecticismo ni dogma: síntesis revolucionaria”. En: Rubén González Vera: El influjo de la filosofía en la psicología científica. México: UNAM Iztacala.

_____ (1996). “El amor en la teoría de la praxis”. En: revista Alternativas en psicología No. 1; mayo-junio de 1996. Pp. 2-5. México: Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología.

_____ (1997) “Enajenación y neurosis”. Revista Alternativas en Psicología No. 3.

_____ (1999). “Tecnología del amor”. En: diario La Jornada, suplemento La ciencia; México, 27 de diciembre de 1999.

_____ (2006). “Subjetividad y praxis: la diversidad de los contextos”. En: Manuel Calviño y Rosario Asebey (comps). Pensar y hacer psicología en Cuba y México. La Habana, Universidad de La Habana.

_____ (2007). “De la sociedad del conocimiento a la sociedad del afecto en la perspectiva de la teoría de la praxis”. En: Carlos Rosales y Martha Córdova: Psicología social, aportaciones para un mundo posible. México: Amapsi Editorial

Nicol, E. (1972). La primera teoría de la praxis. México: UNAM.

Piaget, J. e Inhelder, B. (1978). Psicología del niño. Madrid: Morata.

Piaget, J. (1979). La formación del símbolo en el niño. México: Fondo de Cultura Económica.

Vygotski, L. S. (1988). Pensamiento y lenguaje. Quinto sol, México.

Estudio sobre las prácticas de enseñanza y los enfoques de aprendizaje en algunas facultades de la Universidad Cooperativa de Colombia, Seccional Medellín.

Olena Klimenko

Hernando Alberto García Jiménez

Instituto Universitario de Envigado

Colombia

Introducción.

La educación ocupa un lugar central en la evolución cultural de la humanidad. Todo el saber que desarrolla la humanidad sobre el mundo circundante, sobre el ser humano y el universo en general, tiene que ser transmitido a las generaciones venideras con el fin de asegurar la permanencia y la continuidad de la civilización. En este sentido la educación es un asunto universal porque representa una construcción social que asegura la conservación de la cultura.

La época contemporánea, además de requerir un tiempo de aprendizaje de la cultura mucho más prolongado que en las épocas anteriores, ofrece, además, unas exigencias especiales frente al mismo aprendizaje, demandando una forma específica de aprender. La necesidad de desarrollar una nueva manera de aprender está determinada por las características de la misma época posmoderna atravesada por el paradigma del pensamiento complejo.

El siglo XX fue un siglo muy singular porque marcó una frontera entre dos épocas de la humanidad: la época moderna y la posmoderna. El cambio en las concepciones de la misma ciencia sobre sí misma y su función en el develamiento de la realidad, hizo posible un quebrantamiento de los límites interpretativos de las

teorías e inauguro la entrada en la época marcada por la incertidumbre. La modernidad con su creencia en la verdad absoluta, en la lógica lineal, en la predictibilidad y certeza del mundo y del conocimiento, dio paso a la incertidumbre, a la no-linealidad y la multiplicidad de respuestas, preguntas y verdades. El emergente paradigma del pensamiento complejo está transformando nuestra manera de ver el mundo, despertando la consciencia de la relatividad de conocimiento y del papel protagónico que cumple la subjetividad del observador en la construcción de la realidad (Wilber, Bohm, Pribram, Capra, Ferguson, Weber, 2004).

Todo lo anterior se suma a una inmensa cantidad de la información, que, además, se distribuye, se transforma y se renueva con gran velocidad. La sociedad contemporánea puede ser caracterizada como una sociedad de información. Para una mente inexperta, y privada de la capacidad de discernimiento, esta situación acarrea el peligro de caer en un relativismo extremo: toda teoría y todo punto de vista es válido. Para evitarlo, es indispensable contar con la presencia de la capacidad de razonamiento crítico-reflexivo, apoyado en unos criterios sólidos y sustentados. Por esta razón, como dice Morín: “conocer y pensar no es llegar a la verdad absolutamente cierta, sino que es dialogar con la incertidumbre” (Morín, 2001, p. 76).

Convertir la información disponible en un conocimiento organizado y con sentido requiere de la capacidad de reflexionar, de tener criterios claros y saber enfrentar la angustia que produce el encuentro con la incertidumbre de no saber respuestas exactas y tranquilizadoras frente a las preguntas que plantea la misma realidad. Esto lleva a pensar en que “los futuros ciudadanos van a necesitar capacidades para buscar, seleccionar e interpretar la información, para navegar sin naufragar en medio de un flujo informático e informativo caótico” (Pozo et al, 2006, p. 48).

Esta situación ofrece especiales exigencias frente al papel formativo de la educación en cuanto al fomento de la capacidad de pensar, de analizar, de discernir y de tomar posición frente a los hechos: “lo que necesitan

los alumnos de la educación no es tanto más información, que pueden sin duda necesitarla, como sobre todo la capacidad de organizarla e interpretarla, de darle sentido” (Pozo et al, 2006, p. 48).

Igualmente, la sociedad contemporánea también puede ser considerada como una sociedad del aprendizaje continuo (Pozo et al, 2006), donde el aprender ya no se limita solo a los tiempos y los espacios de la educación formal, sino que hace parte de toda la vida y de todos los espacios vitales que habita el ser humano. Este hecho remite también a la necesidad de aprender a aprender, permitiendo que cada individuo organice y administre su propio proceso de aprendizaje. En este orden de ideas, el sistema educativo debe dirigir esfuerzos a la formación de los estudiantes dotados de un pensamiento flexible, con capacidad de cambio continuo, y manejo de las estrategias adecuadas para la regulación y ordenación del propio aprendizaje (Pozo et al, 2006; Pozo y Postigo, 2000; Pozo, Monereo y Castelló, 2001).

Como se puede inferir de los planteamientos anteriores, si la educación quiere satisfacer las demandas de la sociedad contemporánea, sus metas esenciales deben dirigirse al fomento en los estudiantes de las “capacidades de gestión del conocimiento, o si se prefiere, de gestión metacognitiva, ya que solo así, más allá de la adquisición de conocimientos concretos, podrán enfrentarse a las tareas y a los retos que les esperan en la sociedad del conocimiento” (Pozo et al, 2006, p, 50).

Los anteriores planteamientos adquieren una importancia aún mayor si las reflexiones sobre la calidad de la educación se trasladan al ámbito universitario. La Universidad es un espacio por excelencia donde se forma el recurso humano profesional destinado a aportar el desarrollo cultural, tecnológico, industrial y científico de la sociedad.

En este panorama se elevan las exigencias frente al perfil del profesional en la sociedad contemporánea. Este perfil incluye, además de los requerimientos en cuanto a la capacidad de gestión autónoma del saber propio

y la automotivación para el aprendizaje continuo durante toda la vida, la capacidad creativa para la solución de problemas, manejo de las habilidades de la inteligencia emocional, liderazgo e iniciativa.

Entre las capacidades que emergen como indispensables en la formación universitaria de los futuros profesionales se destacan: “aprender a buscar, seleccionar, interpretar, analizar, evaluar y comunicar la información, así como a empatizar y cooperar con los demás y a auto-motivarse” (Mateos & Pérez, 2006, p. 401). Se trata de aprender a gestionar el propio conocimiento y no limitarse a reproducir los puntos de vista establecidos por otros.

Lo anterior dirige la mirada hacia el estudio del aprendizaje desde la perspectiva del alumno quien otorga el significado a los contenidos y elige la forma en la cual lleva a cabo su aprendizaje. El concepto teórico de los enfoques de aprendizaje proporciona un marco de orientación para la comprensión de diferentes maneras en las cuales los estudiantes aprenden.

Varios autores destacan dos enfoques principales: profundo y superficial, que se diferencian significativamente en los motivos y estrategias de aprendizaje (Biggs, 1999; Salas, 1998; García, 2000; Ramírez, 2005; Valle, et al, 2000).

Los estudiantes que utilizan el enfoque profundo de aprendizaje cuentan con una buena motivación intrínseca para el estudio, asumen el estudio como un reto de crecimiento personal, tratan de comprender el material de estudio y relacionarlo con sus experiencias y saberes previos, buscan sentido a los nuevos conocimientos dándole una estructura a los contenidos. Estos estudiantes invierten mucho tiempo y esfuerzo en el estudio, prefieren tareas con cierto grado de dificultad, utilizan estrategias cognitivas y metacognitivas para autoadministrar su propio proceso de aprendizaje, obteniendo finalmente un alto nivel cualitativo de apren-

dizaje y un entendimiento comprensivo de los saberes (Hernández et al, 2010; Biggs, 1999; Salas, 1998; García, 2000; Ramírez, 2005; Valle, et all, 2000).

Los estudiantes que adoptan un enfoque superficial de aprendizaje se centran en los requisitos superficiales del aprendizaje, solo les interesa aprender lo suficiente para evitar el fracaso en la evaluación, su motivación es predominantemente extrínseca, utilizan las estrategias de memorización y la reproducción mecánica, prefiriendo tareas más fáciles. A la hora de realizar una identificación de relaciones profundas entre los conceptos nuevos y previos estos alumnos experimentan dificultades ya que su asimilación de contenidos se limita a los aspectos superficiales (Hernández et al, 2010; Biggs, 1999; Salas, 1998; García, 2000; Ramírez, 2005; Valle, et all, 2000).

Dirigir la mirada hacia las características de aprendizaje que llevan a cabo los estudiantes no implica descuidar a la enseñanza. Es necesario tener en cuenta que ambos procesos, tanto el aprendizaje como la enseñanza tienen una interrelación recíproca. Algunos autores consideran que los contextos educativos, los contenidos y las tareas de aprendizaje influyen en los enfoque de aprendizaje que emplean los estudiantes (Richardson, 1994; Cleveland-Innes y Emes, 2005).

Sin duda la forma en la cual un docente orienta sus prácticas de enseñanza repercute en las características de la relación que establecen los estudiantes con los contenidos, en su motivación frente al aprendizaje y en la forma como significan los saberes y se apropian de estos.

Si la educación universitaria quiere alcanzar la calidad en la formación de los profesionales acorde a las exigencias de la sociedad contemporánea, debe dirigir su atención al fomento del enfoque de aprendizaje profundo en sus estudiantes. Aprender se aprende. Y se aprende siendo sujeto de unas prácticas de enseñanza determinadas. Las prácticas de enseñanza de los docentes repercuten en la manera de aprender de los estu-

diantes: un aprender mecánico, repetitivo, basado en una reproducción descontextualizada del pensar ajeno; o un aprender basado en la reflexión y análisis crítico de la información, partiendo de la gestión autónoma del conocimiento.

La actuación de un docente en el aula, empezando por el tipo de problemáticas que plantea y tipo de soluciones que exige; las expectativas que contempla frente a los resultados de aprendizaje esperados; las estrategias evaluativas que utiliza, etc., todos estos elementos son los que influyen en el tipo de aprendizaje al que tendrán que enfrentarse los estudiantes, lo cual, a su vez, determina la forma en la cual aprenden a aprender.

Si se quiere formar a los profesionales que pueden hacer frente a las diversas problemáticas de la sociedad contemporánea, es necesario crear una nueva cultura de aprendizaje en todos los niveles educativos, pero sobre todo en el ámbito universitario, que emerge como un verdadero espacio académico de la gestión de un conocimiento que puede ser puesto al servicio de la sociedad.

En este orden de ideas, es indispensable facilitar procesos de toma de conciencia y de reflexión sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo actualmente en las universidades, tanto por parte de los docentes, como por parte de los estudiantes: “la apropiación de las capacidades de aprendizaje necesarias para hacer frente a las demandas de la nueva sociedad del conocimiento va a exigir un proceso de explicitación o toma de conciencias de los propios procesos de aprendizaje” (Mateos & Pérez, 2006, p. 405).

Para esto es necesario ayudar a los estudiantes y los docentes a contrastar y a reestructurar y re-describir sus formas de aprender y enseñar antiguas a la “luz de las nuevas formas de aprendizaje y a integrarlas jerárquicamente, con el fin de capacitarlos para decidir de manera autónoma las metas y estrategias más adecuadas en cada situación de aprendizaje con la que tengan que enfrentarse” (Mateos & Pérez, 2006, p. 405).

Para este fin es necesario diseñar nuevos espacios instruccionales para asegurar que se empleen los modos de aprender nuevos que posibilitan una construcción activa del conocimiento por parte de los estudiantes desarrollada en las situaciones prácticas de aprendizaje caracterizadas por la promoción de reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje, empleo de las estrategias de aprendizaje tanto cognitivas como meta-cognitivas, independencia en la gestión del conocimiento, ejercicio del razonamiento crítico, entre otros.

Varios estudios dirigidos a indagar por las problemáticas en la educación contemporánea en sus distintos niveles (Montesdeoca, 2008; Henao, 2001; Salazar, 2008; Charcos, 1996) destacan falencias en cuanto a la presencia de estos espacios instruccionales en la educación actual, resaltando la prevalencia de las metodologías de aprendizaje de corte trasmisionista, evaluación mecanicista y memorística, etc. Se destacan también la obsolescencia de contenidos, la falta de estímulos para desarrollar buenos hábitos de estudio y la capacidad de autoaprendizaje, poca orientación hacia el emprendimiento y hacia actividades relacionadas con la producción intelectual (Salazar, 2008).

En los estudios realizados al nivel de la educación universitaria (Kember, 1997; Pérez, Pozo y Rodríguez, 2003), se resalta que los profesores universitarios, siendo más profesionales que enseñantes, “no suelen asignar un lugar central a la problemática de la enseñanza, ni al modo en que desarrollan sus prácticas” (Pozo et al, 2006, p. 371), aunque instauran, sin saberlo, modelos persistentes de aprendizaje en sus alumnos.

En la Universidad Cooperativa de Colombia, al igual como en otras instituciones de educación superior, se lleva a cabo el proceso de autoevaluación institucional con miras a mejorar la calidad educativa. La presente investigación estuvo orientada a indagar por las características de las prácticas de enseñanza de los docentes universitarios en varias facultades de la Universidad Cooperativa de Colombia, Seccional Medellín, desde el

punto de vista del fomento del enfoque profundo de aprendizaje en los estudiantes. Lo anterior es con el fin de identificar aspectos relevantes e implementar acciones de mejoramiento continuo.

Metodología

La metodología del presente estudio fue de enfoque cuantitativo y nivel descriptivo, la población del presente estudio representaron los estudiantes de psicología, odontología, derecho, medicina, ciencias administrativas y licenciatura en educación, pertenecientes a la sede de Medellín de la Universidad Cooperativa de Colombia.

Para seleccionar la muestra de estudiantes se realizó un muestreo intencional escogiendo los grupos completos de estudiantes pertenecientes a los séptimos y octavos semestres de cada programa. Este muestreo corresponde al criterio de una prolongada permanencia en la facultad y un suficiente contacto con las prácticas docentes, lo cual permite al estudiante emitir un juicio fundamentado al respecto de estas. En total fueron 137 estudiantes.

Tabla N 6: Distribución de la muestra

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Psicología	11	16,9	16,9	16,9
	Odontología	10	15,4	15,4	32,3
	Derecho	11	16,9	16,9	49,2
	Educación	12	18,5	18,5	67,7
	Medicina	12	18,5	18,5	86,2
	Administración	9	13,8	13,8	100,0
	Total	65	100,0	100,0	

Fuente: Los autores

Con el fin de indagar las teorías implícitas y las concepciones sobre aprendizaje y enseñanza que manejan algunos docentes de las facultades de psicología, odontología, derecho, educación, administración y medicina, se aplicó el cuestionario de dilemas a una cantidad total de 65 docentes, distribuidos como se muestra en la tabla N 6. La muestra de los docentes obedeció a un muestreo intencional, partiendo de la voluntad de participar en el estudio de cada docente.

Para la recolección de información se diseñó un cuestionario dirigido a los estudiantes partiendo de las categorías de análisis previamente definidos. Estas categorías fueron: planificación, ambiente en el aula, estrategias evaluativas, recursos didácticos y metodología representada por estrategias de mediación cognitiva y metacognitiva y estrategias de mediación emocional-motivacional. El cuestionario paso por el juicio de los expertos y prueba piloto antes de ser aplicado en el proceso investigativo. Para la determinación de los enfoques de aprendizaje empleados por los estudiantes se utilizó el cuestionario CEAM. Para los docentes se utilizó un cuestionario de dilemas con el fin de indagar por las teorías implícitas que manejan y un cuestionario sobre las concepciones acerca de las prácticas de enseñanza, diseñados para la presente investigación y validados por los expertos.

Discusión

Fomento del enfoque de aprendizaje profundo desde las prácticas de enseñanza

Para identificar el grado del fomento del aprendizaje profundo en los estudiantes desde las prácticas de enseñanza que emplean los docentes en las facultades de la Seccional Medellín de la Universidad Cooperativa de Colombia, se aplicó un cuestionario a los estudiantes de los séptimos y octavos semestres de las facultades de psicología, odontología, administración, educación, derecho y medicina. El cuestionario fue diseñado

de tal forma que las preguntas estaban dirigidas a indagar por 6 categorías (ambiente en el aula, planificación, estrategias de mediación cognitiva, estrategias de mediación emocional y motivacional, estrategias evaluativas y recursos didácticos) desde el punto de vista del fomento en los estudiantes de un enfoque de aprendizaje profundo.

Los datos obtenidos por la encuesta fueron procesados en SPSS y arrojaron los resultados que se explicitan a continuación.

En cuanto a la categoría de la planificación de prácticas de enseñanza los autores resaltan que para fomentar el enfoque profundo del aprendizaje, el docente debe proporcionar al estudiante con anterioridad el material para el estudio de los contenidos; exponer al inicio del semestre el contenido de la materia y explicar su ubicación y pertinencia para el saber profesional determinado; exponer el logro final que se espera de los estudiantes al terminar la materia; explicar la correspondencia interna entre los contenidos que se van a estudiar durante el semestre, entre otros (Biggs, 1999, Ramírez, 2005; Salas, 1998; Bono, 2010). Todo lo anterior permite que el estudiante ubique los contenidos a estudiar en un panorama general que permite ver su significancia y aporte a su formación.

Según los resultados obtenidos en relación a la categoría de planificación, esta se encuentra en el rango alto, lo cual indica que en esta categoría los docentes en general en las facultades estudiadas potencian en alto grado el aprendizaje profundo en los estudiantes. En cuanto a las diferencias entre las facultades se observan diferencias significativas entre estas, mostrando los siguientes puntajes: odontología (100), psicología (71), medicina (68), administración (64), educación (60) y derecho (47).

En cuanto a la categoría de estrategias evaluativas los autores resaltan que para fomentar el enfoque profundo de aprendizaje en los estudiantes el docente debe utilizar como evaluación trabajos creativos y/o proyectos de estudiantes; al evaluar tener en cuenta los aportes personales de estudiantes; utilizar para la evaluación las actividades que invitan a estudiante a pensar y relacionar los conceptos aprendidos; retroalimenta las actividades evaluativas y los aprovecharlas para reforzar el aprendizaje de los estudiantes (Biggs, 1999; Ramírez, 2005; Salas, 1998; Bono, 2010).

Según los resultados obtenidos se puede observar que el rango promedio de esta categoría es menor en comparación a la categoría de planificación, lo cual denota deficiencias en este aspecto al nivel general en todas las facultades. Sin observarse diferencia significativa entre las facultades, la facultad de educación sobresale con un promedio de 90, seguido por la facultad de odontología (75), y las facultades de psicología y administración (70), y concluyendo con facultades de derecho (57) y medicina (54).

En cuanto a la correlación entre las facultades en relación a estas dos categorías se pudo observar que solo la categoría de planificación muestra una diferencia significativa entre las facultades y la categoría de estrategias evaluativas no presenta diferencias significativas.

La categoría de ambiente en el aula ocupa también un papel importante en cuanto al fomento de un enfoque de aprendizaje profundo en los estudiantes. Los docentes deben crear un ambiente de confianza, de aceptación en cuanto a las discusiones y argumentaciones en clase (Biggs, 1999; Ramírez, 2005; Salas, 1998; Bono, 2010).

La media general de la categoría de ambiente obtenida por todas las facultades es de 25, lo cual la ubica en el rango medio de los valores absolutos de referencia (valor máximo posible es de 35). El mejor ambiente que

propicia el enfoque profundo de aprendizaje se observa en las facultades de psicología (26) y odontología (26), seguidos por administración (25), educación (25) y derecho (24), y terminando con medicina (23).

La categoría de estrategias de mediación cognitiva y metacognitiva representa una gran importancia para el fomento de enfoque profundo de aprendizaje, ya que permite proporcionar al estudiante las herramientas que le ayudan a desarrollar diferentes estrategias para una organización y autoadministración del aprendizaje.

Según los autores un docente que orienta sus prácticas de enseñanza al objetivo de fomentar un enfoque profundo en sus estudiantes fomenta en clase las discusiones dirigidas a cuestionar y reflexionar sobre los contenidos de la materia; propone casos o problemas para resolver; propone ejercicios de búsqueda de información e investigación; utiliza las preguntas para que los estudiantes piensen en los contenidos de la materia; explica en clase las estrategias para buscar la información; orienta a los estudiantes en clase sobre las maneras de organizar la información y trabajar con los textos; proporciona pautas claras para organizar los trabajos; enseña a realizar mapas conceptuales, cuadros de resúmenes, esquemas, entre otros (Biggs, 1999; Ramírez, 2005; Salas, 1998; Bono, 2010).

Esta categoría según la media general obtenida por todas las facultades (32) también se ubica en el rango medio (la medida máxima posible es de 45). Existe una diferencia significativa en los resultados obtenidos en diferentes facultades y la comparación de medias de las facultades muestra que la facultad de odontología es la mejor en cuanto al fomento del aprendizaje profundo en sus estudiantes (36), seguido por la psicología (34), administración (32) y educación (32), medicina (30) y derecho (29).

La categoría de estrategias de mediación emocional y motivacional igualmente es de gran importancia en el fomento del enfoque profundo de aprendizaje en estudiantes, considerando que el factor emocional y moti-

vacional representa un indispensable soporte para la cognición. En esta categoría para fomentar el aprendizaje profundo en sus estudiantes el docente debe considerar la importancia de sus aportes en clase; valorar positivamente la expresión de opiniones de estudiantes; responde a las preguntas durante la clase, invitar a los estudiantes a reflexionar sobre la importancia de lo que se aprende para la vida real y su ejercicio profesional; demuestra el aporte de los contenidos que se estudian en la materia para la futura formación profesional del estudiante ; despertar el interés por la materia con su forma de transmitir el saber; contar con expectativas positivas frente a la capacidad de comprensión y aprendizaje de los estudiantes, transmitir pasión por el tema que expone, entre otros (Biggs, 1999; Ramírez, 2005; Salas, 1998; Bono, 2010).

Esta categoría según media general obtenida por todas las facultades (42) se ubica en el rango alto (el valor máximo posible es de 55). Comparando las facultades se observa diferencia significativa entre las facultades, con el liderazgo de la facultad de odontología (45), seguido por la facultad de medicina (44), facultad de educación (43), facultad de psicología (42) y de derecho (37).

Para la categoría de recursos didácticos los aspectos más relevantes en cuanto al fomento del enfoque profundo son: organización del trabajo en grupos y/o proyectos personalizados; retroalimentación o intervención durante las exposiciones de estudiantes, presentación de ejemplos prácticos, relacionados con la vida real; presentación de los contenidos en una forma sintetizada acompañado de esquemas, mapas conceptuales y esquemas; utilización de preguntas en clase para despertar el interés por el tema; invitación a los estudiantes a expresar sus aportes y preguntas y construye la clase a partir de estos, entre otros (Biggs, 1999, Ramírez, 2005; Salas, 1998; Bono, 2010).

Según la media general obtenida en esta categoría por todas las facultades (31) se ubica en el rango medio (valor máximo posible 45). Comparando las facultades se observa el mayor puntaje en la facultad de psico-

logía (33.2), seguido por la facultad de educación (31,6) y odontología (30.8), administración (30.3) y por ultimo medicina (29.9) y derecho (29.3).

Se observa diferencia significativa entre las facultades en cuanto a las categorías de ambiente en el aula, estrategias de mediación cognitiva y metacognitiva y estrategias de mediación emocional y motivacional.

Manejo de teorías implícitas por parte de los docentes de las facultades de psicología, odontología, derecho, educación, medicina, administración de la Universidad Cooperativa de Colombia, Seccional Medellín.

Según Pozo, et all, (2006) se puede diferenciar varias teorías implícitas que subyacen a la configuración de las prácticas de enseñanza de los docentes: teoría directa (práctica tradicional, centrada en el docente y contenidos de enseñanza); teoría interpretativa (práctica expositiva, centrada en los procesos cognitivos de los estudiantes y los contenidos); teoría constructiva (práctica dialógica, centrada en los procesos interactivos entre los participantes del proceso enseñanza-aprendizaje orientada a la construcción de los contenidos de aprendizaje); y posición posmoderna (práctica discursiva, centrada en los procesos subjetivos de aprendizaje). En el presente estudio se tuvo en cuenta solo las primeras tres, debido a que la cuarta posición, según estudios realizados por algunos autores (Martín. E, Mateos. M, Martínez. P, Cervi. J, Pecharromán. A, Villalón. R, 2006, en Pozo, et all, 2006) representa todavía hoy en día una postura de escasa presencia en los docentes.

La totalidad de la muestra de los docentes en el aspecto del concepto de aprendizaje mostro predominancia de la teoría constructivista, seguida por interpretativa, con poca diferencia entre estas, y un menor porcentaje de teoría directa.

En el aspecto de los objetivos y contenidos de las asignaturas se encontró una marcada predominancia de la teoría interpretativa, seguida por directa y constructivista con el menor valor.

En el aspecto de estrategias pedagógicas para la apropiación de contenidos los docentes encuestados muestran igualmente la predominancia de teoría interpretativa, seguida por constructivista y directa con menor valor.

En el aspecto del manejo de fuentes bibliográficas se encontró la predominancia de la teoría interpretativa seguida por directa y con un menor porcentaje de constructivista.

Y por último, en el aspecto de la evaluación, se encontró la predominancia de teoría interpretativa y directa con un porcentaje alto y en menor proporción constructivista.

Considerando los resultados anteriores, se puede observar un gradual cambio de concepciones desde el concepto de aprendizaje donde sobresale la teoría constructivista, pasando por estrategias pedagógicas donde empieza a sobresalir la teoría interpretativa conservando un buen porcentaje de constructivista con menor porcentaje de directa, seguido por los objetivos y contenidos de asignaturas donde predomina igualmente la interpretativa pero empieza a subir el porcentaje de la directa que supera a la constructivista.

En los aspectos como manejo de fuentes bibliográficas y evaluación, el porcentaje de teoría directa aumenta, conservando, sin embargo, predominancia de interpretativa, observándose poca diferencia entre estas y disminuyendo la constructivista considerablemente. El aspecto de evaluación es el que muestra el menor porcentaje de teoría constructivista.

Algunas concepciones sobre el aprendizaje y enseñanza de los docentes de las facultades de psicología, odontología, derecho, educación, medicina, administración de la Universidad Cooperativa de Colombia, Seccional Medellín.

El análisis de las respuestas de los docentes al cuestionario dirigido a indagar por sus concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje, arrojó siguientes resultados:

Se detectó la misma tendencia general que en el objetivo anterior: predominancia de concepciones relacionadas con teorías directas (transmisión de conocimientos basada en docente como protagonista) e interpretativa (orientada, además de transmitir, a fomentar la capacidad de aprendizaje del estudiante).

En las concepciones al nivel general se encontró: una apertura hacia las intervenciones en clase, sin embargo, se observa un porcentaje menor de docentes que expresa una apertura total al diálogo y discusión libre; preferencia por una organización de las fuentes bibliográficas por parte del docente y en menor grado una tendencia hacia una libre exploración por parte del estudiante; en general una mirada centrada en el docente como pilar u organizador de las prácticas de enseñanza, responsable por un buen aprendizaje en los estudiantes, muy pocos docentes conciben al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje.

Realmente no se observa una diferencia entre las facultades en cuanto a las concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje. Se encuentran tanto concepciones rígidas de educación tradicional, como concepciones que reflejan la postura de apertura constructivista.

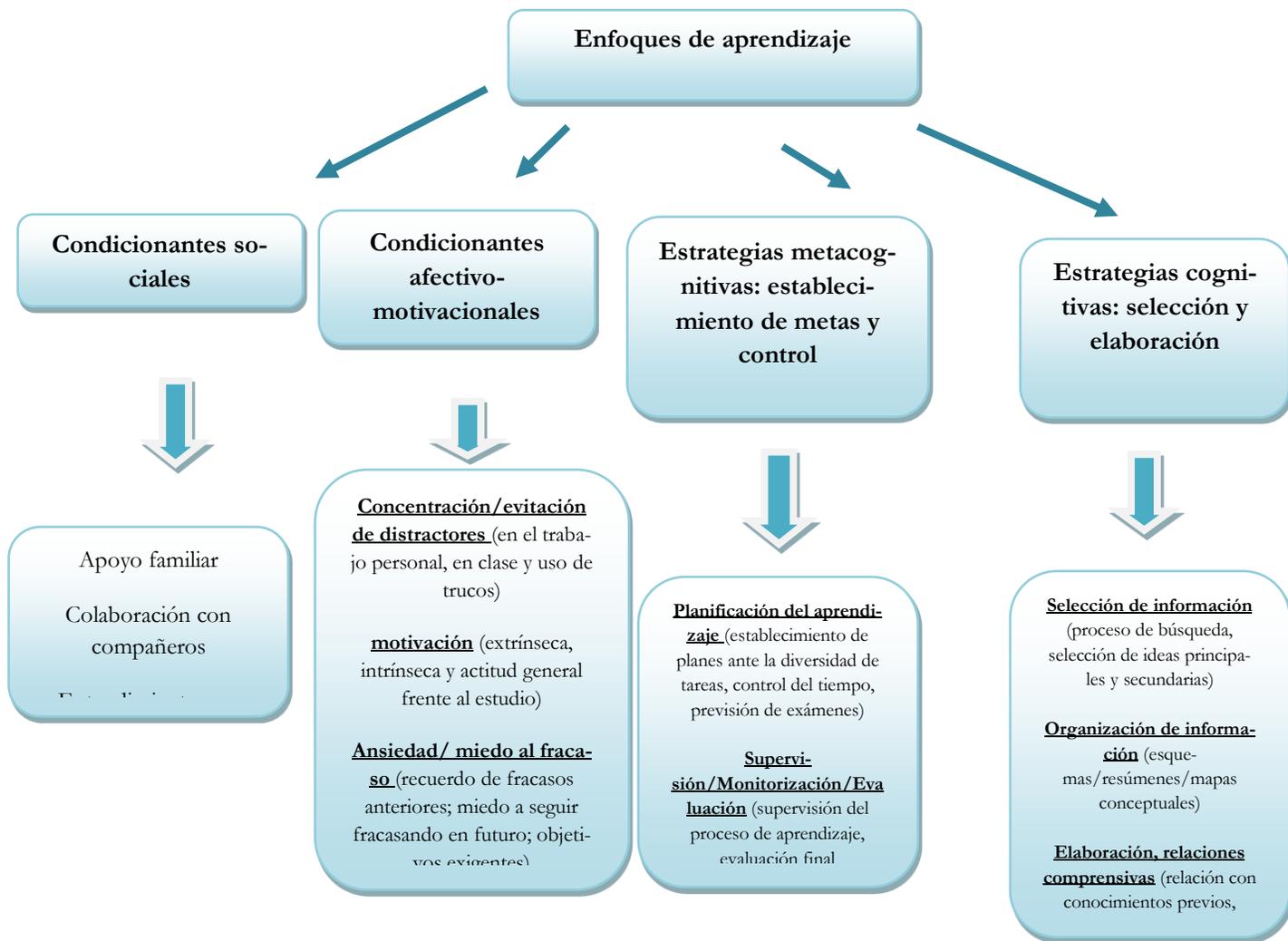
No se observa una relación importante entre la formación en docencia universitaria y las concepciones indagadas: se encuentran docentes con dicha formación que muestran concepciones rígidas, transmisionistas y

también docentes sin dicha formación que muestran conceptos más abiertos y flexibles. Tampoco se evidenció una relación notoria entre el tiempo de experiencia docente y la rigidez o flexibilidad de sus concepciones. Es posible hablar, sin embargo, sobre cierta influencia del campo de saber profesional en el cual se desenvuelve el docente sobre sus concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza.

Características de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes en las facultades de psicología, odontología, derecho, medicina, administración y educación de la Universidad Cooperativa de Colombia, Seccional Medellín.

En el esquema N 1 se pueden observar las categorías de análisis en relación a los enfoques de aprendizaje empleados por los estudiantes. El enfoque es determinado básicamente por la combinación entre el tipo de motivación (extrínseca/ intrínseca) y uso de estrategias metacognitivas y cognitivas. La presencia de una motivación predominantemente extrínseca y un bajo nivel de empleo de estrategias corresponden a un enfoque superficial de aprendizaje, y combinación de una motivación intrínseca con el empleo de las estrategias metacognitivas y cognitivas denota el empleo de un enfoque profundo de aprendizaje. Los condicionantes sociales igualmente aportan al fomento del aprendizaje profundo, permitiendo contar con el apoyo de los agentes externos para el proceso de aprendizaje.

Esquema N 1: Categorías de análisis correspondientes a los enfoques de aprendizaje.



Mediante la aplicación del Cuestionario CEAM en la muestra de los estudiantes de las facultades estudiadas se determinaron los niveles de manifestación de estas categorías y se obtuvieron los resultados que se explican a continuación.

En el ítem de colaboración con compañeros la media general obtenida por la totalidad de la muestra de los estudiantes se encuentra en el nivel medio. La facultad de psicología ocupa el primer lugar seguido por administración, educación y medicina. Odontología y derecho ocupan el último lugar.

En el ítem de entendimiento con profesores la media general obtenida por la totalidad de la muestra de los estudiantes también se encuentra en el nivel medio. La facultad de psicología ocupa el primer lugar, seguida por educación, continuando con medicina y administración que obtuvieron casi los mismos puntajes y por último se ubican odontología y derecho. Teniendo en cuenta que ambos ítems anteriores permiten fomentar el aprendizaje profundo el hecho de que se ubican en el nivel promedio denotan ciertas deficiencias en estos aspectos.

Se encontró una diferencia significativa entre las facultades estudiadas en los dos ítems anteriores:

En cuanto al ítem del apoyo familiar los puntajes se ubican en el rango alto, lo cual significa la presencia de reporte de un buen apoyo familiar por parte de los estudiantes. En la facultad de medicina es donde más apoyo familiar reportan tener los estudiantes. Seguido por la facultad de psicología, odontología, educación y derecho. En este aspecto no hay diferencias significativas estadísticamente entre las facultades.

En cuanto al aspecto de concentración en trabajo personal muestra un nivel medio bajo, obteniendo resultados más altos en la facultad de medicina, seguido por psicología y educación. Para la concentración en clase los mejores resultados se observan en la facultad de psicología y medicina, seguidos por la facultad de educación. Y en cuanto al uso de trucos, evitación de distractores, mostraron el promedio un poco mejor, sin embargo, siguen ubicándose en el rango medio, obteniendo resultados más altos en la facultad de medicina, seguido por psicología y educación y odontología. En cuanto a las diferencias entre las facultades solo se encontraron diferencias significativas en el aspecto de la concentración en el trabajo personal.

En el ítem de motivación, tanto los motivos intrínsecos como extrínsecos, se encuentran en el nivel medio, con cierta prevalencia de los motivos extrínsecos en la muestra total de los estudiantes. Actitud general fren-

te al estudio también se ubica en el nivel medio. Lo anterior dirige la mirada a la necesidad de mejorar los aspectos motivacionales, sobre todo de la motivación intrínseca en la población total de estudiante en todas las facultades. En cuanto a los motivos intrínsecos la comparación entre las facultades muestra un mayor nivel en la facultad de odontología, seguida por psicología y medicina, con muy poca diferencia entre estas tres facultades, continuando con la facultad de administración, derecho y educación en el último lugar. Se encontraron las diferencias significativas estadísticamente entre las facultades en este aspecto. En relación a los motivos extrínsecos las facultades de derecho y educación ocupan el primer lugar, seguidos por la facultad de administración, y con psicología en último lugar. Considerando que los motivos extrínsecos no favorecen el fomento del aprendizaje profundo este aspecto debería de ser mejorado, sobre todo en las facultades que obtuvieron mayores puntajes.

Actitud general frente al estudio obtuvo mayores puntajes en psicología y odontología, seguidos por medicina y educación y con la facultad de derecho en el último lugar. Se encontraron diferencias significativas estadísticamente en el aspecto de la actitud general ante el estudio.

En el ítem de ansiedad y miedo al fracaso los puntajes obtenidos se ubican en el rango medio bajo en general, lo cual es un signo positivo para el proceso de aprendizaje.

En relación al aspecto de recuerdos de situaciones anteriores la facultad de medicina ocupa el primer lugar, seguida por odontología y derecho, con psicología en el último lugar.

En relación al miedo a los fracasos futuros nuevamente el primer lugar es ocupado por la facultad de medicina, seguida por odontología y derecho, administración, psicología y educación en el último lugar.

Es importante puntualizar que los estudiantes en las facultades que puntuaron más alto en estos dos aspectos cuentan con un mayor nivel de ansiedad frente a su desempeño académico, lo cual pueda interferir con su proceso de aprendizaje, lo cual plantea la necesidad de atender estos aspectos desde las prácticas de enseñanza de los docentes. En relación a los ítems anteriores se encontraron las diferencias significativas estadísticamente entre las facultades.

En cuanto al aspecto de exigencias desmedidas frente al estudio el mayor puntaje se obtuvo en la facultad de medicina, seguida por odontología, psicología, derecho, educación y administración. Igualmente, se encontraron las diferencias significativas estadísticamente entre las facultades en este aspecto.

En estrategias metacognitivas en cuanto al aspecto de planificación de aprendizaje se obtuvieron puntajes medios en relación a los tres ítems que lo componen. Esto denota deficiencias generalizadas en este aspecto en todas las facultades. En relación al ítem de establecimiento de planes ante la diversidad de tareas todas las facultades obtuvieron una puntuación similar, mostrando deficiencias comunes en los estudiantes en todas las facultades en este aspecto. No se encontraron diferencias significativas estadísticamente entre las facultades en este ítem. En el ítem de control de tiempo los puntajes fueron igualmente muy similares entre las facultades sin una diferencia significativa estadísticamente.

En relación al ítem de previsión de exámenes se observa un mayor puntaje en la facultad de medicina, seguido por la facultad de odontología, administración, y con psicología en el último lugar.

En cuanto al aspecto de Supervisión/Monitorización/Evaluación, los dos ítems de supervisión del proceso de aprendizaje y evaluación final están en el nivel medio, sin encontrarse diferencias significativas estadísticamente entre las facultades.

En relación a las estrategias cognitivas todas se ubican en el nivel medio alto, el mejor puntaje muestra el ítem de relación activa con conocimientos previos, seguida por proceso de búsqueda y selección de ideas principales y secundarias, y búsqueda de relaciones nuevas en el último lugar. Lo anterior muestra cierta deficiencia en estos aspectos en los estudiantes en general, teniendo en cuenta que no se encontraron diferencias significativas estadísticamente entre las facultades.

En cuanto al ítem de esquemas/resúmenes y mapas conceptuales el promedio de puntajes se ubican en el nivel medio bajo, lo cual denota una mayor dificultad en este aspecto en comparación con los ítems anteriores, igualmente sin diferencias significativas estadísticamente entre las facultades.

Comparando los puntajes obtenidos por facultades en cada uno de los ítems anteriores se observa en el ítem de proceso de búsqueda un puntaje similar en las facultades de odontología, administración, educación y psicología, obteniendo unos puntajes un poco menores en las facultades de medicina y derecho.

En selección de ideas principales y secundarias el mayor puntaje obtuvieron las facultades de odontología y medicina, seguidos por administración, educación, psicología y derecho.

En esquemas/resúmenes y mapas conceptuales el primer lugar ocupó la facultad de educación, seguida por psicología, administración y derecho con puntajes similares, y por último odontología y medicina.

En relación activa con conocimientos previos el primer lugar ocupan las facultades de psicología y educación, seguidos por administración y odontología, y culminando con derecho y medicina.

En cuanto al ítem de búsqueda de nuevas relaciones el primer lugar ocupa la facultad de administración, seguida por odontología y medicina con poca diferencia en puntajes entre todos, terminando con educación, psicología y derecho.

Es probable que las diferencias anteriores encontradas en el aspecto de estrategias cognitivas en diferentes facultades se deban a la misma especificidad del saber disciplinar. Por ejemplo, hay contenidos que deben ser memorizados en una forma exacta, como en medicina y odontología, u otros contenidos que deben ser más bien pensados y reflexionados, como en psicología y educación.

Conclusiones.

Fomento del aprendizaje profundo desde las prácticas de enseñanza

Según los datos obtenidos en la encuesta realizada a los estudiantes de las facultades indagadas se observa una situación bastante regular en cuanto al fomento del aprendizaje profundo casi en todos los aspectos evaluados de las prácticas de enseñanza. Las categorías evaluadas fueron las siguientes: planificación, estrategias evaluativas, ambiente en el aula, metodología representada por las estrategias de mediación cognitiva y mediación emocional motivacional, y recursos didácticos. En la tabla N 23 se presenta un resumen general de los puntajes obtenidos en las facultades en todas las categorías.

Tabla N 23: Puntajes obtenidos por las facultades en las categorías de las prácticas de enseñanza en cuanto al fomento del aprendizaje profundo.

Categorías	Media general	odon- tología	psico- logía	adminis- tración	educa- ción	medici- na	dere- cho
Planificación	20 (alto) dife- rencia signifi- cativa	23	20.9	19.6	19.5	20.5	17.8
Estrategias evaluativas	19.6 (medio)	20	19.5	19.6	21.9	18.5	19.2
Ambiente en el aula	25 (medio)	26.9	26.3	24.9	24.9	23.3	24.2
Estrategias de mediación cognitiva y metacogniti- va	32 (medio) Diferencia significativa	36	33.8	31.8	31.9	30.1	28.9
Estrategias de mediación emocional- motivacional	42 (alto) Diferencia significativa	45.2	41.9	40.4	43.2	43.7	37.3
Recursos didácticos	31 (medio)	30.9	33.3	30.3	31.6	29.9	29.4

Fuente: Autores.

Según datos obtenidos solo hay dos categorías de las prácticas de enseñanza que obtuvieron puntajes altos: planificación y estrategias de mediación emocional motivacional, lo cual significa que solo en estas dos categorías se fomenta adecuadamente el aprendizaje profundo en todos los facultades. En el resto de las categorías como ambiente en el aula, estrategias evaluativas, estrategias de mediación cognitiva y recursos didácticos el puntaje medio muestra la necesidad de mejoras significativas.

Según datos obtenidos en este aspecto se observan diferencias significativas en cuanto a la planificación y metodología, representada por las estrategias de mediación cognitiva y mediación motivacional emocional.

En la categoría de planificación el mejor resultado mostro la facultad de odontología, seguido por psicología y medicina, la facultad de derecho ocupó el último lugar.

En estrategias de mediación cognitiva la facultad de odontología muestra mayor tendencia hacia el fomento del aprendizaje profundo en los estudiantes, seguido por la facultad de psicología y facultad de educación y administración, ocupando el último lugar la facultad de derecho.

En estrategias de mediación emocional motivacional se observa una mayor tendencia hacia el fomento del aprendizaje profundo en este aspecto en la facultad de odontología, seguido por la facultad de medicina, educación y psicología, el último lugar ocupó la facultad de derecho.

En la categoría de ambiente en el aula el mejor nivel mostraron odontología y psicología, seguidos por administración y educación, derecho y por último medicina.

En estrategias de evaluación el mejor resultado fue obtenido por la facultad de educación, seguido por odontología, seguido por administración y psicología, con medicina en el último lugar.

En la categoría de recursos didácticos el primer lugar en cuanto al fomento del aprendizaje profundo ocupó la psicología, seguido por la facultad de educación, odontología y administración y terminando con la facultad de medicina y derecho.

Manejo de teorías implícitas por parte de los docentes en las facultades de psicología, odontología, educación, administración, medicina y derecho.

En cuanto al manejo de las teorías implícitas por parte de los docentes que participaron en la investigación, se pudo observar una gran predominancia de la teoría interpretativa en general casi en todos los aspectos relacionados con el proceso de aprendizaje-enseñanza.

Igualmente se observaron cambios en la forma como conciben diferentes aspectos, lo cual seguramente se refleja en la realización de sus prácticas de enseñanza.

Hay un gradual cambio de concepciones desde el concepto de aprendizaje donde sobresale la teoría constructivista, pasando por estrategias pedagógicas donde empieza a sobresalir la teoría interpretativa conservando un buen porcentaje de constructivista con menor porcentaje de directa, seguido por los objetivos y contenidos de asignaturas donde predomina igualmente la interpretativa pero empieza a subir el porcentaje de la directa que supera a la constructivista.

En los aspectos como manejo de fuentes bibliográficas y evaluación, el porcentaje de teoría directa aumenta, conservando, sin embargo, predominancia de interpretativa, observándose poca diferencia entre estas y disminuyendo la constructivista considerablemente. El aspecto de evaluación muestra el menor porcentaje de teoría constructivista.

Lo anterior se relaciona con los datos obtenidos en el primer objetivo de análisis, donde se encontró que las categorías de evaluación y recursos didácticos solo medianamente fomentan el aprendizaje profundo en los estudiantes, debida a que los docentes manejan un gran porcentaje de la teoría directa en relación a estos aspectos.

Igualmente el hecho de predominancia de teoría directa en el aspecto de las estrategias pedagógicas para la apropiación de los contenidos puede causar el bajo nivel de fomento del aprendizaje profundo en los estudiantes en la categoría de implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje.

El protagonismo de la facultad de psicología y de la educación en el concepto d VI Encuentro Seccional aprendizaje en cuanto al manejo por parte de los docentes de la teoría constructivista puede deberse al manejo del saber disciplinar sobre el aprendizaje, donde tanto los psicólogos como educadores tienen una mayor posibilidad de estudiar y reflexionar sobre la naturales de los procesos de aprendizaje.

El mayor predominio de teoría constructivista en el aspecto del manejo de estrategias pedagógicas en la facultad de educación puede deberse al hecho de la formación en educación de los docentes de la facultad. Ya que su formación profesional es una formación en educación y no en otras áreas de saberes, como sucede en otras facultades.

El mayor porcentaje de la teoría constructivista en del manejo de fuentes bibliográficas en la facultad de psicología y gradual aumento de teoría directa hacia las facultades de administración y medicina, pueden ser relacionados tanto con las características del saber disciplinar que se maneja en cada facultad, como con la forma de presentar los contenidos a los estudiantes. Se observa una tendencia hacia el aumento de teoría directa e interpretativa a medida que los contenidos de aprendizaje se tornan más objetivos y rígidamente definidos. Esto también puede confirmarse por el hecho de que los resultados del aspecto del manejo de fuentes bibliográficas muestra una distribución de los valores entre las facultades semejante al aspecto del manejo de objetivos y contenidos de las asignaturas.

El protagonismo de las facultades de educación y psicología en cuanto al manejo de la teoría constructivista en el aspecto de evaluación y predominancia de la teoría directa en las facultades de administración y medicina, pueden relacionarse con los aspectos anteriores del manejo de objetivos y contenidos de asignaturas y el manejo de las fuentes bibliográficas, ya que todos estos aspectos muestran una distribución semejante entre las facultades.

En cuanto al manejo de teorías implícitas por parte de los docentes en relación al aspecto del concepto de aprendizaje, aspecto del manejo de fuentes bibliográficas y aspecto de evaluación se observa la diferencia significativa entre las facultades. En otros aspectos, de los objetivos y contenidos de las asignaturas y de estrategias pedagógicas para la apropiación de los contenidos, no se observan diferencias significativas entre las facultades.

Se observa una diferencia entre las facultades en cuanto a los siguientes aspectos:

- En la facultad de psicología hay una coherencia entre el concepto de aprendizaje y los demás aspectos como estrategias, contenidos, manejo de bibliografía y evaluación con una tendencia general hacia una postura constructivista.
- En la facultad de administración igualmente se observa la coherencia entre los aspectos anteriores pero con una tendencia hacia la postura directa.
- En el resto de las facultades se evidencia la tendencia hacia la predominancia de la postura constructivista en la concepción del aprendizaje y las posturas interpretativa y directa en otros aspectos.

Los resultados anteriores pueden ser explicados de la siguiente forma:

Los autores resaltan que la naturaleza de las concepciones implícitas es el resultado de un saber que se acumula de forma inconsciente durante las experiencias previas y en su mayoría no pasan por la toma de conciencia sino que se reflejan en el proceder en la práctica. El concepto sobre el aprendizaje es el más accesible a la definición y elaboración consciente ya que está presente con más frecuencia en lecturas, capacitaciones, etc., pasando a ser un saber más declarativo y explícito (Conscientemente los docentes son constructivistas). El resto de los aspectos como: contenidos y objetivos de las asignaturas, estrategias aplicadas, manejo de bibliografía, evaluación, son más implícitos, de carácter más procedimental (Inconscientemente son más interpretativos y directos).

Concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje que manejan los docentes de las facultades de psicología, odontología, medicina, administración, medicina, derecho.

Se detectó la misma tendencia general que en el objetivo anterior: predominancia de concepciones relacionadas con teorías directas (como transmisión de conocimientos basada en docente como protagonista) e interpretativa (orientada, además de transmitir, fomentar la capacidad de aprendizaje del estudiante).

Se evidencia apertura hacia las intervenciones en clase, sin embargo, se observa un porcentaje menor que expresa una apertura total al diálogo y discusión libre. Preferencia por una organización de las fuentes bibliográficas por parte del docente. En menor grado una tendencia hacia una libre exploración por parte del estudiante.

En general una mirada centrada en el docente como pilar u organizador de las prácticas de enseñanza, responsable por un buen aprendizaje en los estudiantes. Muy pocos docentes conciben al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje.

Realmente no se observa una diferencia entre las facultades en cuanto a las concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje. Se encuentran tanto concepciones rígidas de educación tradicional, como concepciones que reflejan la postura de apertura constructivista.

No se observa una relación importante entre la formación en docencia universitaria y las concepciones indagadas: los docentes con dicha formación muestran concepciones rígidas, trasmisionistas y también docentes sin dicha formación muestran conceptos más abiertos y flexibles. Tampoco se evidencio una relación notoria entre el tiempo de experiencia docente y la rigidez o flexibilidad de sus concepciones.

Es posible hablar sobre cierta influencia del campo de saber profesional en el cual se desenvuelve el docente sobre sus concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. Enfoques de aprendizaje en los estudiantes en las facultades de psicología, odontología, educación, administración, medicina, derecho.

En relación a los enfoques de aprendizaje que utilizan los estudiantes en las facultades estudiadas se puede concluir que muestran una posición intermedia entre ambos enfoques con una tendencia general hacia un enfoque superficial. Esta conclusión se basa en los puntajes obtenidos en cuanto a los aspectos de motivación y estrategias cognitivas y metacognitivas que emplean. Un nivel medio de motivación en general con cierta predominancia de motivación extrínseca, y un nivel medio de empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas, sin diferencias significativas estadísticamente entre las facultades, muestra la presencia de una tendencia general hacia un enfoque superficial de aprendizaje en los estudiantes.

Estos datos se cruzan con lo observado en el primer punto de análisis sobre el fomento del aprendizaje profundo desde las prácticas de enseñanza en las facultades. En este punto se evidencio que en la mayoría de las

categorías de análisis de las prácticas de enseñanza el fomento del aprendizaje profundo está en el nivel medio y debería mejorarse.

Lo anterior también se combina con el hecho de una predominancia caso general de la teoría interpretativa en los docentes de las facultades, lo cual limita considerablemente las posturas abiertas y flexibles frente al proceso de aprendizaje de estudiantes, que son necesarias para el fomento de un aprendizaje profundo en estos.

Referencias Bibliográficas

Biggs, J. (1999). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea S.A. Ediciones.

Bono, A. (2010). Los docentes como engranajes fundamentales en la promoción de la motivación de sus estudiantes. *Revista Iberoamericana de educación*. n 5442, p.1-19.

Charcos, P. (1996). Los Trotacuentos; La Ruta Gutenberg. *Revista Cuadernos de Pedagogía* N° 246, Madrid: Albacete, p. 32-34.

Cleaveland-Innes, M., Emes, C. (2005). Social and academic interaction in higher educational contexts and the effect on deep learning. *NASPA Journal*, 42(2), 241-262.

García, A. (2000). Estudio de enfoques de aprendizaje en estudiantes de Magisterio y Psicopedagogía. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*. N 6-3(2), 109-126.

Henao, O. (2001) Competencia lectora de los alumnos de educación básica primaria: una evaluación de escuelas públicas de Medellín. *Revista Interamericana de Bibliotecología*. 24 (1), 45-6. Recuperado el 27 de octubre del 2007 desde <http://bibliotecologia.udea.edu.co/revinbi/Numeros/index.htm>

Hernández, F., Rodríguez, M., Ruiz, E., Esquivel, J. (2010). Enfoques de aprendizaje en alumnos universitarios de la titulación de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de España y México. *Revista Iberoamericana de Educación*, N 53/7, p. 1-11.

Kember, D., (1997). A reconceptualisation of the research into university academic's conceptions of teaching. *Learning and instruction*, 7, (3), pp. 255-275.

Mateos, M., Pérez, M., (2006). El cambio de las concepciones de los alumnos sobre el aprendizaje. En Pozo, J., Scheuer, N., Perez, M., Mateos, M., Martin, E., Cruz de la, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Editorial Grao, de IRIF, S.L. p. 401-417.

Morín, E. (2001). *La mente bien ordenada: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral.

Montesdeoca, A. (2008). Y...aquí seguimos. Intervención en la cuarta sesión del I Ciclo Complejidad y Modelo Pedagógico. Organizado por el Comité de Educación para una Sociedad Compleja del Centro UNESCO de la Comunidad de Madrid con la colaboración del Ministerio de Educación, Asuntos Sociales y Deportes, Madrid, <http://www.tendencias21.net/ciclo/index.php?action=article&numero=19>, consultado 25.09.2008.

Pérez, M., Pozo, J., Rodríguez, B., (2003). Concepciones de los estudiantes universitarios sobre el aprendizaje. En Monereo, C., Pozo, J., (ed). *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis.

Pozo, J., Scheuer, N., Perez, M., Mateos, M., Martin, E., Cruz de la, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Editorial Grao, de IRIF, S.L.

Pozo, J., Postigo, Y. (2000). *Los procedimientos como contenidos escolares. Uso estratégico de la información*. Barcelona: Edebé.

Pozo, J., Monereo, C., Castelló, M. (2001). El uso estratégico del conocimiento. En Coll, C., Palacios, J., Marchesi, A. (ed). *Psicología de la Educación escolar*. Madrid: Alianza.

Salazar, M. (2008). Elementos pedagógicos para la educación Primaria en áreas rurales. FUNDARCO. Recuperado el 19 de noviembre del 2008 desde http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/2_4ens.pdf.

Salas, R. (1998). Efoques de aprendizaje entre estudiantes universitarios. *Estudios Pedagógicos*, N 24, p. 59-78.

Ramirez, A. (2005). Reseña de "Estrategias docentes para un aprendizaje significativo" de Frida Diaz Barriga Arceo y Gerardo Hernandez Rojas. *Revista Tiempo de Educar*, Vol 6, N 12, pp. 397-403

Richardson, J. (1994). Cultural specificity of approaches to studying in higher education: a literatura survey. *British Education*, 27, 449-468.

Valle, A., Gonzales, R., Núñez, J., Suarez, J., Piñero, I., Rodríguez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Psicothema*, Vol 12, N 3, pp. 368-375.

Wilber, K., Bohm, D., Pribram, K., Capra, F., Ferguson, M., Weber, R. (2004). *El paradigma holográfico. Una exploración en las fronteras de la ciencia*. Barcelona: Editorial Kairós.

Creencias epistemológicas sobre las matemáticas de estudiantes y profesores de la enseñanza media

Annia Esther Vizcaino Escobar.

Idania María Otero Ramos.

Mayra Manzano Mier.

Mayelín Pulido Pérez.

Zeleidy Mendoza González.

Mirialis Ramírez Claro.

Universidad Martha Abreu

Cuba

Introducción

La diversidad que encontramos en la escuela, tal como es percibida por los actores educativos, se considera en términos de ventaja – desventaja. La estimación sobre el grado de modificabilidad de los procesos y habilidades cognitivas refleja puntos de vista variados otorgando distinto peso a la combinación de factores intra y extraeducacionales y a la responsabilidad que le corresponde a la escuela. Las relaciones entre el aprendizaje escolar y de la vida cotidiana ilustran visiones del mundo y de la experiencia influidas por la cultura, que se traducen en creencias y concepciones expresadas por docentes y estudiantes acerca de la naturaleza del conocimiento.

La exploración de creencias y concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza, ha convocado el interés de la Psicología Cognitiva, referida al estudio de la mente hace más de dos décadas. Esta preocupación puede rastrearse en diferentes corrientes tales como la Epistemología Genética (Piaget, 1970), otros enfoques cons-

tructivistas (Bruner) y del procesamiento de la información (Newell y Simon) así como en desarrollos actuales derivados de estas corrientes.

El marco inicial para investigar las ideas que tienen estudiantes y profesores sobre el conocimiento y el aprendizaje, y su desarrollo conforme van progresando sus estudios, se encuentra en los trabajos de Perry (1968, 1970). Éste fue uno de los primeros investigadores que elaboró una teoría sobre las creencias de estudiantes universitarios que sirvió de sostén para que desembocaran más tarde, y desde distintos ámbitos geográficos la línea metacognitiva y fenomenográfica.

En el debate científico en torno a la definición de las creencias, se ha reconocido la variedad terminológica del mismo. Con frecuencia se han utilizado sinónimos de creencias para referirse a ellas: ideas, percepciones, pensamiento, teorías implícitas, concepciones, actitudes. Esta situación ha propiciado una gran variedad de significados y planteamientos teóricos distintos con respecto a su naturaleza y función (Pajares, 1992; Hofer y Pintrich, 1997; Hirsjärvi y Perälä-Littunen, 2001). Como indica Hofer (2000, p. 379) “se necesitan más investigaciones que aclaren el concepto como base para realizar más estudios empíricos”.

Las creencias epistemológicas se conceptualizan como construcciones culturales, reflejo del contexto en el que se aprenden y estimulan, por ello es que la historia del aprendizaje y lo relativo a las prácticas de enseñanza puede arrojar luz para la comprensión de este fenómeno. De esta manera influyen en las decisiones relacionadas con la enseñanza, el aprendizaje, el conocimiento, el razonamiento, las estrategias de estudio y la participación de los estudiantes, afectando el procesamiento y monitoreo de la comprensión y el grado que se integran la información y la evaluación de la propia comprensión.

Coincidimos con Rodríguez, L. (2005) cuando refiere que la definición que ofrece Schommer (1993) sobre las creencias epistemológicas es la que ofrece un enfoque más integrado al interior de sus contenidos: Las Creencias Epistemológicas son “el sistema de creencias que posee el individuo acerca de la naturaleza del conocimiento y el aprendizaje, las cuales son relativamente independientes entre sí” (Schommer, 1990).

Se considera que las investigaciones sobre las Creencias Epistemológicas surgen a partir de los estudios de William Perry (Schommer, 1990; Phan, 2008; Rodríguez, 2005; Mercan, 2007; etc.), quien para conocer la opinión de sus estudiantes sobre el proceso de formación y adquisición del conocimiento, exploró sus procesos de desarrollo epistemológico. Demostró que los mismos evolucionaban a partir de estadios centrados en la consideración del conocimiento como conceptos aislados, radicados en la autoridad y con un alto nivel de absolutismo, hacia visiones más relativistas, complejas y donde se reconocen en la observación y la razón las fuentes del conocimiento. Estos estudios sentaron bases para el surgimiento de una interesante línea de investigación conocida como la perspectiva metacognitiva (Rodríguez, 2005). En esta dirección destaca el enfoque del Sistema Multidimensional de Creencias Epistemológicas, una interesante propuesta que surgió en 1990 liderada por Marlene Schommer.

La misma resalta el hecho de que las Creencias Epistemológicas conforman un sistema que está integrado por varias dimensiones y que en conjunto reflejan la concepción que tiene el estudiante acerca del conocimiento y el aprendizaje. Algunas de las dimensiones, que no son más que las creencias particulares sobre las que se articula el sistema, han sido identificadas por la autora y otros investigadores en diferentes escenarios y se muestran a continuación:

- Dimensión: Creencia acerca de la estructura del conocimiento
- Dimensión: Creencia acerca de la estabilidad o certeza del conocimiento

- Dimensión: Creencia acerca de las determinantes del aprendizaje
- Dimensión: Creencia respecto a la velocidad para la adquisición del aprendizaje.
- Dimensión: Creencia acerca de las fuentes del conocimiento

La investigación sobre las creencias epistemológicas, ofrece al docente una interpretación valiosa para comprender las ideas y conductas de los alumnos, estimar sus capacidades y necesidades y, consecuentemente, adaptar proyectos y estrategias de enseñanza.

El conocimiento de las creencias epistemológicas contribuye a la comprensión del aprendizaje humano, también nos ofrece pistas para entender la enseñanza.

Evidencia recogida de registros anecdóticos sugiere que muchas de las concepciones epistemológicas erróneas provienen de las formas en las que los estudiantes han sido enseñados (Schoenfeld, 1983) de ahí la necesidad de adentrarnos en las creencias epistemológicas del profesorado.

Según Schommer, quienes sostienen concepciones epistemológicas que dan cuenta de epistemologías ingenuas conciben al conocimiento como aquel que reside en la autoridad, que es relativamente inmodificable, que los conceptos se adquieren rápidamente o no se logran, que la habilidad para aprender es innata y que el conocimiento es simple, claro y específico. En cambio, un sujeto que ha construido concepciones acerca del conocimiento entendido como una construcción de manera compleja e incierta, considerando que puede ser aprendido gradualmente mediante procesos de razonamiento, posee epistemologías sofisticadas (Schommer, 2002).

El análisis de los antecedentes muestra que tienen una influencia decisiva en la implementación de las reformas curriculares en el aula (Maor and Taylor, 1995; Nespor, 1987, Schoenfeld, 1988), que mediatiza las formas y estilos que asumen los actores educativos, que tienen una influencia en los métodos de enseñanza y en los resultados de aprendizaje.

Reconociendo estos presupuestos, identificamos el estudio de las creencias epistemológicas como eje transversal de toda práctica educativa, toda vez que propicia el vínculo entre la conformación de la experiencia subjetiva que acontece en la construcción del conocimiento y el aprendizaje y el diseño de prácticas educativas de mayor calidad.

Hemos venido resaltando la importancia de abordar las creencias epistemológicas, ahora las tomaremos como punto de referencia para adentrarnos en las causas de los bajos resultados académicos que se presentan en un área específica del conocimiento: las matemáticas.

Específicamente nos enfocamos al estudio de las creencias epistemológicas sobre las matemáticas en el contexto de la enseñanza media.

Entendemos la formación en matemática como la capacidad del individuo a la hora de desenvolverse en el mundo para identificar, comprender, establecer juicios con fundamento acerca del papel que juegan las Matemáticas como elemento necesario para la vida actual y futura de ese individuo como ciudadano constructivo, comprometido y capaz de razonar (Proyecto OCDE/PISA 2000).

El estudio que presentamos, explora e interpreta, combinando lo cuantitativo con algunas interpretaciones cualitativas, las creencias epistemológicas sobre las matemáticas que tienen alumnos y profesores de la enseñanza media.

A lo largo de la escolaridad los alumnos se van forjando una idea de lo que es la matemática y de lo que significa “hacer matemáticas”. Pero las investigaciones sobre las creencias de los alumnos nos muestran que la visión de la matemática que predomina es la de una ciencia rígida, aburrida, mecánica, difícil, un tormento para algunos, que poco o nada tiene que ver con la creatividad, la belleza o el juego.

Por otra parte la realidad del día a día en el aula nos muestra una amplia e inabordable casuística de dificultades, bloqueos y errores cometidos y/o observados en el alumnado al resolver problemas de matemáticas. En este sentido, múltiples son las interrogantes que nos surgen ¿Por qué algunos alumnos aprenden matemáticas y otros no? ¿Cuáles son las variables que dinamizan las prácticas educativas relacionadas con las matemáticas? ¿Cuáles son las creencias epistemológicas sobre las matemáticas que tienen alumnos y profesores? ¿Qué relación existe entre las creencias epistemológicas sobre las matemáticas y los resultados académicos? ¿Cuál es la relación entre las creencias epistemológicas y los métodos que son empleados para la enseñanza? ¿Qué influencia tienen el contexto y la cultura?

Reflexionar sobre las preguntas planteadas, nos conduce ineludiblemente a buscar respuestas en una temática tan específica, como son las creencias de los estudiantes y los profesores. Se presenta en las creencias un punto de partida y una óptica para comprender las actitudes que estudiantes y profesores asumen hacia las matemáticas.

Método

Las respuestas a las interrogantes planteadas y a otras encontradas en la literatura científica nos han revelado distintos instrumentos de medición (se mencionan según el año): Epistemological Questionnaire (EQ; Schommer, 1990); Indiana Mathematics Belief Scales (Kloosterman y Etapa, 1992); Hofer’s Domain-specific

Epistemological Belief Questionnaire (DEBQ; Hofer, 2000); Epistemic Beliefs Inventory (EBI, Schraw et al., 2002); Mathematics-related Beliefs Questionnaire (MRBQ, Op't Eynde et al, 2006); Epistemological Beliefs Survey for Mathematics (EBSM, Walker, D. 2007); Epistemic Beliefs Questionnaire about Mathematics (EBQM, Tang, J. (2010).

Esta diversidad de instrumentos nos coloca de cara a la complejidad del tema; a que no ha habido un acuerdo entre los investigadores con respecto al instrumento que aporte la confiabilidad y validez necesaria para cada contexto. Desde cada perspectiva de análisis desde la que se colocan los autores se suscitan nuevas propuestas.

El análisis nos conduce a la necesidad de la elaboración o validación para la población cubana de instrumentos que permitan la caracterización de las creencias epistemológicas, para luego encontrar posibles relaciones con las distintas variables que dinamizan el aprendizaje de las matemáticas.

En este sentido concebimos un conjunto de tareas científicas que a continuación relacionamos: Tareas centradas en los supuestos teóricos metodológicos de la investigación: Revisión teórica actualizada del estado de la investigación científica referida a las tendencias contemporáneas en el estudio de las creencias epistemológicas; Revisión de experiencias investigativas orientadas al estudio de las creencias epistemológicas sobre dominios específicos del conocimiento, particularmente las matemáticas.

Tareas centradas en la evaluación / intervención: Validación para la población cubana del instrumento: Encuesta de Creencias epistemológicas sobre las matemáticas, que se dirige a la caracterización de dichas creencias en los alumnos según las dimensiones: fuente del conocimiento, certeza del conocimiento, estructura del conocimiento, velocidad en la adquisición del aprendizaje, determinantes del aprendizaje, y aplicabi-

lidad del conocimiento al mundo real; coherentes con los supuestos teóricos planteados en la investigación; Caracterización de las creencias epistemológicas sobre las matemáticas en alumnos y profesores que cursan la enseñanza media, comparando los niveles de desarrollo de dichas creencias (ingenuas o sofisticadas, lo cual quiere decir poco desarrolladas o desarrolladas respectivamente).

Para el caso de los alumnos se realiza la traducción, adaptación y validación para la población cubana del instrumento “Encuesta de Creencias epistemológicas sobre las Matemáticas” (Epistemological Beliefs Survey for Mathematics, con las siglas en inglés EBSM, de Walker, D. 2007). Se aplica y se ofrece la caracterización.

Procedimiento empleado para la Traducción, Adaptación y Validación del instrumento “Encuesta de Creencias epistemológicas sobre las Matemáticas”.

Dicho instrumento fue elaborado por Walker, D. en el año 2007 y está dirigido a la población de adolescentes y jóvenes norteamericana, de manera que su adaptación requirió un riguroso proceso de traducción, pausado por las directrices de la adaptación de los tests psicológicos. La obtención del instrumento original en inglés se realizó previa aprobación y consentimiento de la autora.

El proceso de traducción se realizó de conjunto con dos especialistas de lengua inglesa familiarizados con la cultura estadounidense, tres especialistas de lengua española, así como 3 profesionales psicólogos familiarizados con la construcción de instrumentos psicométricos. Este trabajo de conjunto permitió la búsqueda de constructos equivalentes en nuestra cultura, así como palabras adecuadas para el período etéreo objeto de aplicación del instrumento, con el fin de evitar una traducción literal.

Los especialistas de lengua inglesa hicieron una traducción equivalente y adaptada al contexto cubano, donde se lograron exponer las palabras y frases correspondientes al constructo que estaba haciendo referencia la técnica original; los especialistas de lengua española, una vez conocido el constructor, hicieron sugerencias de las palabras más convenientes, cuyo uso cotidiano permitieran una mejor comprensión; los especialistas psicólogos, previo conocimiento de la teoría que sustenta la técnica y del significado de cada una de las dimensiones y subdimensiones, verificaron la calidad de la traducción sobre la base del nivel en que la misma se aproximaba lo suficiente al constructo psicológico objeto de la técnica en sus diferentes dimensiones y facetas, al tiempo que dieron sugerencias de posibles cambios de palabras para la mejor comprensión por parte de la población.

Una vez realizada la traducción se inició la evaluación de los elementos formales y conceptuales del instrumento (1ra versión de la técnica como parte del proceso de adaptación cubana, donde inicialmente se sometió la primera versión de la técnica traducida al juicio de especialistas con experiencia en este tipo de procedimientos y relacionadas con el constructo.

Para dar continuidad a la etapa evaluativa de los elementos formales y conceptuales de la técnica se ejecutó un estudio piloto. Para ello se seleccionó una muestra no probabilística intencional compuesta por 64 alumnos de secundarias pertenecientes a la Provincia de Villa Clara. A dicha muestra se le aplicó la segunda versión de la técnica traducida y retroalimentada con el juicio de profesionales, para considerar aquellos términos que necesitaban modificación, por no ser completamente comprensibles para la muestra.

Con el objetivo de cumplir un criterio importante dentro de las directrices para la traducción y adaptación de los tests, se realizó un proceso de traducción inversa o retrotraducción, para ello se solicitó la asistencia de dos traductores bilingües de la Universidad de Kansas, de manera que la bondad de la traducción al espa-

ñol fuese juzgada en función de la coincidencia con la versión original. Una vez culminado todo el proceso hasta el momento descrito, quedó finalmente conformada la versión final de la técnica.

Al culminar la evaluación de los aspectos conceptuales, se procedió a la determinación de los indicadores de confiabilidad y validez. Para ello, primeramente se aplicó la técnica a una muestra de 796 adolescentes que cursan la enseñanza media. Antes de iniciar la aplicación se solicitó el consentimiento de los padres, de la escuela y de los propios alumnos.

Para determinar la confiabilidad se evaluó la consistencia interna de los ítems según las dimensiones y subdimensiones a través del cálculo del alfa de Cronbach y el método de formas alternativas o en paralelo, para este último se homogeneizaron las muestras, evitando así el aprendizaje de respuestas que puede ocurrir si se hubiera aplicado a los mismos sujetos, ya que el período de tiempo que medió entre una aplicación y la otra fue muy corto.

Para la determinación de la validez se utilizaron todas las evidencias posibles de validez (contenido, constructo y criterio), a fin de cumplir con las indicaciones de la American Psychological Association (APA) y proveer de rigor científico al proceso de adaptación. Para demostrar la validez de contenido de la técnica, tuvimos en consideración la extensa tradición investigativa desarrollada por la autora con respecto al tema; así como las numerosas investigaciones de los últimos años en todo el mundo, citadas con anterioridad. Hemos de decir que en nuestro país los antecedentes son escasos, solo se reporta el estudio realizado por Morell, M. (2011) orientado al estudio de las creencias epistemológicas en estudiantes de carreras de ingenierías.

No obstante, la validez de contenido, pudo ser corroborada a través de la encuesta del juicio de profesionales, mediante la pregunta: “¿Considera Ud. necesario incorporar otros ítems?” Para determinar la validez de constructo se utilizaron análisis factoriales, pues este procedimiento estadístico permite comprobar si los mismos ítems propuestos para cada Dimensión, previamente definidos por la autora original del instrumento, se manifiestan en la muestra de adolescentes cubano, corroborando de esta forma la validez de constructo de la misma. También se emplearon las intercorrelaciones entre las diferentes dimensiones y subdimensiones porque son una importante evidencia de este tipo de validez, ya que permiten la verificación de la teoría que subyace en la construcción del instrumento.

Para el caso de los profesores se utiliza como herramienta metodológica el cuestionario epistemológico estructurado, elaborado por Schommer-Aikins (1990) y adaptado por el equipo de investigación a una muestra de 99 profesores que imparten matemáticas en la enseñanza media en la región central de Cuba.

Caracterización de la muestra:

Participan en el proceso de validación del instrumento, 796 alumnos de 15 Escuelas Secundarias Básicas de la enseñanza media en la región central del país. Las edades de los participantes oscilan entre 13 y 14 años de edad y en cuanto al sexo encontramos 48,5 % de varones y un 51,5 % de hembras.

Para la muestra de profesores, respondieron el cuestionario un total de 99 docentes que laboran en las 15 secundarias objeto de estudio, los cuales imparten clases en los tres grados de la enseñanza media.

Las edades oscilan desde los 23 hasta los 60 años de edad, para facilitar el análisis e interpretación de los datos agrupamos a los docentes por grupos etáreos: grupo 1 de los 23 hasta los 35 años, con una clasifica-

ción de docente joven; grupo 2 desde los 36 hasta los 50 años, docente adulto y grupo 3 de los 51 hasta los 60, adulto mayor.

Con respecto al sexo el 41,4 % son varones y el 58,6 % representa a las hembras.

Resultados

El análisis de los resultados se presenta tomando como referencia las tareas investigativas definidas con anterioridad:

Traducción, Adaptación y Validación del instrumento “Creencias epistemológicas sobre las matemáticas”

Antes de comentar los resultados según las tablas y gráficos estadísticos especificaremos la codificación utilizada, respaldada por la teoría.

La evaluación de las creencias epistemológicas nos ofrece los grados de desarrollo alcanzados por los sujetos con respecto a cómo ocurre la construcción del conocimiento y el aprendizaje. Operacionalizamos la variable atendiendo a las dimensiones o subdimensiones que la componen, de manera que la interpretación de los resultados muestra algunas tendencias en cuanto al nivel de ingenuidad (poco desarrollada) o de sofisticación (desarrollada) de la creencia. Cada dimensión propicia la caracterización de la creencia de acuerdo a las subdimensiones de cada una:

- Dimensión estructura del conocimiento: permite identificar si la creencia se basa en que el conocimiento es simple y aislado o complejo y estructurado.
- Dimensión estabilidad o certeza del conocimiento: permite identificar si la creencia se basa en que el conocimiento es absoluto o tentativo.

- Dimensión determinante del aprendizaje: permite identificar si la creencia se basa en que el aprendizaje es innato o es un proceso adquirido.
- Dimensión velocidad para la adquisición del aprendizaje: permite identificar si la creencia se basa en que el aprendizaje es un proceso que ocurre de manera rápida (de una vez) o es un proceso sistemático.
- Dimensión fuentes del conocimiento: permite identificar si la creencia se sustenta en que el conocimiento proviene de la autoridad o es un proceso construido por sí mismo.
- Dimensión aplicabilidad al mundo real: permite identificar si la creencia se basa en que el conocimiento, en este caso de la matemática puede ser aplicable o no a la vida cotidiana, al mundo real.

Traducción, Adaptación y Validación del instrumento “Creencias epistemológicas sobre las matemáticas”
Como parte del proceso de traducción descrito con anterioridad es necesario especificar que no se realizó una traducción literal, sino que se buscaron los términos más apropiados, comprensibles y correspondientes con los constructos teóricos que fundamentan la técnica.

Como resultado de la aplicación de la Encuesta sobre Juicio de Profesionales, se obtuvieron criterios favorables con relación a la prueba en cuanto a las posibilidades diagnósticas de la misma. El 100% consideró de “Muy Necesario” la validación en Cuba de un instrumento para evaluar las creencias epistemológicas sobre las matemáticas en alumnos que cursan la enseñanza media.

En relación a los criterios de los especialistas sobre el grado o nivel de correspondencia de cada ítem con el constructo que pretende evaluar la técnica, se obtuvo una equivalencia de criterios elevada, representado por el hecho de encontrar 50 ítems (80,6 %) considerados “Completamente” correspondientes al constructo específico que mide la técnica en cada caso. De los 12 ítems restantes, 3 (4,8 %) fueron evaluados como “En parte considerable” y los otros 9 (14,5 %) como “En parte” correspondientes con el constructo.

Cuando se les preguntó si se consideraba necesario modificar algunos ítems, por no ser completamente conocidos, comprensibles o poco ajustados a las etapas del desarrollo que se dirige la técnica, se encontró que el 100% realizó algún tipo de sugerencia, las cuales fueron tenidas en cuenta para la reelaboración del instrumento.

Por último, no hubo sugerencia de incorporar nuevos ítems, lo que evidencia, según la opinión de los especialistas, que la cantidad de ítems era suficiente para medir las diferentes dimensiones o variables asociadas a las creencias epistemológicas. Esta apreciación, así como el hecho de la ya expuesta congruencia de cada ítem con la respectiva escala y subescala de la técnica que conduce a un constructo latente, avala, desde la experiencia de profesionales cubanos, la validez de contenido de este instrumento.

Con el pilotaje realizado en la Provincia de Villa Clara, se encontró que los adolescentes ofrecieron múltiples recomendaciones terminológicas, las cuales fueron asumidas, pues contribuían a una mejor comprensión.

La traducción inversa culminó con una técnica en inglés que conservaba todos los elementos formales y conceptuales de la original.

Evaluación de la Confiabilidad y Validez

Consistencia interna, Fiabilidad, Validez de Constructo: Para llevar a cabo el análisis de confiabilidad se realizaron varias pruebas estadísticas. La consistencia interna es una de las evidencias que debe mostrar todo test a fin de aportar confiabilidad. Como se había referido en capítulos anteriores, dicha consistencia interna implica homogeneidad de los ítems, lo cual sugiere que las subunidades o ítems estén dirigidos a la misma característica, por lo tanto deben correlacionar entre sí. Los análisis del coeficiente alfa de Cronbach son una

medida que muestra evidencias en este sentido. A continuación se presentan estos coeficientes para las diferentes dimensiones y subescalas de la técnica.

Tabla 1. Análisis de fiabilidad Alfa (Cronbach)

Dimensiones	Subdimensiones	Alfa	Pro.(significacia)
Fuente del conocimiento	Figura de la autoridad	0.88	0.04
	Conocimiento producido por sí mismo	0.89	0.04
Certeza del conocimiento	Conocimiento absoluto	0.82	0.04
	Conocimiento tentativo	0.91	0.04
Estructura del conocimiento	Conocimiento simple y aislado	0.83	0.00
	Conocimiento complejo y estructurado	0.86	0.00
Velocidad en la adquisición del aprendizaje	Aprendizaje rápido	0.86	0.00
	Aprendizaje lento y sistemático	0.88	0.00
Determinantes del aprendizaje	Aprendizaje innato	0.84	0.00
	Aprendizaje adquirido	0.89	0.00
Aplicabilidad de las matemáticas al mundo real.	Aplicable	0.77	0.00
	No aplicable	0.87	0.00

De forma general, las correlaciones entre las dimensiones y entre ellas con las subdimensiones mostraron índices suficientes para aportar evidencia de consistencia interna. Los menores valores se continuaron observando en la dimensión Aplicabilidad al mundo real.

Evaluación de la estabilidad temporal a través del método test- retest.

Otra medida importante para hallar confiabilidad se aplica a través del método del test-retest. A continuación mostramos estas correlaciones entre los dos momentos de aplicación del instrumento, cuatro semanas de diferencia entre la primera y la segunda aplicación.

Tabla 2. Fiabilidad Test- retest de todas las dimensiones.

Dimensiones(1 momento)	Dimensiones(2 momento)	Coefficiente Pearson	Signif.
Fuente del conocimiento	aFuente del conocimiento	0.839**	0.000
Certeza del conocimiento	bCerteza del conocimiento	0.846**	0.000
Estructura del conoc.	cEstructura del conoc.	0.828**	0.000
Determinantes del aprend.	dDeterminantes del aprend	0.842*	0.000
Velocidad de adquisición	eVelocidad de adquisición	0.814**	0.000
Aplicabilidad mundo real	fAplicabilidad mundo real	0.893**	0.000

La correlación es significativa al nivel de 0.01

Como se observa las correlaciones fueron significativas y suficientes para demostrar la confiabilidad del instrumento.

Validación de constructo de la encuesta de Creencias Epistemológicas sobre las Matemáticas.

Para comprobar la validez de constructo a través del instrumento se realizó reducción de datos mediante el análisis factorial.

Tabla 3. Análisis Factorial.

Subdimensiones	Factores		
	I	II	III
Si no puedo resolver un problema rápidamente me siento frustrado y tiendo a darme por vencido.			-0.462
La matemática es como un juego que usa números, símbolos y fórmulas.	0.362		
Casi todos sabemos a muy temprana edad si somos buenos en matemáticas o no.	0.293		
Si no entiendes algo en clase, volver sobre tus pasos no va a ayudar.			-0.374
Si las matemáticas fueran fáciles para mí, entonces no tendría que pasar tanto tiempo en la tarea.	0.423		
Me resulta confuso cuando el profesor muestra más de una forma de resolver un problema.		-0.328	
Los alumnos más inteligentes en matemática no tienen que	0.408		

hacer muchos problemas porque ellos se lo saben.			
Es frustrante cuando hay que trabajar duro para entender un problema	0.376		
La creatividad no tiene lugar en una clase de matemática.	0.312		
No me interesa por qué algo funciona, sino cómo funciona el problema.		- 0.363	
No me interesa por qué algo funciona, sino cómo funciona el problema.	0.469		
No me interesa por qué algo funciona, sino cómo funciona el problema.	0.360		
Es una pérdida de tiempo trabajar con problemas que no tienen solución.		- 0.390	
La verdad es invariable en matemática.	0.402		

Estos explican el 58,9% de la varianza y manifestaron los valores de 0,000 y una medida KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) de 0,736 ambos favorables a nuestro análisis.

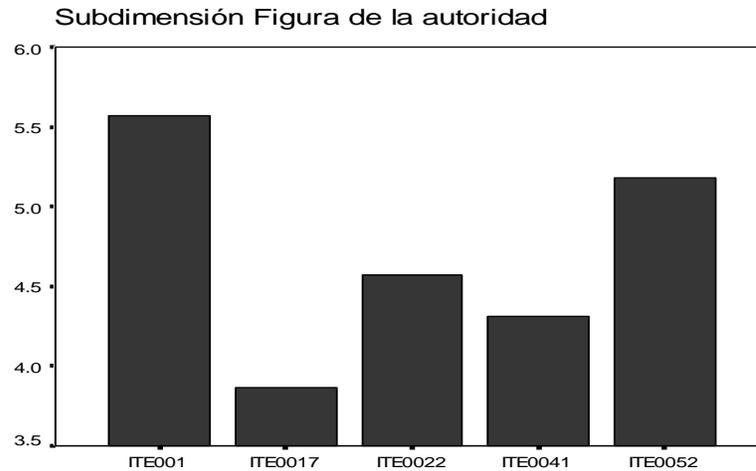
En las subdimensiones de la encuesta de Creencias Epistemológicas sobre las Matemáticas, se encontró tres factores principales que reflejan las creencias epistemológicas de los estudiantes en estudio. El factor 1 se compone de la subdimensiones, el conocimiento es absoluto, que pertenece a la dimensión certeza del conocimiento y el aprendizaje innato, de la dimensión determinante del aprendizaje. El factor 2 está compuesto por la subdimensión, el conocimiento es simple y aislado, de la dimensión estructura del conocimiento. El factor 3 está formado por la subdimensión, el conocimiento es rápido, de la dimensión velocidad de adquisición del aprendizaje.

Para nuestro estudio estos factores constituyen las dimensiones que están presentes o en las cuales se condensan las respuestas a los ítems del instrumento y que permite dar cuenta de las creencias epistemológicas de nuestros estudiantes, por tanto debe tenerse en cuenta que reflejan un rango de respuestas que se mueven al extremo poco desarrollado, que corresponde a la ingenuidad de dichas dimensiones, en términos de Marlene Schommer.

Partiendo de lo anterior el factor I lo denominamos aprendizaje innato. Este se refiere a la dimensión determinantes del aprendizaje Su expresión en caso de poco desarrollo sería, el aprendizaje es innato y en el extremo más desarrollado sería, el aprendizaje es adquirido. El factor 2 lo llamamos, conocimiento simple e inaplicable. Este se refiere a las dimensiones estructura del conocimiento y aplicabilidad al mundo real. Sus expresiones en caso de poco desarrollo serían, el conocimiento es simple y aislado y las matemáticas son inaplicables al mundo real y en el extremo más desarrollado, el conocimiento es complejo y estructurado y las matemáticas son aplicables al mundo real. El factor 3 en aprendizaje rápido, que pertenece a la dimensión velocidad de adquisición del aprendizaje. Su expresión en caso de poco desarrollo sería, el aprendizaje ocurre de forma rápida o no ocurre y en el extremo más desarrollado sería, el aprendizaje es un proceso lento y sistemático.

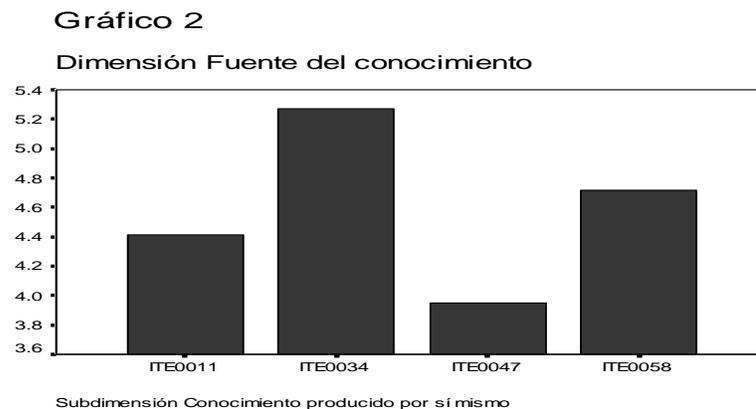
Los ítems encontrados en los diferentes factores, se agrupan en factores coincidentes con los ítems que se agrupan en los factores de la investigación original, por lo que se evidencia que la técnica está evaluada al constructo sostenido por la teoría en la que se basa el instrumento.

Los resultados permiten identificar tendencias. En cuanto a las creencias sobre las fuentes del conocimiento, en la subdimensión figura de la autoridad los valores promedios más altos (cerca de 7, totalmente de acuerdo) se reflejan en los ítems 1 y 52 (ver gráfico 1 a continuación) lo que quiere decir que existe una tendencia en los alumnos a estar de acuerdo con que “El aprendizaje de las matemáticas depende mayormente de tener un buen profesor” y “Todos los profesores de matemáticas deberían tener las mismas respuestas a las preguntas de su campo”, derivando este resultado en epistemologías ingenuas.



Resulta interesante contrastar los resultados al interior de las dimensiones, veamos las diferencias.

La subdimensión conocimiento producido por sí mismo presenta los siguientes resultados, (ver gráfico 2)

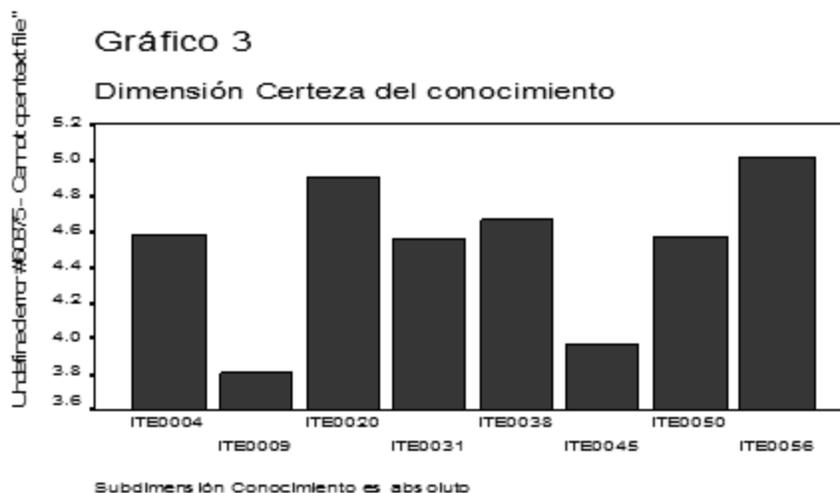


Existe una tendencia a reconocer que “el conocimiento que se obtiene de una clase de matemáticas depende principalmente de mi esfuerzo” (ítem 34), los valores medios están más cercanos a 7 lo que apunta a un mayor desarrollo de la creencia en cuanto a la participación como individuo en ese proceso de obtención del conocimiento. Sin embargo, como se observa en el gráfico existe una tendencia menos desarrollada o ingenua en cuanto a las capacidades personales para el aprendizaje de las matemáticas “es algo que yo nunca podré aprender por mí mismo”, ítem 47, los valores medios están más cercanos a 1.

En cuanto a la dimensión certeza del conocimiento, (ver gráfico 3) llama la atención en el gráfico que los valores promedio más altos se ubican en el ítem 56 “La verdad es invariable en matemática”, marcando una tendencia hacia lo absoluto y cierto del conocimiento matemático, que se corrobora con los valores medios que se obtienen en los ítems 4, 20, 31, 38 y 50, que están más cercanos a 7, lo que expresa una creencia poco desarrollada o ingenua, el conocimiento en matemática es cierto y absoluto.

El análisis para los profesores se expresa de igual manera según agrupación de ítems por dimensión: estructura, certeza, fuentes del conocimiento, control del conocimiento y rapidez de adquisición del mismo.

En los ítems de “estructura”, se reconocen elementos relacionados con habilidades para aprender (sean innatas o adquiridas), estructura de los textos (ideas principales y detalles) y la posibilidad de reorganización para la comprensión a partir de la relación que la persona que aprende puede realizar entre los textos y su propia estructura cognitiva. También se tienen en cuenta elementos vinculados con el pensamiento original, el contexto de adquisición de saberes y la separación entre los hechos y la teoría.



Aparece una tendencia hacia un pensamiento relativista en donde se presentan fuertes desacuerdos con la idea de que la habilidad para aprender sea algo innato e inmodificable. Consideran más valioso el centrarse en las ideas generales que en los detalles, y desestiman la idea de memorizar hechos para ser un buen estudiante. En el momento del estudio también destacan la idea de reorganizar la información según esquemas personales que permitan comprender textos. Aparece con fuerza la idea de relacionar el conocimiento nuevo con el que ya se posee junto con la necesidad de contextualizar en el marco de las palabras. Un ejemplo de esto último lo constituye el ítem n° 30 que expresa que “Una expresión tiene poco sentido si no se tiene en cuenta el contexto en que se incluye”. La mayoría de los respondientes están de acuerdo (26%) o muy de acuerdo (61%) con esta afirmación, lo que estaría mostrando que creen que las expresiones cobran sentido según el contexto de significado en el que están inmersas, tendencia de respuesta que podría interpretarse reveladora de una postura relativista, que tiene en cuenta el contexto de una expresión como otorgador de sentido.

Los mecanismos de aprendizaje y metacognición son destacados como importantes en ambas muestras.

Entre los ítems que se incluyen dentro de la dimensión “certeza”, encontramos el interés por evaluar el grado de “verdad” que se puede atribuir a un conocimiento o una idea, según la claridad de las respuestas obtenidas, la variedad de respuestas, la creencia en las fuentes que se consultan, la validez del conocimiento científico y la inmutabilidad o variabilidad de las ideas.

Se presenta una fuerte idea de posibilidad de duda en cuanto a fuentes de conocimiento: docente, libros, investigadores. Se presenta una concepción no unívoca sobre la verdad y la posibilidad de existencia de distintas seguridades o certezas. Uno de los ítems de este eje es el n° 34: “La verdad no cambia”. El 59% está

muy en desacuerdo y un 13% en desacuerdo. Esto nos permite inferir una visión relativista acerca de la verdad, tomada como algo que puede variar a lo largo del tiempo o en determinadas circunstancias.

Los enunciados pertenecientes a la dimensión “fuentes” aluden a la procedencia del conocimiento, indagan sobre el grado de confiabilidad que posee una información, según donde se origine o alimente. La autoridad está representada por los expertos y los docentes. También se incluyen los textos y la familia, pero esta última aparece más relacionada con cuestiones de la vida cotidiana.

Se presenta una leve tendencia hacia el cuestionamiento del rol docente como central en el aprendizaje extraescolar sin pensar al docente como fuente válida de conocimiento solo por el criterio de autoridad. En el ítem n° 7 se expresa: “A menudo me pregunto cuánto saben realmente los profesores” acuerdan en un 62% (33% muy de acuerdo y 29% de acuerdo) con este ítem. Los respondientes destacan la existencia de una variedad de fuentes de conocimiento (padres, expertos, textos, uno mismo), todas abiertas a crítica y discusión y algunas más confiables que otras. Por ejemplo un 58% no ubica a los padres como fuente de conocimiento.

Otro ejemplo lo proporciona el enunciado n° 46: “Con frecuencia hasta el consejo de los expertos está abierto a discusión”, en donde los resultados arrojan un fuerte acuerdo (42% muy de acuerdo y 35% de acuerdo) en relación a la idea de que la verdad no es absoluta y los científicos no tiene verdades infalibles. La mayoría de los respondientes acuerda con la idea de poner a discusión la palabra de los expertos. Se observa de este modo que las respuestas tienden hacia una concepción relativista del conocimiento.

Las preguntas de “control” se relacionan con elementos metacognitivos y de automonitoreo de la comprensión y el aprendizaje. También aparecen vinculadas con las herramientas que permiten validar el conocimiento, relacionarlo con las propias estructuras y asegurarse de la apropiación de los conceptos aprendidos. Luego de realizar el análisis de los ítems correspondiente del cuestionario, encontramos que, no se presentan tendencias claras sobre el docente como guía de aprendizaje. En el ítem n° 11 “El buen docente es el que logra indicar a sus estudiantes el camino correcto”, encontramos que un 35% no acuerda ni desacuerda con esta idea, un 35% desacuerda y 30% acuerda.

Manifiestan hacer uso de distintas fuentes de información confrontándolas a modo de control del conocimiento, incluyendo la relectura de textos como herramienta que ayuda a la comprensión.

Un ítem que muestra este criterio es el n° 28: “Todos necesitamos aprender cómo aprender”. La idea de aprender cómo se aprende muestra que no sólo es importante la adquisición del conocimiento, sino también la posibilidad de controlar si se ha aprendido, es decir, poder monitorear los propios procesos de aprendizaje.

Los enunciados de “rapidez” se evalúan a partir de la idea acerca del tiempo que toma a una persona aprender o comprender algo. En el cuestionario se intentan contraponer preguntas acerca de procesos de adquisición rápida con preguntas acerca de procesos de construcción lenta del conocimiento.

Todas las respuestas analizadas para este criterio, sostienen una postura favorable a pensar que el conocimiento requiere un proceso de construcción, y que la velocidad de la adquisición de los conocimientos no es relevante. La mayoría presenta un alto grado de desacuerdo con afirmaciones como “Los buenos estudiantes aprenden rápidamente”, o “Casi toda la información que se adquiere de un texto se obtiene en la primera

lectura”. Al mismo tiempo, hay un relativo grado de acuerdo con que conocer y aprender son procesos que implican un tiempo de trabajo. Esto puede verse en el ítem nº 60: “El aprendizaje es un lento proceso de construcción del conocimiento”.

El 61% de los respondientes acuerdan con el enunciado. En este caso, además de tener en cuenta el ritmo de adquisición, es importante la idea de construcción. Sería interesante indagar esta última idea en su relación con la velocidad, ya que la pregunta se estructura sobre dos conceptos relacionados pero independientes. De todos modos, el peso que se otorga a la idea de “lento proceso” es alto, lo que estaría mostrando que los respondientes asocian una baja velocidad de adquisición de conocimientos cuando están implicados procesos constructivos.

Conclusiones

Los estudios sobre creencias epistemológicas realizados por los diferentes autores antes mencionados, se llevaron a cabo en otros contextos y etapas del desarrollo; el nuestro, se realiza entre el 2011 y el 2012, con estudiantes y profesores cubanos de la enseñanza media, en el marco del proceso enseñanza-aprendizaje de las matemáticas. Estudio inédito que sentará pautas para futuros estudios. En este sentido reconocemos que si se pretende generalizar habrá que ampliar la cantidad de sujetos participantes y extender el estudio a otras regiones del país (Oriental y Occidental).

La versión original de la Encuesta de Creencias Epistemológicas sobre las matemáticas fue traducida y posteriormente sometida a juicio de especialistas quienes consideraron pertinente su adaptación y validación para la población cubana.

El estudio piloto realizado en muestras de adolescentes evidenció la suficiencia y eficacia de la técnica Encuesta de Creencias Epistemológicas sobre las matemáticas para la evaluación de dicho constructo.

Los resultados de la aplicación de la versión cubana del instrumento a una muestra normativa amplia de nuestro medio, revelaron altos niveles de confiabilidad, tanto la referida a la consistencia interna como a la consistencia en el tiempo. Por otro lado, se reflejaron altos criterios de validez de contenido, de criterio y de constructo.

Como resultado del proceso de adaptación a la población cubana del instrumento Encuesta de Creencias Epistemológicas sobre las matemáticas llevado a cabo en la presente investigación, los profesionales pueden tener a su disposición un instrumento riguroso y confiable para la evaluación de las creencias epistemológicas sobre las matemáticas en alumnos que cursan la enseñanza media.

El análisis de los profesores refleja una tendencia a conceptualizar el conocimiento como producto de un proceso lento de construcción, al saber cómo algo dinámico, que puede cambiar, que se nutre de fuentes variadas, no siempre dignas de confianza. Aparece un cuestionamiento al rol docente como facilitador del aprendizaje y como fuente de saber. Estas conclusiones pueden estar relacionadas con la etapa del desarrollo en la que se encuentran y la experiencia como docente.

Referencias Bibliográficas

Acevedo, M. y García, G. (2000). "La evaluación de las competencias en matemáticas y el currículo: un problema de coherencia y consistencia". En: *Competencias y proyecto pedagógico*. Universidad Nacional de Colombia. Unilibros. Bogotá.

Asocolme (2002). *Estándares curriculares. Área matemática: Aportes para el análisis*. Asocolme–Gaia. Bogotá.

Barca, A. (1999). *Manual del Cuestionario de Procesos de Estudio y Aprendizaje (CEPEA)*. A Coruña. Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. Universidad da Coruña, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

Barca, A., Peralbo, M. & Brenlla, J. C. (2004). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la escala SIACEPA. *Psicothema*, 16(1), 94-103.

Baxter, M. (1992). The affective dimension of learning: Faculty-student relationships that enhance intellectual development. *College Student Journal*, 21, 46-58.

Belenky, M.F., Clinchy, B.M., Goldberger, N.R. & Tarule, J.M. (1986). *Womens ways of Knowing*. Nueva York: Basic Books.

Beltran, J. y Bueno, J.A. (1995). *Psicología de la educación*. Madrid. Eudema.

Braten, I., & Stromso, H. I. (2005). The relationship between epistemological beliefs implicit theories of intelligence, and self-regulated learning among Norwegian postsecondary students, *British Journal of Educational Psychology*, 75, 539-565.

Buehl, M. M. & Alexander, P.A. (2001). Belief about academia Knowledge. *Educational Psychology Review*, 13 (4), 385-418.

_____. (2005). Motivation and performance differences in students' domain-specific epistemological belief profiles. *American Educational Research Journal*, 42(4), 697-726.

Buendía, L. (1999). Influencia de las concepciones del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En Peñafiel, F. et al. (Eds.), *La intervención en Psicopedagogía* (63-91). Granada. Grupo Editorial Universitario.

Cano, F. (2005). Epistemological beliefs and approaches to learning: their change through secondary school and their influence on academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 203-221.

Casas, L., Martínez, A., González, R. y Peña, L. (2008). Fundamentos psicopedagógicos de la enseñanza con software educativos. Recuperado el 17 de marzo de 2012 de <http://scielo.sld.cu/pdf/ac/v12n5/amc17508.pdf>

Chan, K. W., & Elliott, R. G. (2000). Exploratory study of epistemological beliefs of Hong Kong teacher education students: Resolving conceptual and empirical issues. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 28, 225-234.

Clarebout, G., Elen, J., Luyten, L., & Bamps, H. (2001). Assessing epistemological beliefs: Schomer's questionnaire revisited. *Educational Research and Evaluation*, 7, 53-77.

Clinchy, B. M. (2002). Revisiting women's ways of knowing. In B. K. Hofer, & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 63-87). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Cobb, P. (1986). Contexts, goals, beliefs, and learning mathematics. *For the Learning of Mathematics*, 6, 2-9.

Dart, B.; Burnett, P.C.; Purdie, N.; Broulton-Lewis, G. M.; Campbell, J.; Smith, D. y McCrindle. (2000). Student's conception of learning, the classroom environment and approaches to learning. *The Journal of Educational Research*, 93(4), 262-270.

- De Corte, E.; Op't Eynde, P. & Verschaffel, L. (2002). "Knowing what to believe": The relevance of students' mathematical beliefs for mathematics education. In B. K. Hofer, & P. R. Pintrich (Eds.), (pp. 297-320). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, 17, 75-125.
- Fodor, J. (1986). *La modularidad de la mente*. Madrid: Morata.
- Garofalo, J. (1989a). Beliefs and their influence on mathematical performance. *Mathematics Teacher*, 82, 502-505.
- Garofalo, J. (1989b). Beliefs, responses, and mathematics education: Observations from the back of the classroom. *School Science and Mathematics*, 89(6), 451-455.
- Guillén, A. (2009). *Diagnóstico para el estudio de la calidad del aprendizaje de los alumnos que cursan la carrera de Psicología en la modalidad semipresencial*. Tesis de Maestría no publicada. Santa Clara, Universidad Central de las Villas.
- Hernández, R., Fernández C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. (4a. ed.). Mexico: McGraw-Hill Interamericana.
- Herrera, L.F. (1992). *Temas de Psicología Cognitiva*. Santa Clara: n.d.
- Hilgard, E (1961). *Teorías del aprendizaje*. La Habana: Edición Revolucionaria.
- Hirsjärvi, S. & Perälä- Littunen, S. (2001) Parental beliefs and their role in child reading education. *European Journal of Psychology of Education*, 16(1), 87-116.
- Hofer, B. K. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 378-405.
- Hofer, B. K. (2002). Personal epistemology as a psychological and educational construct: An introduction. In B. K. Hofer, & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 3-14). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hofer, B. y Pintrich, P. (1997). The development of epistemological theories: beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140.
- Jehng, J. J., Johnson, S. D., & Anderson, R. C. (1993). Schooling and students' epistemological beliefs about learning. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 23-35.
- Kardash, C. M. y Howell, K. L. (2000). Effects of epistemological beliefs and topic-specific beliefs undergraduates' cognitive and strategic processing. *Journal Psychology Educational*, 92(3), 524-535.
- Kardash, C. M., & Scholes, R. J. (1996). Effects of preexisting beliefs, epistemological beliefs, and need for cognition on interpretation of controversial issues. *Journal of Educational Psychology*, 88, 260-271.
- Klatter, E. B., Lodewijks, H. y Aarnoutse, C. A. J. (2001). Learning conceptions of young students in the final year of primary education. *Learning and Instruction*, 11, 485-516.

- King, P. E., & Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- King, P. E., & Kitchener, K. S. (1981). Reflective judgment: Concepts of justification and their relationship to age and education. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2, 89-116.
- King, P. E., & Kitchener, K. S. (2002). The Reflective Judgment Model: Twenty years of research on epistemic cognition. En: B. Hofer y P. Pintrich (Eds.), *The Psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 37-61). Mahwah: LEA.
- Kloosterman, P. (2002). Beliefs about mathematics and mathematics learning in the secondary school: Measurement and implications for motivation. In G. C. Leder, E. Pehkonen, & G. Torner (Eds), *Beliefs: A hidden variable in mathematics education?* (pp. 13-37). Norwell, MA: Kluwer.
- Kloosterman, P., & Stage, F. K. (1992). Measuring beliefs about mathematical problem solving. *School Science and Mathematics*, 92(3), 109-115.
- Koller, O. (2001). Mathematical world views and achievement in advanced mathematics in Germany: Findings from TIMSS population 3. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 65-78.
- Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher*, 28(2), 16–26.
- Leder, G., Pehkonen, E. y Törner, G. (2002). *Beliefs: A hidden variable in mathematics education?* Kluwer Academics Publishers. Netherlands.
- Marton, F. (1981). Phenomenography: describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200.
- Marton, F. y Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning. I- Outcomes as a function of the learner's of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F. y Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning. II- Outcomes as a function of the learner's of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- Marton, F.; Dall'Alba, G. y Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19 (3), 277-300.
- Mendoza, Z. y Vizcaino, A. (2012). *Caracterización de las creencias epistemológicas sobre las matemáticas y el rendimiento académico en estudiantes de 8vo grado del municipio de Santa Clara*. Tesis de licenciatura no publicada, Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Villa Clara, Cuba.
- Mason, L. (2003). High school students 'beliefs about maths, mathematical problem solving, and their achievement in maths: A cross-sectional study. *Educational Psychology*, 23(1), 73-85.
- Morell, M. (2012). *Creencias epistemológicas, estrategias metacognitivas y rendimiento académico en estudiantes de primer año de ingeniería*. Tesis de maestría no publicada, La CUJAE, La Habana, Cuba.
- Muis, K. R. (2004). Personal epistemology and mathematics: A critical review and synthesis of research. *Review of Educational Research*, 74(3), 317-377.

National Council of Teachers of Mathematics (Ed.). (1989). Curriculum and evaluation standards for school mathematics. Reston, Virginia: Author.

Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.

Nuñez, J.C. & González, S. (1996). Procesos motivacionales y aprendizaje. En González, J. A, Escoriza, J., González, R. & Barca, A. *Psicología de la Instrucción*. (pp.30-64). Barcelona: Psicología y Educación.

Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research* .62. 307-332.

Perry, W. (1968). Patterns of development in thought and values of students in a liberal arts college: A validation of a scheme. Cambridge, M. A. Harvard University.

Perry, W. G. (1970). Forms of intellectual and ethical development in the college years. A scheme. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence*. London. Routledge & Kegan Paul. Pozo, J. I. (1992): El aprendizaje de hechos y conceptos. En C. Coll, J.I Pozo, B.

Pulido, M. (2012). Validación de constructo de la encuesta de Creencias Epistemológicas sobre las Matemáticas para alumnos de la enseñanza media. Tesis de grado no publicada, UCLV, Villa Clara, Cuba.

Sarabia y E. Valls: Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Madrid. Santillana.

Qian, G., & Alverman, D. (1995). Role of epistemological beliefs and learned helplessness in secondary school students' learning science concepts from text. *Journal of Educational Psychology*, 87, 282-292.

Rodríguez, L. (2005). Análisis de las creencias epistemológicas, concepciones y enfoques de aprendizaje de los futuros profesores. Disertación doctoral no publicada, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.

Rodríguez-Mena, M. (2003). La Calidad de los Aprendizajes como Problema Actual de la Educación. Bases Epistemológicas y Psicológicas. *Revista Cubana de Psicología*, 20(2), 39-47.

Rokeach, M. (1968). *Beliefs, Attitudes and Values*. Jasey-Bass. San Francisco.

Rubio, R.; Fernández, A. (2003). "Evaluación Internacional de Matemáticas y Ciencias Segundo Informe de Resultados (TIMSS). Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa www.isei-ivei.net

Ryan, M. P. (1984). Monitoring text comprehension: individual differences in epistemological standards. *Journal of Educational Psychology*, 76, 248-258.

Schoenfeld, A. H. (1983). Beyond the purely cognitive: Belief systems, social cognitions, and metcognitions as driving forces in intellectual performance. *Cognitive Science*, 7, 329-363.

Schoenfeld, A.H. (1988). When good teaching leads to bad results: The disasters of weell-taught mathematics courses. *Educational Psychology*, 23, 145-166.

Schoenfeld, A. H. (1989). Explorations of students' mathematical beliefs and behavior. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20, 338-355.

Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504.

Schommer, M.; Crouse, A., & Rhodes, N. (1992). Epistemological belief and mathematical text comprehension: Believing it is simple does not make it so. *Journal of Educational Psychology*, 84, 435-443.

Schommer, M. (1993). Epistemological development and academic performance among secondary students. *Journal of Educational Psychology*, 85, 406-411.

Schommer, M. (1994a). An emerging conceptualization of epistemological beliefs and their role in learning. In R. Garner and P. A. Alexander (Eds.), *Beliefs about text and instruction with text* (25-40). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Schommer, M. (1994b). Synthesizing epistemological belief research: tentative Understandings and provocative confusions. *Educational Psychology Review*, 6, (4), 293-319.

Schommer, M. (1998). The influence of age and education on epistemological beliefs. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 551-562.

Schommer-Aikins, M., Mau, W., & Brookhart, S. (2000). Understanding middle students' beliefs about knowledge and learning using a multidimensional paradigm. *The Journal of Educational Research* (Washington, D.C.), 94(2), 120-27.

Schommer-Aikins, M. (2002). An evolving theoretical framework for an epistemological belief system. In B. K. Hofer, & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 103-118). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational Psychologist*, 39(1), 19-29.

Schommer-Aikins, M., Duell, O. K., & Hutter, R. (2005). Epistemological beliefs, mathematical problem-solving beliefs, and academic performance of middle school students. *The Elementary School Journal*, 105(3), 289-304.

Schraw, G., Bendixen, L. D., & Dunkle, M. E. (2002). Development and validation of the Epistemic Belief Inventory (EBI). In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 261-276). Mahwah, NJ: Erlbaum.
Segundo Informe de Resultados TIMSS 2003. Matemáticas. Edición: Mayo 2005.

Sitoe, A. (2006). Epistemological beliefs and perceptions of education in Africa: an exploratory study with high school students in Mozambique. Tesis para optar por el título de Doctor en Ciencias Psicológicas, Universidad de Groninga, Groninga, Países Bajos.

Skinner, B. S. (1970). "Tecnología de la Enseñanza". Barcelona: Labor.

Steiner, L. (2007). The effect of personal and epistemological beliefs performance in a collage development al mathematics class. An abstract of a dissertation. Universidad Estatal de Kansas, Manhattan.

Stodolsky, S. S., Salk, S., & Glaessner, B. (1991). Student views about learning math and social studies. *American Educational Research Journal*, 28(1), 89-116.

Szydlik, J. E. (2000). Mathematical beliefs and conceptual understanding of the limit of a function. *Journal for Research in Mathematics Education*, 31(3), 258-276.

Vigotsky, L. S. (1997). *Obras Escogidas*. (2^a ed., Vol. 3). Madrid: Visor.

Vizcaino, A. E. (2012). La formación de creencias hacia las matemáticas: su incidencia en los resultados del aprendizaje. *Multimedia VII Encuentro Internacional "Presencia de Paulo Freire"* Cienfuegos: Universo Sur ISBN 978-959-257-325-3.

Walker, D. L. (2007). The development and construct validation of the epistemological beliefs survey for mathematics. Tesis para optar por el título de Doctor en Ciencias Psicológicas, Universidad de Oklahoma, Normando.

Woolfolk, A. E. (2001). *Educational Psychology*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Fomento de la capacidad creativa desde las prácticas de enseñanza

Olena Klimenko

Instituto Universitario de Envigado

Colombia

Introducción

La época histórica por la cual está pasando la sociedad contemporánea con sus problemáticas preocupantes al nivel ecológico, social y cultural, requiere de propuestas creativas y responsables, que permitan ofrecer alternativas para un desarrollo sano y sostenible de la humanidad. En este orden de ideas, la creatividad se convierte, según la afirmación de Saturnino de la Torre (2006), en “un bien social, una decisión y un reto del futuro”. (p. 123)

En este panorama, la educación ocupa un lugar protagónico en los cambios sociales requeridos, generando reflexiones sobre los fines formativos y avanzando en la precisión de las características y cualidades del ser humano que se proyecta formar.

Esta tarea ha sido abordada en proyectos a nivel nacional y gubernamental como la Visión Antioquia Siglo XXI, el Plan estratégico de Antioquia, el Plan Decenal de Educación y, últimamente, los planes de desarrollo de distintos gobiernos. Todos coinciden en la “necesidad de formar un recurso humano apto para la creación de emprendedores generadores de riqueza económica y social y para la generación de ciencia, tecnología e innovación; así como también en la importancia de formar ciudadanos activos, personas responsables ante los retos de mundo, con capacidad de manejar el cambio durante el resto de sus vidas” (Tímaná et al.,

2006, párr. 12). Es notorio el énfasis en la capacidad de innovación, de creación de ambientes, conocimientos y soluciones que se pretenden en cada una de estas instancias. Partiendo de este objetivo:

La formación se inscribe en procesos que permitan aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir, aprender a ser. Ello incluye el fomento a la creatividad, el fomento a la independencia en la búsqueda del conocimiento, el acercamiento interdisciplinario al saber y el desarrollo de capacidades individuales para la autoformación y sociales para la interacción. (Timaná et al., 2006, párr. 18).

Aunque en la ley 115 del año 1994, la creatividad ya estaba incluida dentro de los objetivos de la formación básica, la ley 1014 de enero 26 de 2006 sobre el fomento de la cultura del emprendimiento en el país, pone a la creatividad en un lugar especial en cuanto a su obligatoriedad como un fin formativo en todo el sistema educativo. En el artículo 13, se hace un especial énfasis en la explicitación de la innovación y la creatividad como fines formativos obligatorios en todos los niveles desde el preescolar hasta la educación superior. Estos planteamientos ofrecen especiales exigencias frente a la educación, aumentando la necesidad de crear nuevas estrategias de enseñanza y herramientas didácticas dirigidas a potenciar la creatividad de cada alumno, estimulando nuevas maneras de pensar que permiten descubrir y resolver problemas en diversas situaciones y contextos.

Este interés por el fomento de la creatividad en los ciudadanos no es solo propio del estado colombiano. Al nivel Internacional existe también una gran valoración de la creatividad como un aspecto importante para el progreso de la sociedad. El Programa “Educación y Formación 2010” elaborado por la Unión Europea, está dirigido a fomentar los objetivos de calidad, acceso y apertura en la educación. En este orden de ideas, la creatividad e innovación son consideradas como aspectos relevantes para afrontar los retos globales y se plantea su integración en el marco de cooperación europea en el ámbito de la educación. El Programa resal-

ta que la educación y la formación pueden desarrollar capacidades creativas e innovadoras, contribuyendo de esta manera al desarrollo económico y social sostenible en Europa (Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado, 2010).

En este orden de ideas, si el interés del Estado y de nuestra sociedad en general apunta a la formación de personas emprendedoras, creativas, capaces de generar ideas innovadoras con el fin de impulsar el desarrollo del país, la atención al asunto de la creatividad no sólo debe abarcar todos los niveles de la educación, desde el Preescolar hasta la Universidad, sino también transversalizar todos los componentes del proceso educativo, desde las concepciones pedagógicas orientadoras, representadas en los modelos pedagógicos, hasta las prácticas de enseñanza concretas que acontecen en las aulas de clase. Al respecto se plantea: “La creatividad debiera formar parte de la educación en todos sus componentes, desde los políticos y estructurales a los más concretos y operativos en los procesos formativos” (De la Torre, 2006, p. 321).

Aunque todas las etapas son importantes y contribuyen al desarrollo de la capacidad creativa, la Educación Preescolar y Básica Primaria son decisivas para el fomento de ésta, y también para la formación integral del ser humano, de sus habilidades cognitivas y metacognitivas, de las actitudes frente al estudio, y para brindar orientaciones personales, y motivacionales, entre otras (Klimenko, 2011). Muchos autores afirman que la infancia es decisiva en la formación de predisposiciones frente al comportamiento creativo: “Las preferencias creativas del adulto tienen sus raíces en la infancia; identificarlas es posibilitarlas” (De la Torre, 2006, p. 319). En ese orden, la capacidad creativa es un potencial humano que debe ser estimulado y fomentado por medio de los procesos formativos de una enseñanza especialmente pensada y organizada para este fin. Desafortunadamente, en la situación actual de la educación tanto al nivel nacional, como también internacional, se presentan ciertas falencias en cuanto a la construcción de los procesos de enseñanza dirigidos a fomentar la capacidad creativa.

Estas falencias son más notorias sobre todo en la educación básica primaria y secundaria, que en comparación con las metodologías utilizadas en el nivel de Preescolar, son menos flexibles, lúdicas y expresivas, lo que impide la posibilidad de incorporar dentro de las experiencias de aprendizaje diferentes tipos de actividades que permitan un mayor fomento de la capacidad creativa (Alcalá de Pérez, 2003; Acuña y Corro, 2006; Briceño de Gonzales, 2002; Horcas Villarreal, 2009; Muñoz, 2011). Es claro que el ingreso a la Básica Primaria representa el paso de una formación flexible por dimensiones a la formación por áreas de conocimiento, lo cual determina la presencia de unos contenidos fijos y obligatorios, llevando a menudo a la aplicación de metodologías más rígidas, centradas en los logros académicos concretos. Al parecer esta problemática está presente en la educación al nivel mundial, pues de acuerdo con un estudio realizado en Suecia donde se evaluó el grado de la creatividad de los niños de 4-6 años y de los niños de 7-9 años, se demostró una disminución del grado de la creatividad en el segundo grupo de edad. Según los autores, este fenómeno se debe al ingreso de los niños a la escuela regular (primaria) y las influencias de una metodología de enseñanza basada en la memoria y ejercicio de destrezas básicas (Smith & Carlson, 1983; Muñoz, 2011).

Como tendencia general, los autores a nivel nacional, que dedican su atención a los asuntos educativos en la Básica Primaria expresan que existen muchas falencias que se relacionan con una metodología transmisionista, el bajo nivel de competencia lectora, la deserción escolar, la desmotivación frente al estudio, etc. (Hena, 2001; Montesdeoca, 2008; Esteve Mon, 2008; Muñoz, 2011). Se destacan también la obsolescencia de contenidos, la falta de estímulos para desarrollar buenos hábitos de estudio y la capacidad de autoaprendizaje, poca orientación hacia el emprendimiento y hacia actividades relacionadas con la producción (Salazar, 2008; Horcas Villarreal, 2009; Muñoz, 2011). En relación a la metodología de enseñanza utilizada por los docentes de la Básica Primaria y Secundaria, algunos autores expresan la preocupación por un excesivo uso

de los textos escolares que se traduce en una reproducción mecánica de datos (Charcos, 1996; Esteve Mon, 2008).

A la luz de estas problemáticas, en los últimos años aparece en los docentes una creciente preocupación por la búsqueda de estrategias de enseñanza que permitan combinar el desarrollo de las habilidades y destrezas básicas y la construcción de conocimientos disciplinares con el fomento de la capacidad creativa en los estudiantes. No es suficiente, por ejemplo, enseñar al niño a leer o escribir, es necesario despertar en él un interés indagatorio y curiosidad hacia la vida que le rodea, fomentando la motivación de crear, estimulando su imaginación. Al respecto se expone: “La lectura situada en un marco creativo que a su vez pone en tensión al estudiante e impulsa y despierta toda su creatividad es una lectura que emerge no como algo meramente receptivo, sino como un proceso creativo” (Charcos, 1996, p. 33). Se ha demostrado que implementación de las estrategias para motivar la lectura en estudiantes está relacionada con la escritura creativa en estos (Broekkamp, Janssen, Van Den Bergh, 2010).

Igualmente aparece la inquietud por los propósitos y objetivos de la educación ya que en la actualidad estos se reducen a la acumulación de datos de forma mecánica, sin una comprensión y aprendizaje real en los estudiantes (Carvajal, 2003; Esteve Mon, 2008; Horcas Villarreal, 2009). Dentro de esta orientación emergen opiniones como las de Carvajal (2003), que buscan promover en el sistema educativo un cambio donde:

El educador muestre a los estudiantes rutas que les lleven al descubrimiento y a la fascinación, donde el aula se convierta en un contexto estimulador de la creatividad y donde el individuo perciba que, con sus manos, su inteligencia, su lenguaje y su fantasía, es capaz de crear. (Carvajal, 2003, párr. 21).

A pesar de que en los últimos años en el panorama educativo colombiano han venido presentándose significativos esfuerzos para incorporar “la creatividad como dimensión pedagógica y didáctica en los escenarios de formación” (González, 2007, párr. 20), estos esfuerzos se limitan generalmente a un puñado de investigadores que reflexionan y escriben en torno a la conceptualización sobre la creatividad y sus implicaciones en la educación. Sin embargo, en la práctica diaria del aula de clase todavía no es frecuente observar docentes apasionados por este tema y que lo conviertan en uno de los propósitos de su enseñanza.

En los productos de los grupos nacionales de investigación, reconocidos en materia de creatividad como PROCREA de la Universidad Nacional, sede Manizales, y GRINCREA de la Universidad Autónoma de Manizales, se encuentran más trabajos dirigidos al ámbito universitario y empresarial. Es común además, encontrar reflexiones generales sobre la importancia de la creatividad en la educación donde se concibe el desarrollo de la capacidad creativa en los alumnos como un proceso que requiere de ciertas influencias complementarias al proceso de enseñanza que acontece dentro del aula, relacionándolo con diferentes actividades extracurriculares o incluso extramurales. Dentro de las características específicas de estas propuestas educativas para el desarrollo de la capacidad creativa se encuentra un marcado énfasis en las actividades lúdicas, artes plásticas, narrativa y expresividad. Como ejemplo de estas propuestas extracurriculares puede servir el programa CRISOL, llevado a cabo con éxito por Comfenalco en Medellín, donde se hace énfasis en la lúdica, artes plásticas, danza, folclor, teatro y utilización creativa de tecnologías, así como los trabajos para el desarrollo de la imaginación creativa mediante la implementación de estrategias imaginativas en niños de 9 a 12 años (Arango y Henao, 2006), o los intentos de estimular la escritura creativa en los niños desde la primaria hasta el bachillerato (Bautista y Frías, 1997). Aunque estos aspectos son muy importantes para el fomento de la capacidad creativa, por si solos no abarcan toda la complejidad de las estrategias y ambientes educativos necesarios para el desarrollo de la capacidad creativa.

En conclusión, en el ámbito nacional, pese a que existen reflexiones importantes acerca de la creatividad y la educación no se encuentran trabajos dirigidos a indagar por las prácticas de la enseñanza orientadas al desarrollo de la creatividad durante la básica primaria.

A nivel internacional, en especial en los países latinoamericanos, se registran también inquietudes frente a las deficiencias en el terreno de la enseñanza, y a los métodos de evaluación sumativos que producen un aprendizaje deficiente y baja motivación escolar (Hernández, 2000); así mismo, se hacen críticas al privilegio que se concede a la enseñanza centrada en la "transmisión" de contenidos, condición que se relaciona con el papel autoritario y "disciplinador" del proceso educativo, que genera ciudadanos "domesticados" (Hernández, 2000). Esta práctica de la enseñanza consistente en suministrar datos acabados, no es consecuente con la utilización de "estrategias de enseñanza, entendidas como la posibilidad de diseñar y ejecutar prácticas educativas diferentes e innovadoras" (Hernández, 2000, párr. 12) y se constituye en una alternativa opuesta a la formación del pensamiento divergente. Como respuesta a estas falencias y con el fin de mejorar las condiciones del desarrollo de los países, se convoca a los educadores de América Latina a:

Enfocar la enseñanza de manera radicalmente diferente, desarrollando la creatividad, con el propósito de que el estudiante pueda realmente construir y reconstruir el conocimiento y desarrollar una posición crítica frente a este, lograr una visión holística de la realidad y valorar la participación en ésta, con el propósito de transformarla. (Hernández, 2000, párr. 18).

Frente a la poca importancia que se le concede al desarrollo de la capacidad creativa en el proceso educativo y las consecuencias de esto para el aprendizaje escolar, comenta Betancourt:

Existen dificultades de aprendizaje que tienen su base en una carencia o falta de empleo adecuado de las habilidades de pensamiento creativo y reflexivo; en nuestros salones de clase, en ciertos momentos, predomina un clima poco participativo, activo y centrado en los alumnos; algunos maestros no tienen conciencia de la creatividad que poseen y de su puesta en práctica para el servicio de sus alumnos; en ocasiones existe una actitud poco creativa en los maestros, que se caracteriza por mostrarle al alumno que no es exitoso y competente. (Betancourt, 2000, párr. 7).

Strom Robert y Strom Paris (2007) de la Universidad de Arizona y de la Universidad de Auburn respectivamente, aseveran que el desarrollo del pensamiento creativo en la educación, como una estrategia para promover la salud mental y la productividad económica, implica, cambiar muchas reglas al interior del proceso educativo. Sin embargo, afirman los autores, que en la práctica educativa concreta se observa todavía resistencia a los cambios y dificultades a la hora de introducir las innovaciones en la enseñanza. Algunos autores comparten la idea de que la enseñanza creativa de los docentes ha sido descuidada y no ha recibido suficiente atención por parte de los investigadores, y de los mismos educadores (Kay-Cheng, 2000). En este orden, se recomienda realizar un entrenamiento a los profesores, revisar los métodos para la evaluación del aprendizaje, emplear las herramientas de la tecnología, considerar las expectativas que manejan los docentes frente a sus estudiantes, y disponer de buena voluntad del docente frente al desempeño creativo de los estudiantes (Strom &Strom, 2007; Horcas Villarreal, 2009; Cho et al., 2011). Algunos autores consideran que el hecho de que los docentes expresan abiertamente sus expectativas frente a la actitud creativa de los estudiantes y que estimulan la búsqueda de soluciones inusuales a los problemas y tareas ofrecidas, aumenta considerablemente la frecuencia del comportamiento creativo en los estudiantes (Yong-Joo Chua & Iyengar, 2009; Zampetakis et al, 2009; Hong et al, 2009).

En la literatura internacional se encuentran también, muchas publicaciones sobre los resultados de la implementación de diversas propuestas formativas, que sustentan un enfoque extracurricular y que no representan en sí mismos una forma de la práctica de enseñanza incorporada de una manera permanente dentro del proceso educativo (Simanovskiy, 1996; Maslova, 1998; Gagay, 1999; Franco, 2006; Strauning, 2000; Rojas de Escalona, 2000; Ellermeyer, 1993; Amabile, 1993, 1998; Prietto et al, 2002; Garaigordobil & Pérez, 2002). Aunque este tipo de propuestas revelan una gran importancia desde el punto de vista de la formación ofrecida, presentan también cierto tipo de desventajas como, por ejemplo, corta durabilidad de resultados, desarticulación con los contenidos de estudio, y fomento de una concepción errónea sobre la creatividad como algo que está por fuera del proceso educativo, o como algo extraño, que necesita de unas actividades especiales o extras y que no es para todas las personas (Mitjans, 1997).

En este orden de ideas, la integración curricular de las estrategias dirigidas al desarrollo de la capacidad creativa es una opción que, aunque exige un mayor compromiso por parte de los docentes, trae múltiples ventajas para el proceso educativo garantizando un efecto duradero en el desarrollo de dicha capacidad (Villén Alarcón, 2009). Según A. Mitjans (1997) esta forma de abordar el fomento de la creatividad dentro del proceso educativo permite concebirla como una forma de pensar y proceder cotidianamente presente en todo el proceso de enseñanza.

Martínez Llantada (1998), presenta también una propuesta que apunta a una integración intracurricular de las estrategias, objetivos y propósitos formativos dirigidos al fomento de la capacidad creativa. Partiendo de una concepción de la creatividad como un complejo conjunto de las características personalógicas, la autora plantea la necesidad de implementar un complejo sistema de actividades-comunicación dentro del proceso de enseñanza, permitiendo de esta manera fomentar el desarrollo de toda la gama de las características personalógicas desde lo cognitivo y afectivo.

Otra autora cubana -América González-, ha desarrollado una propuesta intracurricular para el desarrollo de la creatividad y del pensamiento crítico-reflexivo que puede ser trabajado con las asignaturas de ciencias y humanidades. El programa llamado PRYCREA (González, 1994 a, b) ha tenido mucho éxito tanto en Cuba, como en otros países.

Igualmente, a nivel internacional encontramos esfuerzos por pensar el asunto del desarrollo de la creatividad dentro del proceso educativo, como propuestas de modelos curriculares. Por ejemplo, el estudio de Maker et al (2008) quienes propusieron desarrollar la creatividad mediante las estrategias curriculares como el aprendizaje activo, el acceso a variados materiales, la exploración, la autoevaluación, la búsqueda y la resolución de problemas. El estudio de Richard L. Kurtzberg, R. y Reale, A. (2007) plantea una integración curricular de las estrategias dirigidas a identificar y solucionar problemas utilizando los contenidos base del plan de estudios. En España existe una fuerte tendencia a incorporar diferentes estrategias para el fomento de la creatividad en estudiantes en los practicas de enseñanza (Villén Alarcón, 2009). Todas estas propuestas apuntan en la dirección de la búsqueda y definición de las características de una enseñanza creativa que se concibe como un proceso permanente, plural y continuo, que permite avanzar en el desarrollo de la capacidad creativa de una forma constante a lo largo del proceso educativo.

Desde este punto de vista la diferencia entre una enseñanza tradicional y la enseñanza creativa consiste en que “la tradicional se caracteriza por focalizar los contenidos, y la creativa se basaría en la creación de situaciones estimuladoras” (De la Torre, 2006, p. 319). Precisamente el lugar de la creación de estas situaciones estimuladoras es el aula “como espacio de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de interacciones, convivencia y flujo de conocimientos a través del intercambio de informaciones, emociones” (De la Torre, 2006,

p. 312), expectativas y proyecciones, espacio donde se construyen y se reconstruyen las prácticas de enseñanza.

Siguiendo esta línea de reflexión, el estudio de las prácticas de enseñanza como un acontecer diario y cotidiano donde se pone a prueba, se contrasta y se concreta el proceso de la enseñanza, se convierte en un foco principal de interés permitiendo avanzar en la comprensión de las características de una enseñanza favorecedora de la capacidad creativa. Las formas de relación que se gestan en las aulas, los métodos y las estrategias de enseñanza empleadas, las actitudes y expectativas de los participantes, los intercambios comunicacionales, el clima emocional y surgimiento de ciertos valores y orientaciones motivacionales, las actividades que se llevan a cabo individual y grupalmente, entre otros aspectos, permiten crear atmósferas educativas que propician el fomento de la capacidad creativa como una capacidad compleja que se soporta en el desarrollo de ciertas habilidades cognitivas, afectivo-motivacionales y de manejo de conocimiento.

Las prácticas de enseñanza permiten materializar los aspectos relacionados con todos los niveles del proceso educativo, empezando por el marco guía proporcionado por el modelo pedagógico, pasando por las representaciones que manejan los docentes y su articulación con las características de los contextos socio-culturales de las aulas de clase. De esta manera, contrastan y ponen a prueba determinadas concepciones que orientan el proceso de la enseñanza, permitiendo a su vez la construcción de un saber pedagógico a partir de una reflexión sistemática sobre las mismas prácticas.

Las prácticas de enseñanza actúan como un dispositivo revelador que articula y pone en funcionamiento a todos los factores que intervienen en el proceso de la enseñanza. El análisis de las prácticas de enseñanza que fomentan el desarrollo de la capacidad creativa permite entender los elementos del proceso de enseñanza que son beneficiosos para la capacidad creativa, no de una manera aislada, sino en su articulación y abor-

daje integral. Esto implica indagar por la acción cotidiana de los docentes, representada en la manera como organizan la exposición de los contenidos, cómo se dirigen a los estudiantes, cómo hacen las preguntas, cómo evalúan y cómo reaccionan a las manifestaciones emocionales de sus alumnos, a las dificultades y los errores, a las preguntas en clase y los aparentes desvíos temáticos, etc., todo aquello permite crear una atmósfera educativa que puede posibilitar tanto el fomento de la capacidad creativa en los alumnos, como coartar cualquier expresión de una iniciativa indagatoria o creativa por parte de estos.

El análisis, caracterización y sistematización de las prácticas de enseñanza exitosas desde la perspectiva del desarrollo de la capacidad creativa de los estudiantes, permite avanzar en el camino de la construcción de una educación que integra orgánicamente el fomento de la capacidad creativa como elemento natural y permanente en sus fines formativos.

Conceptualizaciones en torno a la creatividad.

Es necesario precisar que el concepto de creatividad es bastante amplio y complejo, porque abarca varias dimensiones del desarrollo y desempeño del ser humano, al igual que diversos aspectos de su relación con el ambiente.

En primer lugar es importante resaltar que en la literatura existen dos maneras de concebir la creatividad: como una H-creatividad o creatividad a nivel social, entendida como una contribución a los campos simbólicos de la cultura, y una P-creatividad, o creatividad al nivel personal, como un logro personal en cualquier ámbito del desempeño (Boden, 1994). Algunos autores afirman que la creatividad como fenómeno manifiesto existe solo al nivel de H-creatividad (Csikzentmihalyi, 1998; Romo, 1997; Sternberg & Lubart, 1997).

Otros consideran que la creatividad puede manifestarse también a nivel personal. Aquí se puede citar a Saturnino de la Torre (2003) con su concepto de la creatividad paradójica o resiliente o Margaret Boden (1994) que plantea el concepto de p-creatividad. En esta dirección apuntan también los aportes de los autores cubanos, que giran en torno a la relación entre la creatividad y la educación, sustentando distintas propuestas desde el desarrollo de las habilidades de pensamiento hasta el trabajo con los ambientes educativos creativos (González, 1994; Martínez, 1998; Mitjans, 1998; Betancourt, 2000; Chibas, 2001).

La teoría de Torrance sobre los distintos niveles de manifestación de la creatividad representa una interesante visión integradora de estas dos concepciones polarizadas. Según Torrance la creatividad puede expresarse en distintos niveles, que son: expresivo, productivo, inventivo, innovador, emergente (Torrance, 1998).

En segundo lugar, se puede distinguir que en toda la gran cantidad de la literatura dedicada al tema de la creatividad, se encuentran los desarrollos dedicados a distintos aspectos o componentes de la creatividad tales como proceso, persona, producto y ambiente, los cuales hacen parte de una interrelación dialéctica. Expertos en tema, se inclinan a favor de la creatividad como un fenómeno que puede ser generado, alimentado y reproducido a nivel social, mediante un diseño especial de ambientes favorables y estimulantes, tanto para el desarrollo de las características y capacidades creativas de la personas, como para la manifestación de estas, bien sea mediante un proceso o un producto creativo. (González, 1994; Martínez, 1998; Mitjans, 1998; Betancourt, 2007; Chibas, 2001; De la Torre, 2003, 2006).

El consenso de muchos autores frente a la posibilidad real de convertir la creatividad en un objetivo indispensable tanto para la educación, como para la vida social en sus distintas facetas, permite conquistar una visión optimista frente a los horizontes del desarrollo social y humano, donde la creatividad se convertirá en un valor cultural imprescindible para la evolución de la humanidad. Para la consecución de este fin es necesario desmitificar el concepto de la creatividad, que desafortunadamente todavía goza de erróneas atribucio-

nes. Si la creatividad es representada como algo misterioso, un don o una característica exclusiva solo de unas pocas personas, que cuentan con alguna predisposición especial, la mayoría de nosotros no podríamos aspirar a logros creativos en un campo determinado o en nuestras propias vidas. Pero si la creatividad es concebida como un logro basado en las habilidades que todos comparten, y que se alcanza gradualmente mediante la adquisición de un nivel cada vez mayor de experticia por medio de la práctica y el esfuerzo constante, es posible que mayor cantidad de personas pudieran lograr un buen grado de la creatividad personal y tal vez histórica también.

Los estudiosos de la creatividad como, por ejemplo, Boden, M. (1994), Sternberg & Lubart (1997), Puente, A. (1999), Csikzentmihalyi, M. (1998), Romo, M. (1997), De la Torre, S. (2003), González, A. (1994), Martínez, M. (1998), Mitjans, A. (1998), entre otros, plantean que la descripción de procesos de pensamiento y estructuras mentales en los cuales se basa la creatividad, permite llegar a controlar la paradoja presente en las teorías implícitas que conciben la creatividad como algo misterioso.

Por ejemplo, Sternberg (citado por Puente, 1999), afirma que la resolución de tareas que requieren de creatividad, se basa en procesos cognitivos, metacognitivos, y de autorregulación, emocional y motivacional. Sternberg y Lubart (1995) proponen seis recursos que son indispensables en la creatividad: la inteligencia (su papel sintético para generar ideas y el papel analítico para reconocerlas, estructurarlas, asignar recursos y evaluar la calidad de las ideas, y la habilidad práctica consistente en trasladar la teoría a la práctica y las ideas creativas a realizaciones concretas), el conocimiento, los estilos de pensamiento (estilo legislativo, ejecutivo, judicial, etc.), la personalidad (perseverancia ante los obstáculos, voluntad de asumir riesgos, voluntad de crecer, tolerancia a la ambigüedad, apertura a la experiencia, independencia emocional, autonomía y autosuficiencia), la motivación (intrínseca y extrínseca) y el contexto medioambiental (contextos de trabajo, atmósfera social).

Desde la posición de Margaret A. Boden (1994), la creatividad no requiere de un poder específico, sino que representa un aspecto de la inteligencia en general y a su vez involucra muchas capacidades humanas ordinarias, exige un conocimiento experto, y requiere de un desarrollo habilidoso de un gran número de destrezas psicológicas cotidianas, tales como observar, recordar y reconocer, cada una de las cuales involucra a su vez procesos interpretativos sutiles y estructuras mentales complejas. La autora propone una interesante visión sobre la creatividad apoyándose en los conceptos de la Inteligencia artificial y los principios computacionales. Los programas que producen dibujos, versos, que juegan ajedrez, establecen diálogos, realizan diagnósticos, o resuelven problemas científicos (algunos tienen publicaciones), nos remiten a un estudio detallado sobre los procesos mentales del ser humano, siendo estos últimos una base para la creación. El análisis detallado de la autora permite precisar algunas características que permiten acercarse al entendimiento de los procesos involucrados en la creatividad. Para realizar un proceso creativo se requiere de varios componentes, tales como: el manejo de una gran riqueza de los dominios conceptuales que pueden ser explorados durante el proceso creativo; el manejo de algoritmos (procedimientos de pensamiento fijos que llevan a un resultado predeterminado) y de una variedad importante de las heurísticas (modos de pensar, hacer o actuar que poseen una mayor flexibilidad y permiten encontrar mayor probabilidad de solución); al igual como requiere de las heurísticas de mayor nivel que permiten administrar las del menor nivel (autodireccionamiento). Igualmente, la creatividad depende de la toma de conciencia o de las habilidades metacognitivas consistentes en la construcción de las descripciones explícitas (capacidad de explorar y cartografiar la propia mente) de las habilidades implícitas (aprendizaje automático) con el fin de lograr una flexibilidad controlada en el desempeño; requiere del manejo de variados modos de representación (libretos, marcos y redes semánticas), que permiten acceder a niveles superiores de la representación analógica; implica el manejo de la capacidad de tomar consciencia sobre propias representaciones, con el fin de darse cuenta cuando una representación o una heurística congelada bloquea el proceso creativo; y finalmente requiere del tiempo necesario y un es-

fuerzo enorme para reunir las estructuras mentales y explorar su potencial (Boden, 1994). La visión de la creatividad que ofrece esta autora permite resaltar la importancia que juegan los procesos educativos en su fomento, mediante el desarrollo de las habilidades cognitivas y metacognitivas, apoyadas por la estimulación de las actitudes necesarias para permitir el surgimiento de la capacidad creativa.

Según David Perkins (citado por Boden, 1994), la creatividad se basa en capacidades psicológicas universalmente compartidas tales como la percepción, la memoria y la capacidad de advertir cosas interesantes y reconocer analogías. Además, una persona creativa no posee ningún poder especial, sino un mayor conocimiento o experticia y una fuerte y prolongada motivación de adquirirlo y usarlo.

Otra autora, Manuela Romo (1997) define la creatividad de la siguiente manera:

La creatividad es una forma de pensar que lleva implícita siempre una querencia por algo, sea la música, la poesía o las matemáticas. Que se nutre de un sólido e indeleble amor al trabajo: una motivación intrínseca que sustenta el trabajo extenuador, la perseverancia ante el fracaso, la independencia de juicio y hasta el desprecio a las tentaciones veleidosas del triunfo cuando llega. (Romo, 1997, pág. 13).

Manuela Romo (1997) igualmente considera que uno de los objetivos del estudio científico de la creatividad consiste en desmitificar el mito del genio creador. Para ella la creatividad se basa en los procesos de pensamiento ordinarios, solo que desarrollados al máximo. Al mismo tiempo, la creatividad no opera en el vacío, es necesario un gran conocimiento del campo y amplias destrezas de un dominio determinado. Sosteniendo un enfoque cognitivo sobre la creatividad, la autora afirma que “la creatividad es una forma de pensar cuyo resultado son cosas que tienen a la vez novedad y valor” (Romo, 2006). Además, se resalta la participación de la esfera motivacional-volitiva, siendo indispensables en la realización del proceso creativo una gran mo-

tivación intrínseca, tenacidad. Esta autora adjudica una gran importancia a la edad infantil como edad donde nacen estas características específicas que distinguen a las personalidades creativas, como pasión, inagotable interés, curiosidad intelectual, perseverancia y convicción. Según Romo, el producto creativo exige una cantidad muy grande de decisiones, de evaluación y de un trabajo prolongado, lo cual llega a requerir por lo menos 10 años de experiencia y arduo trabajo para lograr a alcanzar los resultados al nivel del producto creativo.

Al igual que otros autores, Manuela Romo anota que la metacognición es un componente fundamental en el proceso creador, al igual que el interés por un campo determinado, una actitud de independencia intelectual, y autonomía, confianza en sí mismo y elevado nivel de aspiraciones.

América González (2004) define la creatividad como “potencialidad transformativa de la persona, basada en un modo de funcionamiento integrado de recursos cognitivos y afectivos, caracterizado por la generación, la flexibilidad, la expansión, la autonomía y el cambio” (Gonzales, 2004, p. 5). Según esta autora cubana la creatividad tiene una estrecha relación con las habilidades del pensamiento reflexivo tales como: habilidades de indagación o cuestionamiento general (hacer preguntas relevantes, evitar generalizaciones absolutas, pedir que lo que se alegue se sustente en evidencias, desarrollar hipótesis explicativas, reconocer diferencias de contexto, construir sobre las ideas de los otros tras cuestionarlas), apertura mental (aceptar críticas razonables y dar la bienvenida a oír la otra cara del asunto) y razonamiento (ofrecer analogías apropiadas, buscar clasificar conceptos mal definidos, hacer distinciones y conexiones relevantes, sustentar opiniones con razones convincentes, ofrecer ejemplos y contra ejemplos, buscar descubrir lo que subyace en lo que se dice, extraer inferencias apropiadas, hacer juicios evaluativos balanceados) (González, 1994a, b). Estas habilidades del pensamiento reflexivo permiten, a su vez, lograr los indicadores de la creatividad consistentes en: cambio o transformación de la situación problemática dada, flexibilidad en el pensamiento, generaciones rela-

cionadas con la producción original, autonomía y la extensión reflejada en la consecución de la idea transformadora (González, 1994a, b).

Otro de los autores, Mihaly Csikzentmihalyi (1998), estudioso del fenómeno de la creatividad, en su investigación de casi 30 años dedicada a indagar por cómo viven y trabajan las personas creativas, plantea una concepción sistémica de la creatividad, incluyendo la dimensión de la persona, ámbito y campo cultural, afirmando que la creatividad no se produce en la cabeza de las personas, sino en la interacción entre los pensamientos de una persona y un contexto sociocultural: “la creatividad es el resultado de la interacción de un sistema compuesto por tres elementos: una cultura que contiene reglas simbólicas, una persona que aporta novedad al campo simbólico y un ámbito de expertos que reconocen y validan la innovación” (Csikzentmihalyi, 1998, p. 21). El autor plantea diez rasgos distintivos de las personas creativas: la capacidad de manejar una gran cantidad de la energía física y psíquica; perspicacia y la ingenuidad combinada; combinación del carácter lúdico y gran disciplina; alternancia entre la imaginación y fantasía y un arraigado sentido de la realidad; combinación de la extraversión e intraversión; humildad y orgullo al mismo tiempo; tendencia hacia la androginia psíquica; independientes y rebeldes por un lado y tradicionalistas y conservadores por el otro; combinación de la pasión con la objetividad; capacidad de disfrutar lo que se hace. Sin embargo, a pesar de la importancia de estas características, el autor finalmente propone que el trabajo persistente y dedicado, la concentración y dedicación al objetivo elegido, la perseverancia y fuerza de voluntad componen el 99% del éxito creativo. Csikzentmihalyi hace énfasis en la importancia de los ambientes estimulantes tanto desde el nivel de macroentorno (contexto social, cultural e institucional), como desde el nivel del microentorno (ambiente inmediato), que permiten el desarrollo y la manifestación de características creativas. Al igual que Manuela Romo, este autor se concentra en la H-creatividad, ambos toman en cuenta la importancia de la edad infantil como edad donde se siembran las semillas de la futura manifestación de la creatividad al nivel cultural.

Teresa Ambile (1983, 1998) propone por su parte, una teoría componencial de la creatividad, cuyos componentes son: 1. Habilidades relevantes para un dominio (conocimiento conceptual y procedimental sobre el campo, destrezas técnicas específicas, talento especial relevante para el campo) que dependen a su vez de capacidades cognitivas innatas, destrezas perceptivas y motrices innatas y la educación formal e informal; 2. Procesos relevantes para la creatividad (adecuado estilo cognitivo, conocimiento implícito o explícito de heurísticos para generar ideas novedosas, estilo de trabajo favorecedor) que dependen de entrenamiento, experiencia en la generación de ideas, características de la personalidad; 3. Motivación por la tarea (actitudes hacia la tarea, percepciones de la propia motivación para acometer la tarea) que depende a su vez del nivel de motivación intrínseca hacia la tarea, presencia o ausencia de limitaciones extrínsecas destacadas en el ambiente social, capacidad individual para minimizar cognitivamente las limitaciones extrínsecas. Las principales investigaciones de la autora dirigidas a indagar por el factor motivacional, han demostrado que este factor influye sobre las deficiencias de los otros componentes, y determina la extensión de los horizontes que puede alcanzar una persona en la actividad creativa.

Agustín de la Herrán Gascón (1998, 2006) presenta una visión complejo-evolucionista sobre la creatividad, conectándola con la educación de la consciencia humana. La creatividad evolucionista corresponde a las metas de evolución futura de la sociedad con miras a mejoramiento personal y social (madurez personal, mejora social, generosidad, convergencia social, humanización, etc.). Este tipo de creatividad “orienta el hacer en función del ser, la acción y la rentabilidad en función del beneficio general, más allá de lo particular. Su práctica se ve favorecida por la ausencia de ego (inmadurez) y por el desarrollo de la complejidad de la consciencia, entendida como la capacidad sobre la que radica la posible evolución humana” (Herrán, 1998, p. 56).

El autor plantea que la creatividad no puede estar desligada del proceso autoconsciente de construcción humana. Este enfoque conecta la creatividad con los valores fundamentales de la existencia humana, y subraya que si estos valores están ausentes del acto creativo, este último no puede considerarse como tal. La visión evolucionista sobre la creatividad no solamente permite ubicar todos los desarrollos y planteamientos en torno a la creatividad en un trasfondo de ética y valores humanos, sino también dirigir especial atención a la educación y sobre todo a las “cuestiones esenciales o básicas para la formación humana, como el ego humano, la madurez personal y social, la consciencia humana, el autoconocimiento, la humildad, la universalidad, etc.” (Herrán, 2006, p. 66)

Albertina Mitjans Martínez (1995) sustenta una concepción sobre la creatividad orientada hacia las características personológicas: “La creatividad es expresión de configuraciones específicas que constituyen variadas formas de manifestación sistémica y dinámica de los elementos estructurales y funcionales de la personalidad que intervienen en el comportamiento creativo: las configuraciones creativas” (Mitjans, 1995, p.56) Entre estos recursos personológicos necesario para un desempeño creativo se encuentran: “formaciones motivacionales complejas, capacidades cognitivas diversas, flexibilidad, apertura a la experiencia, capacidad de autodeterminación, seguridad y confianza en sí mismo, capacidad de estructurar el campo de acción, cuestionamiento y elaboración personalizadas y otros” (Mitjans, 1995, p. 5).

En los últimos años la autora ha profundizado su concepción sobre la creatividad, integrando la teoría de la subjetividad de Gonzales Rey y estableciendo algunos puntos de contacto con el paradigma de la complejidad. Según su nueva conceptualización la creatividad es “un proceso complejo de la subjetividad humana en simultanea condición de subjetividad individual y social, que se expresa en la producción de “algo” que es considerado al mismo tiempo “nuevo” y “valioso” en un determinado campo de la acción humana” (Mitjans, 2006, p. 118).

El psicólogo humanista Abraham Maslow (1979) relaciona la creatividad con el proceso de autorrealización personal, destacando las características de las personas creativas como la valentía, intrepidez, libertad, espontaneidad, perspicacia, integración, autoaceptación y motivación autorealizante.

Saturnino de la Torre (2003) plantea por su parte, una concepción interactiva y psicosocial de la creatividad, siendo ésta un resultado de la interacción entre los aspectos de la persona, producto, proceso y condiciones personales y socioculturales:

La creatividad no es una habilidad específica sino la síntesis de múltiples operaciones de índole cognitiva, afectiva y tensional. La creatividad sería un resultante de saber observar e inferir, analizar y sintetizar, codificar y descodificar, clasificar y comparar, formular y verificar hipótesis, interrogar, imaginar, pensar de forma divergente. (De la Torre, 2003, p. 45)

La creatividad representa un fenómeno polisémico, multidimensional y de significación plural, extendiendo sus ramificaciones al ámbito neurobiológico, psicológico, organizacional y muy particularmente pedagógico. Según el autor, la creatividad ocupa un lugar muy importante no sólo desde el punto de vista de la realización personal, sino desde el punto de vista del desarrollo social en general. El autor plantea que la creatividad es un bien social y del futuro, que debe transversalizar todo el tejido social, desde la persona con su comportamiento cotidiano, y los grupos formados por diferentes organizaciones, hasta la expresión de un valor social orientador para las políticas públicas educativas. El autor afirma que “en el tercer milenio, la mayor riqueza de los pueblos no residirá ya en los bienes procedentes del campo, ni de la transformación tecnológica de los mismos, sino en las personas, en la capacidad creativa de los trabajadores” (De la Torre, 2003, Pág. 130).

Igualmente el autor propone una nueva visión sobre la creatividad como una “creatividad paradójica o adversidad creadora” que se entiende como “el potencial humano para transformar y transformarse ante la adversidad o estados carenciales y va acompañada de consciencia de la situación, energía emocional y actitud superadora” (De la Torre, 2006, p. 160). Esta concepción de la creatividad toma sus raíces en el concepto de la resiliencia.

Como se puede observar según este breve recorrido por algunos de los autores que se han dedicado a estudiar el tema, la creatividad es un fenómeno muy complejo y multidimensional, que se relaciona casi con todos los ámbitos de la vida humana. La creatividad se estudia en relación a las edades evolutivas como infancia, adolescencia, madurez y la tercera edad (Madrid, 2006; De la Torre, 2006; Gervilla, 2006; Rodríguez, 2006). También se profundiza en las manifestaciones de la creatividad en diferentes ámbitos o áreas de conocimiento como la educación, psicología, artes, trabajo científico, publicidad, organizaciones (De la Torre, 2003, 2006; Betancourt, 2007; Mitjans, 1995; González, 1994; Martínez, 1998; Benlliure, 2006; Romero, 2006; Méndez, 2006; Claro, 2006; García & Baños, 2006; Dabdoub, 2006).

Considerando la gran variedad de las conceptualizaciones y enfoques sobre la creatividad, es importante precisar una definición que puede aplicarse al ámbito educativo y operacionalizarse con el fin de relacionarla con los elementos constitutivos de las prácticas de la enseñanza. En este orden, el presente estudio se centra en la capacidad creativa como una característica individual que se apoya en ciertas habilidades tanto de índole cognitiva y metacognitiva, como afectivo-emocional y motivacional, y que permite realizar una actividad creativa que culmina en la producción de algo novedoso, útil y original, desde el punto de vista personal y cultural, dependiendo del grado de su desarrollo. La capacidad creativa representa una capacidad humana compleja y susceptible de ser desarrollada bajo las influencias educativas. Un estudio sistematizado y orien-

tado metodológicamente de estas influencias permite precisar las estrategias de enseñanza y características del ambiente educativo como condiciones necesarias para el desarrollo de la capacidad creativa en la edad escolar.

Igualmente es necesario delimitar los procesos psicológicos necesarios para el desarrollo de la capacidad creativa, tanto desde su estructura, como su génesis. El análisis de los trabajos dedicados a conceptualizar la creatividad permite aislar elementos comunes y operacionalizar el concepto de la capacidad creativa determinando sus elementos constitutivos.

Como se anotó anteriormente, muchos autores (Boden, 1994; Sternberg & Lubart, 1997; Puente, 1999; Csikzentmihalyi, 1998; Romo, 1997; De la Torre, 2003; González, 1994; Martínez, 1998; Mitjans, 1998), etc. plantean que el proceso de la creatividad se basa en los procesos de pensamiento y habilidades ordinarias, comunes a todas las personas. Entre las habilidades cognitivas necesarias para el desarrollo de la capacidad creativa los autores destacan: capacidades cognitivas diversas, flexibilidad, apertura a la experiencia, capacidad de estructurar el campo de acción, cuestionamiento y elaboración personalizadas (Mitjans, 1997); saber observar e inferir, analizar y sintetizar, codificar y decodificar, clasificar y comparar, formular y verificar hipótesis, interrogar, imaginar, pensar de forma divergente, habilidad para generar ideas y comunicarlas, al igual que las características de la actividad cognitiva personal tales como la imaginación, la originalidad, la espontaneidad, la flexibilidad, la inventiva, la elaboración, la sensibilidad, la apertura a las experiencias (De la Torre, 2003); la percepción, la memoria y la capacidad de advertir cosas interesantes y reconocer analogías (Perkins, citado por Boden, 1994); pensamiento analógico, atención flotante y activa, capacidad de concentración, habilidad de plantear problemas, sensibilidad a los problemas (Romo, 1997); la habilidad de la exploración de la propia mente, manejo de heurísticos de nivel inferior y superior, flexibilidad del pensamiento, representaciones multinivel y analógicas, la habilidad de inferir, identificar, pensamiento deliberativo y

paralelo intuitivo (Boden, 1994); capacidad de concentración y atención enfocada, pensamiento divergente y convergente, imaginación y fantasía y la habilidad del pensamiento realista y crítico (Csikzentmihalyi, 1998); combinación de diferentes estilos de pensamiento (legislativo, ejecutivo, judicial, etc.), apertura a la experiencia, flexibilidad (Sternberg & Lubart, 1997); pensamiento reflexivo con las habilidades de indagación o cuestionamiento general, apertura mental y razonamiento, y las características del pensamiento creativo como flexibilidad, receptividad, generación de ideas nuevas, autonomía en juicios, extensión (González, 1994).

Al mismo tiempo, varios autores (Boden, 1994; Puente, 1999; Sternberg & Lubart, 1997; Martínez, 1998; Mitjans, 1997; Romo, 1997), anotan la importancia del manejo de las habilidades metacognitivas para la creatividad.

Otro de los ámbitos de dominio personal que resaltan los autores como importante para la capacidad creativa es la esfera afectiva, volitiva y motivacional (Amabile, 1983; 1996; Martínez, 1998; González, 1995; Be-tancourt, 2007; Mitjans, 1997; y otros). Entre las características de la esfera afectivo-motivacional se resaltan: formaciones motivacionales complejas, capacidad de autodeterminación, seguridad y confianza en sí mismo (Mitjans, 1997); gran motivación intrínseca, tenacidad que raya con fanatismo y dedicación casi exclusiva al tema del trabajo, actitud de independencia intelectual, y autonomía, confianza en sí mismo, elevado nivel de aspiraciones, tolerancia a la ambigüedad (Romo, 1997); motivación intrínseca para crear, motivación epistemológica, motivación extrínseca (Amabile, 1996); iniciativa, esfuerzo, constancia y perseverancia, responsabilidad, autosuficiencia y autoafirmación, sencillez y espíritu de superación, la tolerancia y la actitud interrogadora (De la Torre, 2003); apertura a la complejidad, tolerancia a la ambigüedad, combinación de humildad con orgullo, independencia y conservadurismo, pasión, responsabilidad y flexibilidad afectiva, alegría de vivir (Csikzentmihalyi, 1998); perseverancia, voluntad de asumir riesgos, voluntad de crecer, tolerancia a la ambigüedad, fe en uno mismo y el coraje de las convicciones propias, independencia emocional, indepen-

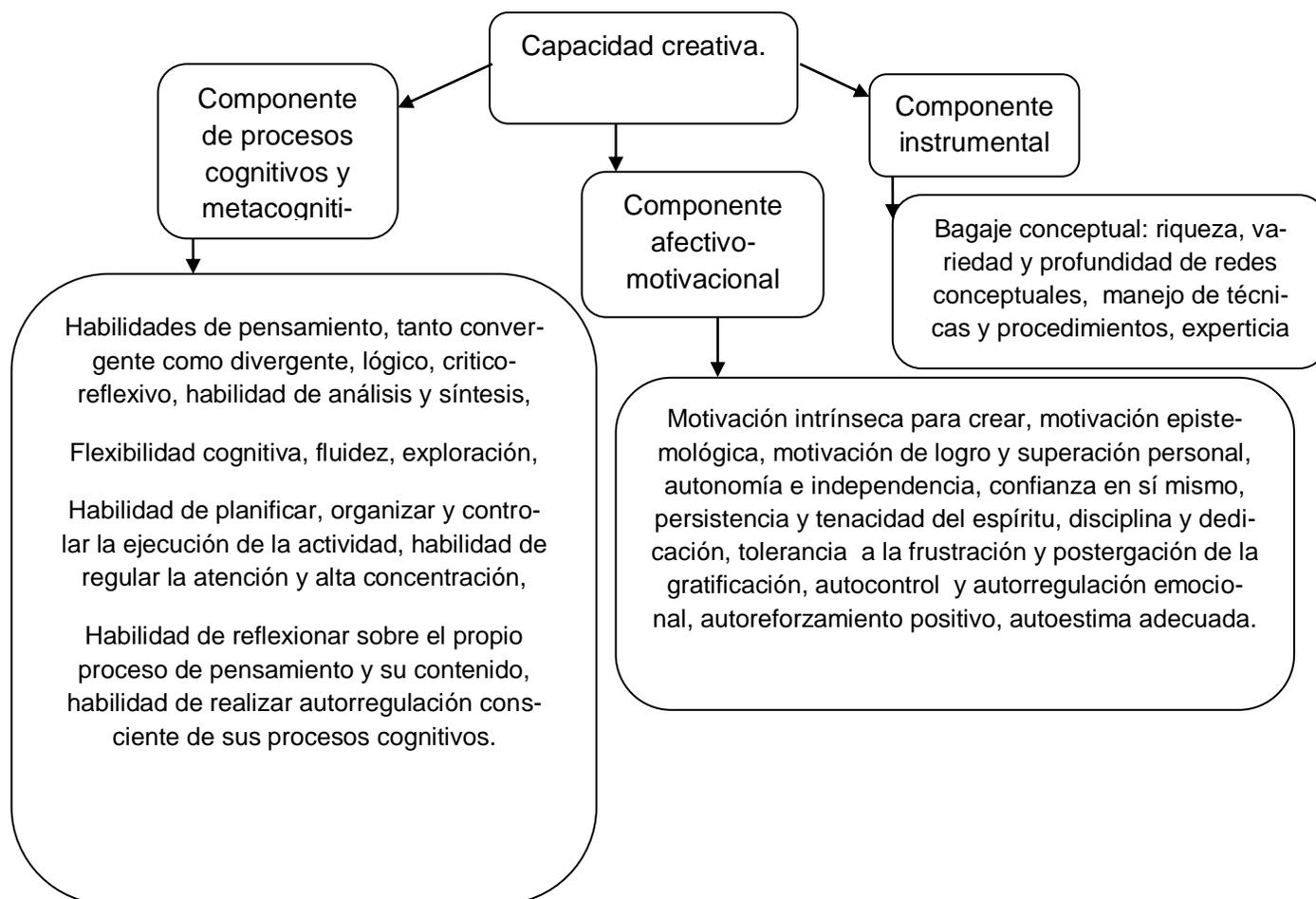
dencia de juicio, autonomía y autosuficiencia, motivación endógena (Sternberg & Lubart, 1997); motivación cognitiva o epistemológica, motivación de logro, motivación social, y motivación de crecimiento y cooperación interpersonal (Gonzales, 1994).

Finalmente los autores destacan el ámbito del manejo de las destrezas y conocimientos pertenecientes a un campo determinado como una premisa necesaria para lograr un producto creativo. (Csikzentmihalyi, 1998; Boden, 1994; Feldhusen, 2002; Maker et al, 2008; Sternberg & Lubart, 1997). El nivel del conocimiento adecuado permite construir una gran riqueza de las redes conceptuales, lo cual a su vez permite cruzar campos de saberes y crear ideas originales y novedosas. La gran mayoría de los autores resaltan que logro de un producto creativo al nivel social es el resultado de un nivel de experticia que se adquiere con persistencia y esfuerzo durante un tiempo considerable (Boden, 1994; Csikzentmihalyi, 1998; Romo, 1997). En este sentido, el conocimiento y el manejo de las destrezas necesarias también son importantes en el nivel de las manifestaciones creativas personales.

Retomando los planteamientos anteriores se pueden delimitar tres componentes constitutivos de la capacidad creativa: el componente de los procesos cognitivos y metacognitivos, el componente afectivo-motivacional y el componente instrumental o de conocimientos y destrezas concretas.

El grafico que se presenta a continuación permite visualizar estas dimensiones con sus habilidades respectivas.

Grafico N 1: Componentes de la capacidad creativa.



Relación entre la creatividad y la educación: enseñanza desarrollante, atmósferas creativas y desarrollo de la capacidad creativa.

Siendo la capacidad creativa susceptible de ser desarrollada durante el proceso evolutivo del ser humano, las influencias ambientales obtienen un lugar importante dentro de este proceso. En este orden de ideas la educación y específicamente el proceso de la enseñanza como un conjunto de las influencias especialmente organizadas y programadas, permiten ofrecer las condiciones mediante las cuales se fomenta el desarrollo de la capacidad creativa en los estudiantes.

En este sentido, emerge el concepto de la enseñanza desarrollante que produce e impulsa el desarrollo, fomentando y estimulando la formación en los estudiantes de ciertas capacidades y habilidades (Talizina, 1988).

El concepto anterior está estrechamente relacionado con el enfoque sociocultural que enfatiza en la naturaleza social del desarrollo psíquico del hombre (Vigotsky, 1976), así como en la unidad entre la psiquis y la actividad práctica exterior (Leontiev, 1978). El principio fundamental que sustenta este enfoque consiste en que los procesos mentales nacen en la actividad exterior planificada y se convierten después en órganos funcionales de la propia actividad (Puzirei & Guippenreiter, 1989).

Si la enseñanza es entendida como una “categoría que se refiere a las actividades con las cuales el docente establece un orden en la actividad y practica de los estudiantes” (Díaz & Quiroz, 2001, p. 121), las prácticas de la enseñanza emergen como un dispositivo concreto que permite orientar y enfocar la dirección de la actividad de estudio de los estudiantes determinando a su vez el impacto que tendrá ésta en los procesos mentales de los estudiantes.

En función de lo anterior, la actividad de estudio reproductora, que se limita a una observación pasiva, el copiado, la reproducción repetitiva de destrezas y memorización mecánica, no favorece verdaderamente el desarrollo de la capacidad creativa. La actividad reproductora refuerza los aspectos que se encuentran en la periferia del desarrollo mental (Rubinstein, 1958), porque se trata precisamente de las destrezas y hábitos o contenidos de conocimientos asimilados de una manera mecánica, no significativa y que representan a menudo un bagaje inerte, sin la posibilidad de transferencia a otros contextos. El aprendizaje que se produce mediante esta actividad de estudio reproductiva no permite jalonar los procesos del desarrollo psíquico en general, ni tampoco el desarrollo de la capacidad creativa en particular.

La enseñanza desarrollante, en cambio, propende por una actividad de aprendizaje que permite apuntar al núcleo del desarrollo mental (Rubinstein, 1958) donde están los procesos cognitivos y metacognitivos. Procesos que permiten obtener, además del aprendizaje, un verdadero desarrollo de las estructuras psíquicas del estudiante.

En este orden de ideas, las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes es de crucial importancia para la organización de esta actividad. La enseñanza dirigida al desarrollo de la capacidad creativa cuenta con ciertas características específicas que permiten fomentar las habilidades propias de esta capacidad. De aquí emerge la importancia que representa el hecho de ocuparse en la educación de las atmósferas educativas favorecidas por las prácticas de enseñanza, que propician y fomentan la creatividad como parte integral del desarrollo humano. “Educar en la creatividad implica partir de la idea que esta no se enseña de manera directa, sino que se propicia” (Betancourt, 2007, par.18), y se propicia mediante la creación de atmósferas educativas creativas y estimulantes y la utilización de estrategias de enseñanza apropiadas. La Dra. Albertina Mitjans afirma que “la creatividad tiene en su base una configuración compleja de recursos personológicos cuya formación y expresión dependen de las múltiples y complejas interacciones del sujeto en los distintos sistemas actividades-comunicación donde ha transcurrido y transcurre su irrepetible historia individual” (Mitjans, 1997, p. 4). El escenario educativo con su acontecer diario de las prácticas de enseñanza en una aula de clase es precisamente el espacio donde transcurre la historia individual de cada estudiante, reflejada y co-construida en unas relaciones sociales que mediatizan el proceso de apropiación cultural.

Según Julián Betancourt (2007), las atmósferas creativas constituyen un fenómeno psicosocial muy complejo. La atmósfera en la cual transcurren las actividades de los alumnos puede ser cordial u hostil, fría o cálida, creativa e innovadora o rígida y tradicional; puede fomentar o bloquear la creatividad. Estas características son determinadas por el docente como protagonista y creador de estas atmósferas. En este orden de ideas,

las estrategias que utilizan los docentes para diseñar la actividad de aprendizaje, al igual que las estrategias de mediación cognitiva y social, de retroalimentación, y de la comunicación y estimulación emocional y afectiva, representan los elementos constitutivos de las prácticas de enseñanza, permitiendo crear las condiciones necesarias para el desarrollo de la capacidad creativa. Saturnino de la Torre (2003) afirma que la enseñanza creativa debe estar dirigida al desarrollo de las habilidades cognitivas de los estudiantes. El hecho de propiciar un pensar reflexivo y creativo en el salón de clase permite no solo dominar y asimilar los contenidos académicos, sino desarrollar las habilidades cognitivas:

Una enseñanza creativa busca desarrollar al máximo las capacidades y habilidades cognitivas de cada sujeto. El dominio o asimilación de contenidos no conduce necesariamente a mejorar la creatividad, pero si el desarrollo de habilidades como observar, sintetizar, relacionar, inferir, interrogar, imaginar, dramatizar, etc. Si la actividad creativa no es el mero resultado de aplicar la imaginación, sino que en ella concurren todas nuestras capacidades y habilidades mentales, el desarrollo de estas contribuirá sin duda al crecimiento del potencial creativo. (De la Torre, 2003, p. 206).

América González (1994) considera que:

“Las atmosferas creativas son un resultante, que no pueden ser vistas solo desde el ángulo psicológico o desde el ambiental. Dependen tanto de agentes exteriores, situacionales, como del modo de pensar, imaginar, sentir, desear, intentar, proyectar y actuar típico del funcionamiento psíquico creativo” (Gonzales, 1994, p. 47).

Esta definición remite al concepto de las prácticas de enseñanza como un acontecer particular que nace en el aula de clase mediante la interacción de todos los participantes y donde intervienen todos los elementos

anteriores. El docente sin embargo, ocupa el lugar de un conductor, un líder y un guía que orienta y direcciona las actividades y las comunicaciones, permitiendo el surgimiento de un ambiente propicio para la expresión creativa.

Según Marta Martínez Llantada (1990), “el proceso docente educativo tiene que crear condiciones mejores diversificando los métodos, medios y formas de enseñanza, estimulando la actividad cognoscitiva de los estudiantes, organizando óptimamente las tareas” (p.19), además debe ser “imaginativo, combinar métodos, ideas y materiales viejos y nuevos, enseñar a descubrir relaciones reforzando la iniciativa” (p. 20). El papel principal en este proceso recae en el docente como creador de ambientes propicios para el fomento de la capacidad creativa, emergiendo la importancia de una capacitación continua con el fin de desarrollar las habilidades comunicativas y organizativas, la curiosidad intelectual e indagación, llevándolo a ser más flexible y abierto a las nuevas metodologías y formas de constituir las prácticas de la enseñanza.

Además del docente y de la atmosfera educativa creativa, la institución educativa emerge como otro ambiente o contexto que permite fomentar o inhibir la manifestación creativa tanto en los docentes como en los estudiantes. En este sentido, es de gran importancia que en la política institucional se establezca una apertura hacia las pedagogías flexibles y reflexivas, hacia innovaciones curriculares y aportes creativos de los docentes frente a los procesos de enseñanza-aprendizaje. También es de gran trascendencia para el desarrollo de la institución el clima colaborativo de intercambios y trabajo grupal investigativo orientado a sistematizar y transmitir las mejores prácticas de enseñanza que fomentan la capacidad creativa. Todos estos elementos pueden permitir que la institución educativa se convierta en una organización potencializadora de la creatividad (De la Torre, 2003; Sternberg & Lubart, 1997).

Para determinar el grado en el cual una institución educativa posibilita la apertura para las expresiones creativas, es necesario “el análisis de la finalidad, es decir, en qué medida los objetivos y la visión general de la institución propician un clima creador y abierto para “mover ideas” (Gonzales, 1994, p. 49). En este orden de ideas, el modelo pedagógico que implementa una institución educativa emerge como un factor orientador que permite introducir en los procesos educativos la dirección hacia el desarrollo de la capacidad creativa.

Referencias bibliográficas

Acuña, M. y Corro, D. (2006). El cuento articulado a experiencias psicomotoras gruesa y fina como posibilitador de la creatividad en la construcción literaria en niños de 4 a 5 años. *Revista Electrónica de Educación y psicología*, N 3, Barranquilla: Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado el 15 de enero de 2008 desde <http://www.utp.edu.co/repes/>.

Alcalá de Pérez, I. (2003). Áreas que debe investigar el maestro de Educación Preescolar para desarrollar la creatividad de sus alumnos. Caracas: Instituto Pedagógico Rural. Recuperado el 13 de enero de 2008 de <http://www.iprm.upel.edu.ve/>

Amabile, T. (1983). *The social psychology of creativity*. Verlag, N.Y: Springer.

_____ (1998). *Creativity in Context*. Boulder: Westview.

Arango, V. y Henao, C.M. (2006). Desarrollo de la imaginación creativa en niños de 9 a 12 años. *Revista Electrónica de Educación y psicología*, N 3, Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado el 18 de enero de 2008 desde <http://www.utp.edu.co/repes/>

Benlliure, V.A. (2006). Creatividad en la psicología. Creatividad como fenómeno complejo y multidimensional. En De la Torre, S. y Violant, V. (2006) (coordinación) *Comprender y evaluar la creatividad*. Vol. 1, Málaga: Ediciones Aljibe. p. 323-333.

Betancourt, J. (2007). Condiciones necesarias para propiciar atmósferas creativas. Centro de Estudios e Investigaciones de Creatividad Aplicada, Guadalajara, Jalisco-México. Recuperado el 30 de mayo de 2008 desde <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-278-6-condiciones-nesesarias-para-propiciar-amosferas-creativas.html>.

Betancourt, J. (2000). Creatividad en la educación: educación para transformar. Centro de Estudios e Investigaciones de Creatividad Aplicada, Guadalajara, Jalisco-México. Recuperado el 22 de noviembre de 2007 desde <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-183-1-creatividad-en-la-educacion-educacion-para-transformar.html>.

Boden, M. (1994). *La mente creativa. Mitos y mecanismos*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Broekkamp, H., Janssen, T., Van Den Bergh, H. (2010). Is There a Relationship Between Literature Reading and Creative Writing? *The Journal of Creative Behavior*, Volume 43, Number 4, P. 281-297, Disponible en: <http://creativeeducation.metapress.com/content/120503/?p=73ca02ce45e24791ae525e21727c7224&pi=0>

Briceño de Gonzales, A. (2002). Propuesta: programa de televisión educativa para el desarrollo de la capacidad creativa en el niño de preescolar. Instituto Pedagógico de Caracas, Centro de Documentación del Instituto Pedagógico de Caracas. Recuperado el 20 de febrero de 2008 de <http://www.iprm.upel.edu.ve/>

Carvajal, A. (2003). El arte y la informática como estrategias significativa e interdisciplinaria para la comprensión y producción de textos en el desarrollo de las competencias. Experiencia en la Escuela Normal Superior del Distrito de Barranquilla. "FORO EDUCATIVO NACIONAL 2003" Intercambio de Experiencias con Instituciones Educativas con logros significativos en matemáticas y lenguaje. Recuperado el 10 de agosto de 2008 desde www.cerlalc.org/Escuela/experiencias/28.doc

Centro de UNESCO en Madrid, (2008). "I Ciclo de Complejidad y Modelo Pedagógico". Organizado por el Comité de Educación para una Sociedad Compleja del Centro UNESCO de la Comunidad de Madrid con la colaboración del Ministerio de Educación, Asuntos Sociales y Deportes, Madrid. Recuperado el 21 de septiembre de 2008 desde: <http://www.tendencias21.net/ciclo/index.php?action=article&numero=1>.

Charcos, P. (1996). Los Trotacuentos; La Ruta Gutenberg. Revista Cuadernos de Pedagogía, N° 246, Madrid: Albacete, p. 32-34.

Chibas, F.(2001). Creatividad y cultura. Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Cho, Y., Chung, H., Choi, K., Suh, Y., Seo, C. (2011). The Creativity of Korean Leaders and its Implications for Creativity Education. The Journal of Creative Behavior. Volume 45, Number 4, P. 235-257, Disponible en:

<http://creativeeducation.metapress.com/content/120503/?p=73ca02ce45e24791ae525e21727c7224&pi=0>

Csikzentmihalyi, M. (1998). Creatividad, El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención. Barcelona: Editorial Paidós.

Claro, F. (2006). Descubrimiento y creatividad científica. En De la Torre, S. y Violant, V. (2006) (coordinación) Comprender y evaluar la creatividad. Vol. 1, Málaga: Ediciones Aljibe. p. 355-360.

Dabdoub, L. (2006). Las organizaciones creativas como seres vivos. Bajo la luz de una nueva metáfora. En De la Torre, S. y Violant, V. (2006). (coordinación). Comprender y evaluar la creatividad. Vol. 1, Málaga: Ediciones Aljibe. p. 376-381.

De la Torre, S. (2003). Dialogando con la creatividad. De la identificación a la creatividad paradójica. Barcelona: Octaedro ediciones.

_____ (2006). (Coordinación). Comprender y evaluar la creatividad. Vol. 1, Málaga: Ediciones Aljibe.

_____ (2006). Creatividad paradójica o adversidad creadora. Una nueva mirada de la creatividad. En De la Torre, S. y Violant, V. (2006). (coordinación). Comprender y evaluar la creatividad. Vol. 1, Málaga: Ediciones Aljibe. p. 155-170.

_____ (2006). Creatividad en la educación primaria. Una mirada desde la complejidad. En De la Torre, S. y Violant, V. (2006). (coordinación). Comprender y evaluar la creatividad. Vol. 1, Málaga: Ediciones Aljibe. p. 255-266.

_____ (2006). Creatividad en la educación. En De la Torre, S. y Violant, V. (2006). (coordinación). Comprender y evaluar la creatividad. Vol. 1, Málaga: Ediciones Aljibe.

Díaz, A., Quiroz, R. (2001). Corrientes pedagógicas, modelos pedagógicos y enfoques curriculares. Relación sistemática entre ellos. Revista Avanzada. N 10, 116-129. Medellín: Universidad de Medellín.

Esteve Mon, F. (2008). Análisis del estado de creatividad en los estudiantes universitarios. Univest, 2008. Universitat de Girona, disponible en <http://www.increa.uji.es/arxius/publicacionesincrea/124.pdf>

Ellermeyer, D. (1993). Enhancing Creativity through Play: A Discussion of Parental and Environmental Factors. *Early Child Development and Care*; v 93 p57-63 1993, ISSN: 0300-4430 No. DE ACCESSION ERIC -- EJ473244.

Feldhusen, J. (2002). Creativity: the knowledge base and children. *High Ability Studies*. 13(2), 179-183. Publisher: Routledge, Taylor & Francis Group. Recuperado el 23 de julio del 2007 desde <http://www.informaworld.com/smpp/content>

Franco, C. (2006). Relación de variables auto-concepto y creatividad en una muestra de alumnos de educación infantil. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 8(1). Universidad Autónoma de Baja California. Recuperado el 17 de junio de 2007 desde http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2_4.htm

Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado (ISFRRP). (2010). Innovación y creatividad. Departamento Proyectos Europeos, Disponible en http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/innovacion_y_creatividad_isfrfp_web.pdf

Gagay, V. (1999). Los factores de personalidad en el desarrollo del pensamiento creativo en los escolares tempranos. Shadrinsk: Instituto Pedagógico estatal.

Garaigordobil, M. y Pérez, J. (2002). Efectos de la participación en el programa del arte Ikertze sobre la creatividad verbal y gráfica. *Revista Anales de psicología*, 18 (1), 95-110. Recuperado el 14 de noviembre del 2007 desde <http://www.um.es/analeps/>

García, F. & Baños, M. (2006). Creatividad y creación publicitaria. En De la Torre, S. y Violant, V. (2006). (coordinación). *Comprender y evaluar la creatividad*. Vol. 1, Málaga: Ediciones Aljibe. p. 361-373.

Gervilla, A. (2006). La creatividad en la adolescencia. En De la Torre y Violant, V. (2006). (coordinación). *Comprender y evaluar la creatividad*. Vol. 1, Málaga: Ediciones Aljibe. p. 267-273.

Gonzales, C. (2006). La magia de los ambientes. En De la Torre, S. y Violant, V. (2006). (coordinación). *Comprender y evaluar la creatividad*. Vol. 1, Málaga: Ediciones Aljibe. p. 205-214.

_____ (2007). Creatividad en el escenario educativo Colombiano. *Pedagogía y Currículum*. Recuperado el 24 de enero de 2008 desde <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/10/10carlos.htmlc>

Gonzales, A. (1994-a). *Como propiciar la creatividad*. Habana: Editorial Ciencias Sociales.

_____ (1994-b). PRYCREA. Desarrollo multilateral del potencial creador. Habana: Editorial Academia.

_____ (2004). *Creando un planeta misterioso*. Desarrollo de la creatividad, el pensamiento y el aprendizaje a través de la ciencia ficción. En García, L. (selección). (2004). *La creatividad en la educación*. Habana: Editorial Pueblo y educación. p. 1-28

Hernández, A. (2000). Estrategias Innovadoras para la Formación Docente. Conferencia presentada en el "Taller Regional para la definición del Perfil Marco del Docente de la educación Primaria o Básica", del 7 al 11 de febrero del 2000, publicado por Organización de estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado el 14 de septiembre del 2008 desde <http://www.oei.es/de/ac.htm>.

Herrán, A. De La (1998). La consciencia humana. Hacia una educación traspersonal. Madrid: Editorial San Pablo, S.A.

_____ (2006). Hacia una creatividad complejo-evolucionista. Redefinición del concepto de creatividad desde una educación de la consciencia. En De la Torre, S. y Violant, V. (2006). (coordinación). Comprender y evaluar la creatividad. Vol. 1, Málaga: Ediciones Aljibe.

Horcas Villarreal, J. (2009). La creatividad en el aula. Cuadernos de Educación y Desarrollo. Vol, 1, N 3. P. 1-15, Disponible en <http://www.eumed.net/rev/ced/03/jmhv2.htm>

Hong, E., Hartzell, S., Greene, M. (2009). Fostering Creativity in the Classroom: Effects of Teachers' Epistemological Beliefs, Motivation, and Goal Orientation. The Journal of Creative Behavior, Volume 43, Number 3, p. 192-208, Disponible en <http://creativeeducation.metapress.com/content/120503/?p=73ca02ce45e24791ae525e21727c7224&pi=0>.

Leontiev, A.N. (1978). Actividad, consciencia, personalidad. Moscú: Editorial Universidad Estatal.

Madrid, D. (2006). Creatividad en la primera infancia. En De la Torre, S. y Violant, V. (2006). (coordinación). Comprender y evaluar la creatividad. Vol. 1, Málaga: Ediciones Aljibe. P. 246-252.

Martínez, M. (1990). La creatividad en la escuela. Habana: Instituto Superior Pedagógico "E.J. Varona".

_____ (1998). Calidad educacional. Actividad pedagógica y la creatividad. Habana: Editorial Academia.

Maslow, A. (1979). El hombre autorealizado. Barcelona: Editorial Kairós.

Maslova, C. (1998). Problemas de búsqueda de constantes como método de formación de la actividad creativa en los escolares tempranos. Saransk: Ed. de la Universidad Pedagógica Estatal.

Maker, C., Jo, S. y Muammar, O. (2008). Development of creativity: The influence of varying levels of implementation of the DISCOVER curriculum model, a non-traditional pedagogical approach. Creativity Research Journal, Vol. 17(2), 132 – 148. Recuperado el 3 de septiembre de 2008 desde <http://www.informaworld.com/smpp/content>

Méndez, M. (2006). Creatividad, arte y educación. En De la Torre, S. y Violant, V. (2006). (coordinación). Comprender y evaluar la creatividad. Vol. 1, Málaga: Ediciones Aljibe. p. 343-353.

Mitjans, A. (1995). Creatividad, personalidad y educación. Habana: Editorial Pueblo y educación.

_____ (1997). Como desarrollar la creatividad en la escuela. Habana: Editorial de la Universidad de la Habana.

_____ (2006). Creatividad y subjetividad. Una aproximación desde la complejidad. En De la Torre, S. y Violant, V. (2006). (coordinación). Comprender y evaluar la creatividad. Vol. 1, Málaga: Ediciones Aljibe. p.115-123

Montesdeoca, A. (2008). Y aquí seguimos. Intervención en la cuarta sesión del I Ciclo Complejidad y Modelo Pedagógico. Organizado por el Comité de Educación para una Sociedad Compleja del Centro UNESCO de la Comunidad de Madrid con la colaboración del Ministerio de Educación, Asuntos Sociales y Deportes, Madrid, 19. 05. 2008. Recuperado el 25 de septiembre de 2008 desde <http://www.tendencias21.net/ciclo/index.php?action=article&numero=19>.

Muñoz, W. (2011). Estrategias de estimulación del pensamiento creativo de los estudiantes en el área de educación para el trabajo en la III etapa de educación básica. Memorias Congreso Iberoamericano de Educación 2011, Disponible en <http://www.metas2011.org/congreso/>

Prieto, M., López, O., Bermejo, M., Renzulli, J., Castejón, J. (2002). Evaluación de un programa de desarrollo de la creatividad. Revista Psicothema, Vol. 14, n° 2, p. 410-414

Puente, A. (1999). El cerebro creador. ¿Qué hacer para que el cerebro sea más eficaz? Madrid: Editorial Alianza.

Puzirei, A., Guippenreiter, Y. (recopiladores) (1989). El proceso de formación de la psicología marxista: L.Vigostky, A.Leontiev. A. Luria., Moscú: Editorial Progreso.

Kay-Cheng, S. (2000). Indexing Creativity Fostering Teacher Behavior: A Preliminary Validation Study. The Journal of Creative Behavior. 34 (2), 118-134. London: Creative Education Foundation. Recuperado el 22 de septiembre del 2008 de <http://creativeeducation.metapress.com/content/120503/?p=659437e3eed14b0e839b6ec7aab00ede&pi=0>

Richard, L.; Kurtzberg, R., y Reale, A. (2007). Using Torrance's Problem Identification Techniques to Increase Fluency and Flexibility in the Classroom. Creative Education Foundation. The Journal of Creative Behavior, vol. 33, No. 3, p. 202-207.

Rodríguez, M. (2006). Creatividad en la tercera edad. En De la Torre, S. y Violant, V. (2006). (coordinación). Comprender y evaluar la creatividad. Vol. 1, Málaga: Ediciones Aljibe. p. 295-301.

Rojas de Escalona, B. (2000). La evaluación de la creatividad en preescolar desde la perspectiva del constructivismo social. Revista Investigación y Postgrado. 15(2), p. 36-45. Instituto Pedagógico de Caracas. Recuperado el 21 de marzo del 2007 de <http://www.iprm.upel.edu.ve/>

Romero Rodríguez, J. (2006). Creatividad en las artes. Complejidad y paisajes sonoros. En De la Torre, S. y Violant, V. (2006). (coordinación). Comprender y evaluar la creatividad. Vol. 1, Málaga: Ediciones Aljibe. p. 335-341.

Romo, M. (1997). Psicología de la creatividad. Madrid: Editorial Paidós.

_____ (2006). Cognición y creatividad. En De la Torre, S. y Violant, V. (coordinación). Comprender y evaluar la creatividad. Vol. 1, Málaga: Ediciones Aljibe. p. 23-30.

Rubinstein, S.L. (1978). Sobre el pensamiento y las vías de su investigación. Moscú: Editorial Universidad estatal.

Salazar, M. (2008). Elementos pedagógicos para la educación Primaria en áreas rurales. FUNDARCO. Recuperado el 19 de noviembre del 2008 desde http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/2_4ens.pdf.

Simanovsky, A. (1996). Desarrollo del pensamiento creativo en los niños, Manual para los padres y educadores. Yaroslavl: Editorial Gringo.

Sternberg, R. & Lubart, T. (1997). La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas. Madrid: Editorial Paidós.

Strom, R. & Strom, P. (2007). Changing the Rules: Education for Creative Thinking. *The Journal of Creative Behavior*. 36 (3), 183-200. London: Creative Education Foundation. Recuperado el 10 de septiembre del 2008 desde <http://creativeeducation.metapress.com/content/120503/>.

Strauning, A. (2000). Métodos de activación del pensamiento creativo en escolares. Obninsk: Ed. Printer.

Smith, G & Carlson, I. (1983). Creativity in Early and Middle School Years. *International Journal of Behavioral Development*, 6 (2), 167-195. Sweden: University of Lund. Recuperado el 17 de abril del 2007 desde <http://www1.universia.net/CatalogaXXI/C10046PPESII1/E146237/index.html>.

Talizina, N. (1988). Psicología de la enseñanza. Moscú: Editorial Progreso.

Timaná, Q., Arango, G., Hoyos, A., Hurtado, L., Londoño, L., Maya, J., Restrepo, Sierra, S. (2006). PLANEA, Plan estratégico de Antioquia, Centro de pensamiento estratégico y prospectivo, Grupo de Pensamiento de Educación, Antioquia. Medellín. Recuperado el 13 de julio de 2007 desde http://planeaantioquia.com/quees_planea.html.

Torrance, P (1998). Educación y capacidad creativa. Madrid: Ed. Morova.

Vigotsky, L.S. (1976). Los problemas de la psicología educativa. Moscú: Editorial Pravda.

Villén Alarcón, S. (2009). Estrategias para desarrollar la capacidad creativa del alumnado. *Revista Innovación y experiencias educativas*. N 22. P. 1-11. Disponible en http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_22/SOLEDAD_VILLEN_ALARCON01.pdf

Zampetakis, I., Moustakis, V., Dewett, T., Zampetakis, K. (2009). A Longitudinal Analysis of Student Creativity Scripts. *The Journal of Creative Behavior*, Volume 42, Number 4, p. 237-254, Disponible en: <http://creativeeducation.metapress.com/content/120503/?p=73ca02ce45e24791ae525e21727c7224&pi=0>

Caracterización de las relaciones interpersonales estudiante-profesor, mediadas por las TIC, en la formación del profesional universitario

María Teresa Rodríguez Wong

Maitié Rodríguez Wong

Yamila Roque Doval

Universidad Martha Abreu

Cuba

Introducción

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han llegado a la sociedad moderna para quedarse. Los índices de uso de elementos como la telefonía celular, los juegos de video, el chat, el Internet, aumentan diariamente. Su uso se constituye entonces una de las demandas principales del siglo XXI, que influyen cada vez más en la inclusión social en los contextos actuales.

Estas herramientas tecnológicas penetran notablemente la vida de los seres humanos, modificando progresivamente aspectos de su cotidianidad, como el uso del tiempo libre, las formas de realización de la actividad laboral, las prácticas docentes, entre otras. Si se tiene en cuenta que el hombre es producto y productor de su actividad social, puede entenderse que modificaciones como las antes mencionadas, transformen también progresivamente (y en no pocos casos de forma desapercibida) las formas de interrelaciones sociales, de comunicación y de otras socialización en sentido general (su uso ha influido, por ejemplo, en que muchos de los jóvenes prefieran interactuar mediante esta vía antes que la comunicación cara a cara), en tanto estas tecnologías “propician” modos de comportamientos muy particulares, que de reproducirse sistemática y acríticamente pueden transformar estructuras psicológicas y sociales más complejas, sin negar el carácter activo del sujeto. Si bien no puede afirmarse que las TIC, o cualquier otro producto cultural, sean en sí mismas desarrolladoras o enajenantes, beneficiosas o nocivas, tampoco puede ignorarse que son producto y

productoras de valores, modos de comportamiento, etc, que contribuyen a reproducir el fundamento ideológico de las sociedades en que son concebidas, y del cual pueden “separarse”, pero siempre desde el análisis crítico en cuanto a su forma de uso, reconociendo el importante papel que juegan en la actualidad.

Uno de los contextos donde se requiere mayor agudeza en cuanto al uso crítico e intencionado de las TIC es en el campo de la educación, en tanto es uno de los espacios donde su uso se encuentra más extendido, y sobre todo por el alto valor formativo que tiene esta actividad, tanto a nivel individual como macrosocial. La escuela es reproductora y productora por excelencia de ideología, valores, normas; cumple a nivel de sociedad la función que la familia desarrolla en el nivel individual. Por ello es vital intencionar que las prácticas educativas y relacionales que en ella sucedan, sean coherentes con lo que la sociedad desea formar.

En el caso de las universidades, como instituciones superiores de educación, intrínsecamente ligadas a la producción de conocimientos, es uno de los escenarios donde con mayor fuerza se encuentran arraigadas las TIC, pues de manera más o menos gradual, estas han implementado cambios en la manera de gestionar, almacenar, producir y transferir la información. Además, el estudiante de la enseñanza superior interactúa con una serie de medios y herramientas que no solo facilitan y agilizan los procesos de gestión, almacenamiento, producción y difusión de la información, sino que modifican su cotidianidad: sus formas de relación, sus procesos grupales, sus formas de vida, en fin, supone una transformación (al menos potencial) de su situación social de desarrollo con todo lo que ello implica, pues con la introducción de las TIC en las actividades cotidianas, se están estructurando nuevos tipos de relaciones sociales, nuevos grupos, se potencian transformaciones (cuantitativas y cualitativas) en los vínculos interpersonales, grupales e institucionales, se generan espacios de comunicación que años atrás no existían, etc. Se plantea, por ejemplo, que la relación cara a cara inevitablemente va cediendo terreno al establecimiento de vínculos mediante el ciberespacio, es decir, la presencialidad en la comunicación, tanto en el espacio físico como en otros escenarios formativos, se ve de alguna manera desplazada por el contacto virtual. Mediante este proceso tienen lugar interacciones

que no siempre permiten la posibilidad de percibir las intenciones subjetivas del otro, al no tener acceso a sus conductas no verbales. Algunas de las transformaciones que se han identificado en la formación de los estudiantes universitarios con el uso de las TIC son:

- Facilita el acceso, almacenamiento, procesamiento y difusión de la información. Agiliza procesos como la búsqueda de información, confección de actividades independientes.

- Se amplían las posibilidades de interacción entre los sujetos de la educación: alumno- profesor, alumno-alumno e incluso entran en la relación actores que pueden ser antes desconocidos por los sujetos (otros estudiantes, investigadores, docentes, etc). Ofrece al estudiante la posibilidad de contrastar los contenidos recibidos en clase con la información autogestionada.

- Pone en riesgo la hegemonía del profesor como única vía de acceso al conocimiento y la información, y favorece el desarrollo de un estudiante más independiente, es decir, capaz de gestionar sus propios conocimientos.

Siendo consecuentes con la ley genética del desarrollo postulada por Vigotsky, se entenderá que al estabilizarse entre los actores universitarios (fundamentalmente estudiantes y profesores), a nivel institucional y grupal, estas transformaciones en su actividad cotidiana, mediadas por las TIC, tendrán progresivamente una influencia en la subjetividad colectiva e individual, siendo por ello de vital importancia intencionarlas desde un sentido desarrollador, concretado en el tipo de relaciones y modos de actuación que entorno a estas se va instituyendo, tanto en la actividad rectora de las universidades (y entonces se hablaría del uso de las TIC desde una visión pedagógica) como en la compleja red de relaciones que constituye la institución universitaria, que abarca desde actividades instituidas (como la investigación, la extensión universitaria, entre otras)

hasta el uso del tiempo libre de los profesores y estudiantes, que en no pocas ocasiones transcurre dentro del propio campus.

Así, orientamos esta investigación al estudio de las RI entre estudiantes y profesores, desde el reconocimiento del papel vital que juega en el proceso formativo, la relación que se establece entre sus actores.

Se asumió como objetivo general:

- Caracterizar las relaciones interpersonales estudiante- profesor, mediadas por las TIC, en el primer año de Ciencias de la Computación de la UCLV.

Como objetivo específico:

- Identificar los principales indicadores asociados a las RI estudiante- profesor, mediadas por las TIC, en el primer año de Ciencias de la Computación de la UCLV.

Desarrollo

Referentes Teóricos

Las relaciones interpersonales (RI) y el desarrollo de la personalidad

A lo largo de su vida los hombres establecen (RI), que se concretan tanto en el nivel individual como grupal, mediatizando el desarrollo humano y social en sus diferentes niveles. Estas relaciones

han sido objeto de estudio de varios autores desde la Psicología. En 1991, Amador sostiene que las relaciones RI son una manifestación de la relación mutua entre los hombres, que puede ser cara a cara o a través de algún medio de comunicación, pero siempre conservando la posibilidad de respuesta recíproca. Considera que constituyen una forma peculiar de reflejo de las relaciones sociales, dando lugar a fenómenos externos e internos del grupo y de las personas que lo integran. Aclara también que no se refieren a una relación casual con otras personas o a la interacción en un grupo; sino a la conducta, sentimientos y valoraciones que unen a una persona con otra.

Por su parte, Andreéva (1984) señala que:

la naturaleza de las RI puede ser comprendida correctamente si no se las pone en una misma fila con las sociales, sino que se ve en ellas una serie especial de relaciones que surgen dentro de cada tipo de relaciones sociales y no fuera de ellas. (p.73).

Destaca que “la naturaleza de las relaciones interpersonales se diferencia sustancialmente de la de las relaciones sociales: siendo su rasgo específico más importante la base emocional. Ellas surgen y se forman sobre determinados sentimientos, generados en las personas en la relación mutua”. (Andreéva, 1984, p.75). Sostiene que el conjunto de estos sentimientos es ilimitado, pero se pueden identificar en dos grandes grupos:

1. Conjuntivos, a los que pertenecen los diferentes tipos de sentimientos que unen a las personas. En cada tipo de tales relaciones la otra parte actúa como objeto deseado, con relación al cual se demuestra la disposición a colaborar, a actuar conjuntamente, etc.,

2. Disyuntivos: a este tipo pertenecen los sentimientos que separan a las personas, cuando la otra parte aparece como inaceptable, incluso como objeto frustrante, con relación al cual no surge el deseo de colaborar, etc.

En síntesis, esta autora destaca como característica distintiva de las RI el desarrollo de procesos afectivos, revelándose apegos y desapegos emocionales. Sin negar, su interrelación con las relaciones sociales, cuyo principal determinante está dado por las funciones o roles que se adoptan dentro de la actividad grupal, significando la articulación existente entre ambos tipos de relaciones, por lo que la comprensión de las mismas se puede lograr de mejor manera entendiendo que las características distintivas de cada una de ellas se dan al unísono; es decir, que las personas no se relacionan únicamente desde el rol o desde lo afectivo, independientemente de que en determinadas relaciones se haga prevalecer uno u otra.

Los autores Bello y Casales (2003), que también comparten la concepción de Andreéva, apuntan que las RI constituyen un sistema especial dado por los sentimientos que experimentan las personas hacia los demás. Y además posee roles y status, expectativas sociales y mecanismos de control.

También Fernández (1989) enfatiza en el papel de la afectividad en las RI. Señala que los sentimientos, como se mencionó anteriormente, pueden ser predominantemente conjuntivos o disyuntivos. Y además que existen relaciones que generan vivencias ambivalentes, de acercamiento y rechazo a la vez, o RI que por su naturaleza y funcionalidad, no generan ningún tipo de vivencia especial. Asociado a lo anterior, se afirma que estas relaciones siempre no van a poseer la misma carga vivencial ni el mismo grado de selectividad. Las mismas se desarrollan en un continuo afectivo, desde el intercambio de información ocasional, a nivel muy funcional y desimplicado afectivamente hasta la

expresión de sentimientos, propios de los intercambios entre amigos o familiares; ocasiones en las cuales lo que intercambian los sujetos, son sus mutuas personalidades.

Predvechni y Sherkovin (1986) también proponen la idea del continuo afectivo en el que se dan las RI. Sostienen que siempre van a resultar de una elección más o menos libre, aunque siempre limitado por el hecho de que estas relaciones se dan de manera articulada con las relaciones sociales, de modo que no pueden separarse las características distintivas de cada una de ellas, es decir que, en mayor o menor medida, se conjuga en todo momento el desarrollo de procesos afectivos y las funciones o roles que se adoptan dentro de la actividad grupal.

Basándonos en los criterios de los autores antes citados y a los efectos de la presente investigación se asumen las RI como: El tipo de relación que establecen las personas entre sí, ya sea por necesidad, simpatía o ambas; dándose en estrecha articulación con las relaciones sociales, y desarrollando sentimientos conjuntivos, disyuntivos o ambivalentes, que matizan las percepciones mutuas, la simetría de la relación y las bases de poder que prevalecen en esta.

Es importante significar el importante rol que tienen en el desarrollo integral de la persona. Mediadas por ellas, el individuo se relaciona con su medio, que favoreciendo, en mayor o menor medida, su adaptación al mismo. En esta dirección, el enfoque histórico-cultural destaca (en la ley general de la formación y desarrollo de la psiquis humana, formulada por Vigotsky) que todos los procesos intrapsíquicos fueron vividos en primer lugar socialmente, es decir, en las múltiples relaciones del sujeto con sus semejantes (resulta entonces evidente el papel de las RI), produciéndose en ellas vivencias que orientan al individuo.

Con relación a esta interpretación del papel del medio en el desarrollo psíquico, se introdujo también un concepto muy importante, el concepto de “la situación social del desarrollo” (SSD), que designa la combinación especial de los procesos internos del desarrollo y de las condiciones externas, que es típica de cada etapa y que condiciona también la dinámica del desarrollo psíquico durante el correspondiente período evolutivo y las nuevas formaciones psicológicas, cualitativamente peculiares, que surgen hacia el final de dicho período. (Vigotsky, 1934 citado por Bozhovich, 1976).

El desarrollo resulta entonces, en gran medida, de la interacción social con otras personas, las que representan los agentes mediadores entre el individuo y la cultura. De ahí que la profundidad, la prolongación y la significación de la interacción no solamente posibiliten la formación de determinadas normas de conducta, faciliten la comprensión mutua y el surgimiento de relaciones emocionales, sino que participa en la formación y desarrollo de la personalidad del individuo (Kuzmin, 1975, citado por Madrigal, 2002); desplegándose el mayor potencial de las RI en el proceso de socialización cuando la relación se establece con personas significativas; sobre la base de sentimientos esencialmente conjuntivos que matizan la percepción mutua, la simetría y las bases de poder que prevalecen en dicha relación.

Carácter configurador de la relación interpersonal estudiante-profesor en el desarrollo de la personalidad

El fin último de la educación debe ser el desarrollo de la personalidad. Así, de la calidad de la educación depende en gran medida el desarrollo de los sujetos y las sociedades, para lo cual es premisa básica la correspondencia entre el contenido, las formas, los métodos de educación y el nivel de desarrollo de los educandos. (Labarrere, G. y Valdivia, G. E., 2009). Es importante que el proceso educativo se apoye

en el conocimiento de las peculiaridades psicológicas de la personalidad de los educandos, para lo cual se hace indispensable que el adecuado potenciar al máximo las RI estudiante-profesor, como mediadora fundamental de la actividad educativa.

De ahí que en los últimos años esté teniendo lugar una reconceptualización de la relación que establecen estudiantes y profesores, resaltando la importancia de la interacción educativa en sí; trascendiéndose el enfoque cognitivista que predominaba en la comprensión del proceso enseñanza-aprendizaje y entendiendo que la escuela, y el profesor de manera más específica, además de enseñar más materias relativas a letras y números, debe contribuir al desarrollo de habilidades sociales, emociones, toma de decisiones adecuada y, por consiguiente, el manejo adecuado de las relaciones interpersonales, reconociendo; en síntesis, la complejidad de la escuela como agente socializador, y el potencial configurador de las RI estudiante-profesor en el desarrollo de éstos.

Las ideas anteriores se concretan en la interacción conjunta de estudiantes y profesores en los diferentes contextos educativos (curriculares o extracurriculares, presenciales o no) en los que se insertan. De ahí que el aula se considere un espacio privilegiado, aunque no exclusivo, para el desarrollo adecuado de la RI que sostienen. “La relación del profesor con sus estudiantes tiene que ser personalizada, y en ella cada educando debe sentir que ocupa un lugar específico, que es comprendido y que puede confiar en ella para expresarse, contribuyendo así, al desarrollo personalógico”. (González, F. y Mitjans, A., 1996).

Las TIC como mediadoras en la formación del profesional universitario

La alternativa de introducir las computadoras y sus redes en apoyo a la enseñanza universitaria está ampliamente extendida internacional y nacionalmente, asociado además a la búsqueda de nuevos modelos peda-

gógicos que permitan transformar las clases tradicionales, y lograr mayor pertinencia en el cumplimiento del objeto social de las universidades. Algunas de las formas de concreción de estas transformaciones que han acompañado a las TIC en la educación son: el desarrollo de habilidades para la autoevaluación del aprendizaje, la aplicación de las tecnologías en función del aprendizaje interactivo y colaborativo y el desarrollo de la independencia cognoscitiva como aspiración pedagógica. (Basanta, M. G.; Vázquez, A. y Marcelo, M., 2009). Sin embargo, su uso aún no ha influido lo suficiente en la “deudas vitales” de la educación para con el desarrollo de la personalidad, en particular en contextos como el cubano, con un proyecto social que apuesta por la emancipación humana: Investigaciones realizadas en Cuba por el Instituto de Ciencias Pedagógicas han señalado dificultades en estudiantes de diferentes niveles de enseñanza, incluyendo la educación superior en cuanto a la capacidad para planificar, supervisar, evaluar sus propios procesos y la tendencia a formas reproductivas no consciente e irreflexivas, que no les permiten enfrentarse de forma activa a la adquisición de los conocimientos y el desarrollo de habilidades declaradas en el sistema de objetivos de las asignaturas y disciplinas que conforman el plan de estudio de las carreras universitarias. (Basanta, M. G.; Vázquez, A. y Marcelo, M., 2009).

Asociado a lo anterior, se debe reflexionar sobre la forma en que está desarrollándose con la introducción de las TIC, un elemento importante dentro del proceso educativo: los roles de estudiantes y profesores universitarios, las características de las relaciones interpersonales que estos establecen, pues como ya hemos destacado, los seres humanos nos conformamos como tal en la compleja red relacional que establecemos. De ahí la necesidad de repensar la forma en que se establecen este tipo específico de relación, y en particular si las formas en que se están estructurando, con la introducción de las TIC está siendo potenciadora del desarrollo personalológico y social que debe lograr la Educación.

Aunque aún son pocas las investigaciones en esta área, consideramos que, el adecuado desarrollo de las RI estudiante-profesor mediadas por las TIC, supondría, entre otros elementos:

- El profesor asuma el rol de mediador del proceso de aprendizaje de los estudiantes, utilizando el recurso de la tecnología para diseñar el ambiente y actividad de aprendizaje, sea presencial o no, orientado a potenciar que los estudiantes sean sujetos activos en su propia formación.

- Potencie el surgimiento de sentimientos conjuntivos que maten la percepción mutua, el movimiento hacia la simetría en las relaciones de poder, y que éstas descansen esencialmente en una bases que impliquen el reconocimiento por parte de sus estudiantes (fundamentalmente poder de experto y referente)

En sentido general la incorporación de las TIC en el sistema de educación superior debe hacerse desde estilos participativos, contribuyendo a formar un hombre emancipado, que sea capaz de pensar y crear en una realidad donde cada vez más lo virtual se impone y por ende influye en el desarrollo de la personalidad. (Roque, Y. y Rodríguez, R., 2010).

Breves apuntes sobre el método de investigación

El método asumido fue la Investigación Acción (I-A), de manera que la toma de decisiones se realizó de forma conjunta, construyendo las hipótesis y conclusiones científicas a través de la discusión de las informaciones y de las experiencias que la práctica aportaba, generando así nuevos conocimientos, tanto para los investigadores como para los sujetos involucrados (docentes de diferentes áreas de la UCLV, y estudiantes de Psicología y Comunicación Social). Se potenció el papel activo de los sujetos que participaron en la investigación, tanto en la identificación como interpretación del objeto de esta, siguiendo los principios de

este método, que “toma como inicio los problemas surgidos de la práctica educativa, reflexionando sobre ellos”. (Rodríguez, et al., 2004).

El muestreo tuvo carácter intencional, dinámico y secuencial. Los sujetos se eligieron de acuerdo con criterios establecidos por los investigadores, y este proceso de selección se continuó prácticamente durante todo el proceso de investigación. Se parte de la elección de unas personas que responden a unas cuestiones, se abordan nuevas cuestiones, se pregunta a nuevos informantes. (Rodríguez, et al., 2004).

Se seleccionó como escenario el 1er año de ciencias de la computación, porque uno de los investigadores estaba desarrollando con ellos experiencias renovadoras en el uso de las TIC (evaluación por portafolios),y le interesaba desarrollar en paralelo un cuestionamiento crítico a su praxis desde los referentes de la Psicología. Los criterios para la selección de estudiantes fueron: Cursar el 1er año de Ciencias de la Computación en la UCLV, mostrar interés en participar del estudio, tener motivación por su formación profesional y por el uso de las TIC. Los profesores involucrados en calidad de informantes clave debían: ser miembros del claustro de 1er año de Ciencias de la Computación en la UCLV, mostrar interés en participar en el estudio, utilizar las TIC en su práctica pedagógica con el año.

Se asumió como criterio para la cantidad de información a recoger la saturación de datos; no existiendo una cantidad preestablecida, pues la misma depende de la suficiencia de los datos recogidos. De manera general, las acciones desarrolladas en el diseño y proceso de la investigación estuvieron enfocadas a reducir al mínimo las interpretaciones erróneas y a lograr la óptima calidad de la misma, manteniendo la ética como investigadores.

Discusión de los resultados

Desde la triangulación de los referentes teóricos, y la interacción en el escenario de investigación emergieron los indicadores que más están influyendo en las RI estudiantes-profesor mediadas por las TIC. A continuación hacemos una breve presentación teórica de estos, así como de su expresión concreta en el escenario de investigación:

□ Percepción mutua: Del mismo modo que profesor y estudiantes tienen una percepción de sí mismos, elaboran también una percepción de las características de los otros, construyéndose así, la percepción mutua. Aunque no todos los profesores ni los alumnos utilizan los mismos criterios, ni llevan a cabo los mismos procesos para seleccionar, interpretar y organizar los datos que obtienen mediante la interacción con el otro, existen factores que por lo general condicionan sus representaciones mutuas. Entre ellos destacan la idea que cada uno tiene del propio rol y del rol del otro. La experiencia lleva a construir paulatinamente una imagen de “profesor ideal en el caso del alumno y del alumno ideal” en el caso del profesor, que condicionan la selección y la interpretación de la conducta que unos y otros manifiestan a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje. (Miras, M., 2001).

En el escenario de investigación se evidenció que la percepción mutua de estudiantes y profesores presenta significativa correspondencia. El profesor aparece como la figura que da orientaciones precisas para el desarrollo de las actividades docentes; constituyendo un guía dentro del proceso de formación, los estudiantes a su vez asumen como tendencia roles activos y responsables en su propia formación. Se apreció estrecha relación entre la percepción mutua y las imágenes de profesor y estudiante ideales que poseen ambos.

□ Para los estudiantes la imagen de profesor ideal incluye aspectos como disponibilidad, respeto, simpatía y nivel de atención personal.

□ Para los profesores el elemento fundamental en la imagen de estudiante ideal es el grado en que se adapta a las exigencias docentes, tanto de tipo académico como de relación interpersonal.

□ Sentimientos conjuntivos o disyuntivos: Los sentimientos son el reflejo en el cerebro del hombre de sus relaciones reales, o sea, de las relaciones del sujeto que experimenta las necesidades con los objetos que tienen significado para él. Los sentimientos, aunque subjetivos, son cognoscibles, pues siempre tienen una naturaleza determinada (causal-condicionada). El modo como el hombre se relaciona con el objeto de su sentimiento, la forma en que está expresada su relación personal, constituye en este caso el contenido cualitativo de este sentimiento. Usualmente se destacan dos cualidades básicas de lo emocional de la personalidad con los hechos de su vida: positiva y negativa. Esto está relacionado con el hecho de que los sentimientos son el índice, la medida de cómo se satisface o se pudiera satisfacer la necesidad despertada o, viceversa, qué impide, qué obstaculiza esta satisfacción. (Petrovski, citado por Bello y Casales, 2003).

En el caso del grupo estudiado se manifestaron en sentido general sentimientos mutuos conjuntivos entre estudiantes y profesores, aunque pudieron apreciarse dos tendencias diferentes en función de las características que posee la dinámica del poder, siendo este tipo de sentimientos más marcados en cuando las relaciones de poder tenían tendencia a la simetría, y se sustentaba en el poder de experto.

□ Dinámica del poder en las relaciones. Este indicador abarca dos elementos:

□ Simetría en las relaciones de poder: En los profesores se puede apreciar la tendencia a ejercer el control en sus clases, a ser quienes toman la mayoría de las decisiones y organizan las actividades, de

manera que “la posición de poder que ocupa en la clase le genera seguridad, al desempeñar el rol como poseedor de todo el saber, ignorando que los estudiantes también tienen saberes y que la conjugación de todos facilita la construcción del conocimiento” (Ibarra, L.M, 2005, p. 47). Con ello, se reduce el rol del estudiante a un ente pasivo en el proceso formativo, en lugar de otorgársele el papel responsable y autónomo que realmente debe poseer dentro de la situación educativa; con vistas a alcanzar su realización plena: “No es que se abogue por el caos, la indisciplina o el desorden pues se entiende que, como en toda relación humana, deben establecerse límites que dejen claro qué es lo que se puede hacer y qué es lo prohibido; pero el ambiente educativo debe ser un espacio en el que los estudiantes tengan la oportunidad de crecer y de reafirmar su identidad y estén en mejores condiciones de aprender a ser sujetos activos del proceso” (1994, citado por Ibarra, L.M, 2005). Sin embargo, y a pesar de las propuestas renovadoras que hace la pedagogía, aún “se da un proceso complementario donde el maestro, funciona como única figura de autoridad, y esto implica el ejercicio de cierto poder sobre el estudiante”. (Fernández, A.M., Álvarez, Durán, A. y Álvarez M.I., 1995, p.9).

□ Tipología de poder: El poder descansa en diferentes fuentes, desde las cuales se estructura su tipología:

1. Poder legítimo: aquel que está dado por la ley, o establecido institucionalmente, o determinado por el rol que ocupa la persona.
2. Poder de recompensa o castigo: está dado por la posibilidad de usar recompensas o castigos en su relación con otros.

3. Poder de experto: Se fundamenta en el reconocimiento del conocimiento, la experiencia de una persona, que le hace ganar autoridad ante otras.

4. Poder referente: emana de atributos que tiene la persona, de su “carisma”, que la hace tener “seguidores”.

Estas formas no son excluyentes y, por supuesto, según se combinen pueden lograrse formas de influencia superiores. Por ejemplo, en la medida en que el maestro además de la autoridad que le es conferida legítimamente por su rol, tiene a su favor cualidades personales atrayentes o un nivel de conocimientos que propicia el respeto y la admiración de sus estudiantes, su ascendencia sobre estos es aún mayor. (Fernández, A.M. y cols, 1995).

En relación a las formas de manifestación de la dinámica del poder en las relaciones mediadas por las TIC, de los estudiantes y profesores con que se interactuó se identificaron dos tendencias, en función de la forma en que se configuran la simetría en las relaciones, y las bases de poder que prevalecen.

1. La primera tendencia se orienta hacia relaciones más simétricas, con mayor participación de los estudiantes (a nivel individual y grupal) en la construcción del conocimiento; con el rol de profesor más centrado en orientador del proceso formativo. En la comunicación estudiante-profesor a través de las TIC se aprecian con frecuencia elementos afectivos, a través del uso de distintas modalidades tecnológicas “... mi profesora guía, por ejemplo, me escribe todos los días, envía poemas, habla sobre dónde estamos teniendo problemas...”, “... la profe de inglés me dice: a ver, ¿qué te está pasando?...”, “... hay estudiantes que establecen un vínculo con uno por correo, que es increíble, la relación fluye continuamente...”, “...hay estudiantes que me escriben para felicitarme, por ejemplo, el día de la mujer...”. La

base de poder que prevalece es el poder de experto; aunque los roles instituidos en este contexto hagan que el poder legítimo se manifieste también. Los estudiantes enfatizan en que estos profesores poseen conocimientos y experiencias que le permiten desarrollar el proceso de formación de un modo innovador "...es un profesor que ha estado en diferentes eventos...", "...su propuesta sin lugar a dudas solo se le puede ocurrir a alguien que haya experimentado mucho con la computación...". Resulta distintivo además en este tipo de dinámica del poder, los sentimientos mutuos conjuntivos; dados por la atención individualizada que se brinda a través de modalidades tecnológicas como el correo; lo cual satisface esta necesidad de estudiantes y profesores; percibiéndose en los profesores la disposición a colaborar, a actuar conjuntamente durante el proceso de formación y en los estudiantes una oportunidad para hacer del proceso de enseñanza – aprendizaje un espacio más provechoso para ambos "... sé que el profesor en algún momento va a revisar su buzón y va a aclarar mi duda de la mejor manera...", "...los estudiantes me dan sus opiniones personales acerca de las clases y eso me hace sentir bien porque aparte de demostrarme confianza me ayuda para hacerles llegar mejor los contenidos que imparto ...".

2. La otra tendencia se caracteriza por conceder menos participación a los estudiantes durante el proceso, revelando menor simetría en el poder. En esta, la comunicación a través de modalidades tecnológicas ocurre con poca frecuencia, el contenido de los mensajes es muy formal; limitándose a la información solicitada "...el profesor de programación no me escribe nunca si yo no le escribo antes...", "... hay profesores a los que le escribo solo cuando tengo alguna duda, con otros no es así porque me gusta más conversar con ellos...". En estas RI se privilegia el funcionamiento del poder legítimo, pues se reconoce que el uso de la tecnología que hacen estos profesores está determinado por el rol que desempeñan o por lo que institucionalmente está establecido "...es verdad también que como profesores ellos tienen muchísimas cosas que hacer...", "...no es lo mismo cuando se tienen otras obligaciones... es un poco más difícil...". Aquí los profesores manifestaron sentimientos conjuntivos menos marcados

hacia los estudiantes, debido fundamentalmente a la forma en que usan la tecnología dentro de la relación; prefiriendo el intercambio cara a cara; en el que se puede observar la reacción del otro y a que se requiere de tiempo para que ocurra la retroalimentación que hace la relación más fructífera, aunque no dejan de reconocer que su uso también puede resultar provechoso en determinados espacios dentro de la docencia e incluso para establecer una relación más personalizada con los estudiantes “...Si yo tuviera mucho más tiempo a mí no me molesta, no es lo que más me gusta realmente, a mí me gusta verle la cara a la gente...”, “... a través de este se puede establecer una comunicación que a veces es difícil lograr en un aula, en un pasillo, puede ser con más calma, más directa...”. Igualmente, los estudiantes demostraron sentimientos conjuntivos menos intensos hacia la relación con los profesores a través de la tecnología; considerando que todos los profesores no pueden dedicarle el mismo tiempo al uso de la tecnología, como se apuntó anteriormente, por las características del propio rol de profesor.

El análisis de los indicadores anteriores constituye solo un acercamiento inicial a las características distintivas de las RI estudiante-profesor, mediadas por las TIC, en el contexto de la formación universitaria. Sin dudas es una línea de trabajo que debe enriquecerse, en función de poder identificar desde visiones interdisciplinarias, referentes teóricos y metodológicos que permitan hacer mejor uso de las potencialidades de las TIC en la educación, estructurando alternativas psicopedagógicas más ajustadas a los referentes ideológicos y culturales de cada contexto. En el caso de Cuba, estructurando orientaciones para una praxis educativa que potencie la formación desde referentes emancipatorios y potenciadores de prácticas grupales donde prevalezca la cooperación y no el aislamiento y competitividad que distingue a las culturas donde se originaron las TIC.

Conclusiones

De la revisión teórica, y la interacción en el contexto de investigación se llega a las siguientes conclusiones:

1. Las Relaciones Interpersonales tienen mayor influencia en el proceso de socialización cuando se establecen con personas significativas; sobre la base de sentimientos esencialmente conjuntivos que matizan la percepción mutua, con tendencia a la simetría en la dinámica del poder y sobre bases de poder carismático o de experto.
2. Constituyen indicadores relevantes en las RI estudiante-profesor mediadas por las TIC, la percepción mutua, la dinámica del poder simetría, y bases del poder, y los sentimientos mutuos conjuntivos.
3. La percepción mutua de estudiantes y profesores presenta significativa correspondencia. El profesor aparece como la figura que da orientaciones precisas para el desarrollo de las actividades docentes; constituyendo un guía dentro del proceso de formación. Mientras los estudiantes asumen un rol más activo y responsable en su propia formación.
4. Existe estrecha relación entre la percepción mutua y las imágenes de profesor y estudiante ideales que poseen ambos. Para los estudiantes la imagen de profesor ideal incluye aspectos como disponibilidad, respeto, simpatía y nivel de atención personal. Para los profesores el elemento fundamental en la imagen de estudiante ideal es el grado en que se adapta a las exigencias docentes, tanto de tipo académico como de relación interpersonal.

5. En la dinámica del poder se identifican dos tendencias; en las cuales emergen como características distintivas: la simetría de las RI estudiante–profesor y las bases de poder que prevalecen en estas.
6. En la primera tendencia se fomenta la participación de los estudiantes en la construcción del conocimiento, en la comunicación se intercambian elementos afectivos a través del uso de modalidades tecnológicas y prevalece el poder de experto.
7. En la segunda tendencia se concede menos participación a los estudiantes durante el proceso, la comunicación ocurre con poca frecuencia a través de la tecnología, el contenido de los mensajes es muy formal; limitándose a la información solicitada y prevalece el poder legítimo.
8. En general se manifiestan sentimientos mutuos conjuntivos entre estudiantes y profesores, aunque son más marcados en la primera tendencia en cuanto a la dinámica de poder (descrita en las conclusiones anteriores).

Bibliografía

Amador, A. (1991). La preferencia en las relaciones interpersonales en el grupo escolar. *Revista Cubana de Psicología* 8(1): 41- 50.

Andreéva, G. M. (1984). *Psicología Social*. Cuba: Pueblo y Educación

Basanta, G. M.; Vázquez, A. y Marcelo, M. (2009). Valoración de las ideas rectoras de la Educación Superior Cubana. Las Nuevas Tecnologías en la universidad de hoy. Extraído el 9 de marzo de 2011 desde: <http://www.eumed.net/rev/ced/09/mrg.htm>..

Bello, Z. y Casales, J. C. (2003). Psicología Social. La Habana: Félix Varela

Bozhovich, L.I. (1976). Situación Social del desarrollo (pp. 93-116). En Bozhovich, L.I. La personalidad y su formación en la edad infantil. La Habana: Pueblo y Educación.

Fernández, L. (1989). Relaciones interpersonales en la edad juvenil ¿qué reflexionan los jóvenes acerca de la relación de pareja? Revista Cubana de Psicología ,6 (3), 189-201.

González, F. y Mitjás, A. (1996). La personalidad, su educación y desarrollo. La Habana: Pueblo y Educación.

Labarrere, G. y Valdivia, G. E. (2009). Pedagogía. La Habana: Pueblo y Educación.

Madrigal, F. (2002). Intervención psicológica en las relaciones interpersonales de los jugadores de fútbol primera categoría en la provincia de Sancti Spíritus. Trabajo de diploma, Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, Santa Clara.

Predvechni, G.P y Sherkovin, Y.A. (1986). Psicología social. La Habana. Editora Política

Roque, Y. y Rodríguez, R. (2010). Consideraciones sobre el uso de las TIC en la formación de estudiantes universitarios. Extraído el 15 de febrero de 2011 desde <http://www.psicologiacientifica>

Psiconautas, ¿sentido de trascendencia espiritual o recreativo?

Fenomenología sobre drogas de síntesis en jóvenes consumidores

Héctor Henry Cardona Duque

José A. Escobar Betancourt

Andrea Sarmiento Parada

Universidad de San Buenaventura Bogotá

Colombia

Introducción

El consumo de sustancias psicoactivas (SPA) ha sido estudiado e investigado multidisciplinariamente, teniendo en cuenta en muchas ocasiones como punto de partida las sustancias consumidas con mayor frecuencia, las más adictivas o las que producen peores consecuencias en el usuario. Lo contrario sucede con las drogas sintéticas, las cuales reportan bajos porcentajes de consumo y escasa evidencia sobre sus efectos reales en el organismo.

Recientes investigaciones sobre consumo de drogas de síntesis en estudiantes universitarios de Bogotá, dan cuenta de su comercialización, estadísticas de consumo e incluso de su verdadera composición química. Pero ¿Qué saben realmente los jóvenes sobre éstas drogas? ¿Qué imaginarios tienen los jóvenes sobre el tema? ¿Cuándo le atribuyen al consumo un sentido recreativo o de trascendencia espiritual?

Esta investigación permite la comprensión de este fenómeno, específicamente el sentido que un grupo de jóvenes consumidores le dan a su tránsito por este tipo de ingesta, interpretando el mundo de la vida del psiconauta (consumidor de drogas de síntesis), teniendo en cuenta el concepto de sentido acuñado por Niklas Luhmann (1998) en su teoría de los sistemas sociales, sin desconocer otros aportes existentes en la literatura sobre adicciones.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) se define sustancia psicoactiva como cualquier sustancia natural o sintética que al ser introducida en el organismo es capaz, por sus efectos en el sistema nervioso central, de alterar y/o modificar la actividad psíquica, emocional y el funcionamiento del organismo (Comunidad Andina, 2009).

Estas sustancias actúan sobre el cerebro interfiriendo con la manera en que las células nerviosas normalmente envían, reciben y procesan la información. Algunas drogas imitan a los neurotransmisores naturales activando la comunicación cerebral de una forma anormal y otras alteran la liberación de neurotransmisores amplificando las señales cerebrales (National Institute on Drug Abuse, 2009).

Drogas de síntesis

Las drogas de síntesis, son drogas elaboradas y sintetizadas, a menudo para uso ilegal, fabricadas en laboratorios clandestinos por modificación de la estructura de drogas existentes. Según las memorias del Proyecto Piloto de intervención Temprana en el marco del proyecto DROSICAN, la motivación inicial para crear drogas de síntesis surge años antes de la segunda guerra mundial dada la necesidad de disminuir el cansancio de los combatientes y como alternativa de terapia clínica en el área de la salud mental; no obstante estas sustancias fueron utilizadas posteriormente por movimientos políticos y sociales con imaginarios revolucionarios. (Cardona, 2010: 15)

Otro antecedente importante relacionado con estas sustancias, aparece en Estados Unidos a raíz de la prohibición y penalización de las llamadas drogas duras, restricción que condujo a la producción en laboratorios ocultos de sustancias químicas cuya estructura fuera lo más parecida a las drogas no permitidas y que produjeran efectos similares. Desde este momento, las drogas de síntesis se pueden clasificar en tres grupos: las que imitan los efectos de los opiáceos, las diseñadas para sustituir la cocaína y las originales o novedosas en sus efectos sobre el consumidor (Escohotado, 1995).

En 1986, Gary Henderson de la Universidad de California desarrolló el concepto de drogas de diseño, para referirse a sustancias que se fabricaban químicamente, diseñándose a la medida del consumidor, que no serían objetivo de las autoridades, asegurándose así un negocio próspero. Debido a que el término diseño tiene un matiz atractivo y positivo, en la actualidad son denominadas drogas de síntesis, pero en el contexto de consumo son llamadas también drogas inteligentes o visionarias dándoles de nuevo una connotación llamativa (Bouso, 2003).

En cuanto a la caracterización química de las drogas de síntesis, hay que tener en cuenta una reciente investigación que se realizó en Bogotá en 2009, la cual arrojó resultados preocupantes de lo que estas contienen en realidad. Cuando las sustancias llegan al país son reducidas por las redes de tráfico y adulteradas. Por ejemplo, lo que se vende como éxtasis contenía solo un 5% del compuesto activo del Metilendioximetanfetamina (MDMA) (Comunidad Andina, 2009).

En el estudio referido, se comprobó que las diferentes sustancias que se distribuyen están mezcladas con otros compuestos como: químicos industriales (hidrocarburos, resinas fenólicas, colorantes utilizados como pigmentos de plásticos), otras sustancias psicoactivas (cafeína, cocaína, morfina, heroína), medicamentos para la congestión nasal como la pseudoefedrina, drogas para enfermedades cardíacas como el metoprolol, para la presión alta (anapril y pronopanol), para alergias (benadryl y loratadina), medicamentos psiquiátricos

como las benzodiazepinas, medicamentos para cáncer como el levamisol, medicamentos para la impotencia como la yohimbina y hasta el compuesto activo del viagra, entre muchos otros (Cardona, 2010: 29).

Psiconauta

El término psiconauta aparece en 1970 en el libro *Acercamientos*, del escritor, filósofo, novelista e historiador Alemán Ernst Jünger, en el cual relata sus experiencias con todo tipo de sustancias psicoactivas. Jünger lo define así: navegante del alma, aquella persona que desplaza las guerras y desafíos propios de la épica tradicional a una dimensión más íntima, interna (Jünger, 2002).

La figura del psiconauta no aparece con la definición dada por Jünger, su origen se remonta a la literatura del siglo XIX, específicamente en un libro publicado en 1860, en el que Charles Baudelaire, uno de los denominados poetas malditos, narra sus experiencias con alcohol, opio y derivados del cáñamo, bajo el título *Los paraísos artificiales*. Este poeta, formula en su libro la pregunta: ¿Qué sentido tiene trabajar, labrar el suelo, escribir un libro, crear y dar forma a lo que fuere si es posible acceder de inmediato al paraíso? Obviamente el acceso inmediato al paraíso de Baudelaire era por medio de algunos atajos farmacológicos (Sales, 2003).

El psiconauta se define también cómo explorador de la mente, que viaja dentro de su propia psique usando sustancias alucinógenas u otro tipo de técnicas de alteración de la conciencia. Los psiconautas creen que estas experiencias espirituales, cuando son debidamente procesadas, son una guía positiva y proporcionan beneficios en sus vidas a largo plazo (Usó, 1993).

Es el psiconauta quien participa de la experiencia psicodélica. El término psicodelia, significa algo que manifiesta la mente, el espíritu o el alma, o lo que es capaz de tener efectos profundos sobre la naturaleza de la experiencia consciente. El movimiento psicodélico fue fundado a partir del descubrimiento del LSD por el

químico Suizo Albert Hofmann en 1938, citado por Usó (1993) quien experimentó personalmente sus efectos. Posteriormente varios intelectuales, representantes de diversas tendencias e ideologías se unieron a la auto experimentación con drogas psicodélicas, alucinógenas, visionarias o enteógenas. Esta última denominación para las drogas era la preferida de Hofmann por su significado Dios dentro de nosotros.

El movimiento psicodélico desarrolló dos vertientes centradas en el uso de LSD; una, liderada por el novelista Estadounidense Ken Kesey, quien después de participar como sujeto experimental en pruebas realizadas por el gobierno de Estados Unidos con LSD, se convirtió en el Profeta de este ácido, publicitando su potencial lúdico hasta formar un grupo de personas que anhelaban experimentar sus efectos; pronto se les conocería como los Merry Pranksters (Alegres pillastres o Bromistas joviales) (Usó, 1993).

Paralelamente, en la Universidad de Harvard, los profesores de psicología Timothy Leary y Richard Alpert, comenzaron a preconizar entre sus estudiantes, el consumo ritual de LSD y otros alucinógenos, bajo el lema cambiad la mente y cambiareis el mundo, ofreciendo experiencias místicas, trascendentes e intelectuales y no frívolas o meramente recreativas. A raíz de estas prácticas fueron expulsados de la Universidad en 1963 (Sales, 2003).

En este punto ya existía un panorama claro sobre el consumo de drogas sintéticas con posturas recreativas y espirituales. En la actualidad se puede afirmar que la oferta en internet por ejemplo, está sustentada en información y argumentación que invita a los psiconautas a lograr con éstas una experiencia de trascendencia espiritual y la demanda está concentrada en un consumo lúdico en contextos recreativos y de ocio nocturno (Bouso, 2003).

En la actualidad existen grupos de personas, de diversas edades que consumen drogas sintéticas como el éxtasis o MDMA con fines diferentes al meramente recreativo, estos grupos pequeños de psiconautas, la utilizan para la creación artística y literaria, la autoexploración y el crecimiento personal, la intención de relacionarse de manera más profunda con sus amistades o simplemente por puro placer (Caudevilla, 2005).

Sentido

El sentido es medio que permite la creación selectiva de todas las formas sociales y psíquicas. Tiene una forma específica cuyos lados son realidad y posibilidad o actualidad y potencialidad. Es una conquista evolutiva propia de los sistemas sociales y psíquicos, permite dar forma a la autorreferencia y a la complejidad de tales sistemas, por tanto a toda diferencia entre sistema y entorno relativa a ellos (Balardi, Corsi, & Esposito, 1996).

Toda experiencia es comprensible mediante la exploración de su sentido, éste organiza la acción basándose en la referencia que se tiene y otras posibilidades; si se realiza la misma acción, se actualiza y si se tiene en cuenta otra posibilidad, se convierte en acción potencial. Posible y real, potencial y actual aparecen siempre juntos. Comunicaciones y pensamientos se realizan con base en el sentido e interactúan a partir de él (Luhmann, 1998).

Un sistema constitutivo de sentido, es un orden selectivamente abierto a otras posibilidades y por medio del sentido es posible la observación del mismo a partir de las dimensiones que lo constituyen, para los sistemas todo tiene sentido, ya que todo puede ser comunicado o pensado con base en éste. El sentido es el medio indispensable para entender el procesamiento de los sistemas, pues necesita de estos para realizarse. Sentido y sistema se presuponen y condicionan recíprocamente, son posibles solo juntos (Balardi, Corsi, & Esposito, 1996).

Según Luhmann (1998), el sentido también permite delimitar el sistema diferenciándolo del entorno. Estos límites crean una barrera entre el estar dentro o fuera de él. No son materiales o espaciales, son los que demarcan el ámbito de posibilidades al interior del sistema, por tanto lo vuelven observable al separarlo del entorno y es posible identificar sus particulares procesos y las condiciones específicas que lo rigen reduciendo su complejidad.

En conclusión, siguiendo a Luhmann (1998), el sentido es la premisa para la elaboración de toda experiencia. Es la forma en que se ordena la experiencia determinando su referencia a ulteriores posibilidades. El sentido se reproduce a través de un experimentar que lo actualiza continuamente y le aporta nuevas posibilidades potenciales. El sentido se constituye en sistemas psíquicos (pensamientos) y sociales (comunicaciones) y estos orientan sus procesos gracias a él.

En un sistema constitutivo de sentido todo tiene sentido, ya que todo está articulado a partir del sentido, por eso su carácter autorreferencial. Los límites del sentido dentro de un sistema demarcan su diferencia con el entorno por tanto lo vuelven observable, indican las condiciones específicas que lo rigen para lograr su comprensión. En otras palabras, la forma particular en que un sistema procesa el sentido da como resultado su comprensión (Luhmann, 1998).

Para entender cómo se construyen las estructuras de referencia, o piezas de sentido, es necesario descomponer el sentido como tal en tres dimensiones: objetiva, temporal y social. La dimensión objetiva, articula una diferencia entre dos horizontes: el interno y el externo. El interno se refiere a la identidad del sistema y lo externo es eso, lo que está fuera de él, con lo que no se identifica, es decir, su entorno (Luhmann, 1998).

La dimensión social, se modula en los horizontes de posibilidades del interlocutor en la comunicación, ego y alter, en esta dimensión es posible observar puntos de vista diferentes, elecciones diversas, experiencias ajenas, consensos y disensos, la singularidad del sentido de unos con respecto al de otros y por último, en la dimensión temporal, se organiza según el tiempo, el pasado y el futuro. El presente acontece temporalmente como evento, marcando el momento del devenir irreversible de los cambios. El presente es puntual y el futuro se transforma constantemente en pasado (Luhmann, 1998).

Partiendo de la anterior postura teórica sobre el concepto de sentido se espera comprender cómo éste se articula en las prácticas de consumo de drogas sintéticas en la vida de los psiconautas, con la pregunta central: ¿Cuál es el sentido que los psiconautas le dan al consumo de sustancias sintéticas?

Pregunta con la cual se direccionan los siguientes objetivos:

1. Comprender el sentido que le da el psiconauta al consumo de sustancias sintéticas.
2. Describir el mundo de la vida del psiconauta desde el sentido que le da a su consumo.
3. Comprender cómo las dimensiones de sentido articulan el fenómeno del consumo de sustancias sintéticas en el mundo de la vida del psiconauta.

Los anteriores objetivos se exploraron mediante la realización de las siguientes preguntas semiestructuradas:

1. ¿Qué sentido se le da al consumo de sustancias sintéticas?
2. ¿Cómo entran las drogas de síntesis en la vida de los jóvenes?
3. ¿Cómo era la persona antes y después de iniciar el consumo?

Estas preguntas iniciales, permitieron la generación de nuevos interrogantes los cuales direccionaron la construcción de categorías emergentes que conforman los resultados de la presente investigación.

Método

La presente investigación se desarrolló mediante metodología cualitativa con un enfoque fenomenológico descriptivo (Martinez, 2009). La recolección de información se realizó mediante grupos focales en grupos de jóvenes consumidores de drogas sintéticas pertenecientes a un programa terapéutico. Para el análisis de los datos se utilizaron técnicas fenomenológicas.

Participantes

Los participantes de este estudio fueron 15 jóvenes entre los 15 y 23 años, consumidores habituales de drogas sintéticas de la ciudad de Bogotá, pertenecientes a un grupo terapéutico.

Instrumentos

El desarrollo de la presente investigación partió de la construcción de un cuadro de categorías iniciales sustentadas teóricamente, que organizan el marco teórico por grupos conceptuales. Este cuadro da como resultado el cuestionario que se aplica en los grupos focales, que contiene preguntas semiestructuradas por cada categoría y subcategoría de análisis. Posterior a la aplicación de los grupos focales se realiza el análisis de los relatos y la construcción de un cuadro de categorías emergentes que busca dar explicación al fenómeno estudiado.

Procedimiento

Fase 1: Revisión teórica y construcción del cuadro de categorías iniciales, que tiene como eje central el sentido del consumo de drogas de síntesis en el mundo de la vida del psiconauta, del cual se desprenden tres

categorías de análisis que dan cuenta de su estructura y funcionamiento, estas son: la dimensión objetiva, la temporal y la social.

Fase 2: Observación no participante en zonas donde existe reporte de consumo de drogas sintéticas en Bogotá y realización del respectivo diario de campo.

Fase 3: Aplicación de entrevista a grupos focales, análisis de relatos y elaboración del cuadro de categorías emergentes del cual se desprenden los resultados y las conclusiones de la investigación.

Durante el desarrollo de la investigación, se garantizó la privacidad de la información y el anonimato de los participantes, siguiendo los parámetros de ética consagrados en el código deontológico del psicólogo colombiano.

Resultados

Los resultados presentados a continuación de basan en el análisis de los relatos de los participantes en los grupos focales del cual resultan las categorías emergentes, que dan cuenta del sentido que los psiconautas le asignan al consumo de sustancias sintéticas. Este análisis definió la dimensión temporal del sentido como eje central para dar explicación a la pregunta de investigación.

Sentido del consumo según la dimensión temporal

Los jóvenes psiconautas entrevistados encaminaron sus relatos temporalmente de la siguiente manera: antes del consumo, papel de los grupos sociales en el consumo, etapas del consumo y después de la adic-

ción; en cada etapa aportan información muy dicente sobre su experiencia de vida relacionada con el consumo de drogas en general, sus causas, sus efectos y consecuencias, desde una visión personal e individual.

Antes del consumo

Haciendo una reconstrucción de quienes eran antes de consumir y cómo transcurrían sus vidas, los jóvenes expresaron que tenían sueños, ganas de vivir, tranquilidad, valores, dignidad, oportunidades y que sobre todo eran libres. “(...) pero antes como los valores, como la dignidad, como las ganas de vivir, como la libertad de no depender de nadie estar tranquilo (...) la paz la tranquilidad” (P4, 2011; p. 193).

El área espiritual, familiar, intelectual y social, son percibidas como algo significativamente importante en la vida de estos jóvenes antes de iniciar el consumo:

(...) la persona que yo era antes pues, pues una persona con muchas oportunidades, una persona siempre seguida por algo espiritual, eee una persona que tenía una familia, que estaba bien rodeado, que estabaaaaa bien educado, una persona con mucho talento una persona con mucha vitalidad, demasiada vitalidad, una persona con grandes ideas, con muchas ideas con muchas cosas para dar a los demás. (P3, 2011; p, 207),

Al explorar las causas percibidas por ellos, que desencadenaron el inicio del consumo, coinciden en señalar experiencias difíciles de vida, contextos negativos durante su desarrollo, conflictos familiares, soledad e incluso lo atribuyen a algún tipo de vulnerabilidad genética. “(...) yo tuve la soledad también, tuve maltrato infantil, maltrato en mi casa había, mi papa tomaba entonces se manejaba ese ambiente de viernes del alcohol (...)” (P8, 2011; p.119). El consumo de drogas aparece para bloquear ese dolor y evadir la realidad, “(...) conocí la droga y eso me hacía como evadir mis recuerdos y mis dolores, si me entiende? Hasta bloquearlos con eso mismo (,,)” (P8, 2011; p, 123).

En este punto, el grupo social aparece en escena; los pares participan en la construcción de imaginarios acerca de los efectos que las drogas tienen en el cuerpo y la mente, se perciben las drogas como algo que tiene consecuencias positivas como atraer mujeres y sentirse los malos, lo cual es validado por las señoritas

que comentan su gusto particular en ese momento de la vida, por los jóvenes que se veían malos, que infringían las normas, manes de acción.

(...) llego a un grupo y veo que consumen, y que ya se hacen notar más, también ese esconderse, que la policía, eso es como rico, como acción, al haber esa “acción” entonces eso es lo que a mí me atrae consumir. El buscar aceptación, el hacerme sentir, o sea que existo, acá estoy, de pronto para que las niñas me miren, de pronto el encontrar un efecto me va a hacer pensar más, o me va hacer vestir mejor...” (P3, 2011; p. 104).

La influencia de grupo, la necesidad de ser aceptados, el consumo normal dentro del grupo y el consumo de drogas de entrada aceptadas social y culturalmente, son el punto crítico, la línea divisoria entre el antes y el después del consumo de SPA para los psiconautas participantes. “(...) al ver el grupo y al ver que están consumiendo, uno ya al relacionarse ya entra en el consumo, porque si todos lo hacen y yo no lo hago (...) pues no pertenezco al grupo” (P3, 2011; p. 129), “(...) y pues tomábamos y renormal y pues trago y cigarrillo y pues eran como ayyy no si (...) que jamás con las drogas (...)” (P9, 2011; p. 178)

Etapas del consumo.

Al iniciar el consumo, los psiconautas le dan un sentido meramente recreativo y se percibe el consumo como algo muy positivo, “todo es una chimba”, “(...) al comienzo es una chimba andar “trabado” una chimba meter “pepas” y tomar y “cruzarse” yyy eso es una chimba al comienzo pero (...) es como con fines recreativos (...)” (P6, 2011; p. 252).

El primer efecto de las drogas en el organismo de estos jóvenes, va a tener un papel muy importante en el mantenimiento del consumo de SPA y de este primer efecto dependen los cambios que el psiconauta haga a drogas cada vez más destructivas y con efectos más intensos. “(...) que lo que siempre busco es ese primer

efecto entonces se vuelve algo compulsivo que lo cual ya se genera un camino ya se vuelve rutinario.” (P3, 2011;p. 78).

Mientras se vive este primer efecto y el sentido del consumo es recreativo, se está en una etapa denominada luna de miel o nube rosada, anterior al momento que etiquetan con el nombre de ENGANCHARSE. “ (...) al principio, pienso que es como la “luna de miel” pero ya cuando te enganchas, con ellas y... ya después se vuelven en tu contra...ya después es horrible.” (P4, 2011; p. 54), “(...) es como por etapas, primero esta como la etapa de la “nube rosada” que todo es bonito, todo es chévere, todo es una chimba (...)” (P6, 2011; p. 86).

Después de engancharse, viene la adicción; lo que antes era recreativo, lúdico y de noches de fiesta, se convierte en consumo problemático, el grupo de amigos se elimina dándole paso a un grupo de consumo:

“(...) el mismo consumo lo va llevando a uno al grupo que es de uno, por ejemplo si a mí me gusta más el perico y las pepas, pues me la paso con los que meten perico y pepas o si me gustan más los hippies que fuman baretta y comen hongos y eso pues entonces me voy con eso manes o sea como que el mismo consumo lo va llevando a uno a formar parte de un grupo pero no es porque uno quiera formar parte de ese grupo sino es por el consumo que se maneja en ese grupo.” (P6, 2011; p. 277).

Y la adicción empieza a ser percibida como un inconveniente en la vida cotidiana, ya no es percibida como algo recreativo “(...) El problema es que no puedo parar y entonces después no puedo hacer nada mas (...) no puedo ya ni ir al baño si no es “trabado” si me entiendes? y eso a mí ya no me parece tan divertido no?” (P6, 2011; p. 254).

La etapa siguiente posterior a la de adicción, se percibe como un escalonar, pero a la inversa, es decir es un avance en proceso de consumo, donde el objetivo es únicamente consumir. Esto genera nuevas estrategias para conseguir mayor cantidad de la sustancia a precios cada vez más económicos, en un contexto de “bajo mundo”:

(...) Uno empieza a buscar grupos pero es para buscar la dosis para buscar lo que es la sustancia. Entonces yo empiezo no se (...) a “escalonar” y ya uno empieza a buscar más bajo hasta que ya uno busca una dosis muy económica y si es económica es donde está todo lo lo bajo” (P3, 2011; p. 299).

Después de la adicción

El común denominador después de la adicción es la soledad. Es mejor estar solo para consumir más,

(...) es ese egoísmo tan grande, que ya uno no es capaz de ya... tener un consumo social, yo mismo me alejo, para tener mucho más consumo (...) mucho más efecto. Entonces o sea pues y si yo consumí para no estar solo ahí es donde uno cae en la trampa (...) (P3, 2011; p. 224),

Los vínculos familiares han desaparecido,“ (...) Ya después es totalmente lo negro o sea ya las ideas no son las mismas, las oportunidades o son las mismas, ya la familia no está, ya es una persona queee lo único lo único que importa es el consumo (...)” (P3, 2011; p. 210).

Todo lo que percibían de sí mismos antes del consumo desaparece y el único objetivo es drogarse, sin importar los medios. “(...) después del consumo llegue a ser una persona que no me importaba mi vida, que estaba solo, una persona que no le importaba el dolor que le hiciera sentir a mi familia, una persona que

abandonó al papá, una persona que abandonó los sueños, abandonó todo por consumir una vez más.” (P8, 2011; p. 202).

Estos psiconautas atrapados en la adicción, consideran importante la aparición de ciertos comportamientos que consideran como “no normales”:

(...) las cosas no normales es caminar por horas, es no comer por días, no dormir por días, ehhh, es no bañarme por días, es estar ehhhh, en, en esa serie de cosas, vender mis cosas, robar a mi familia, robar a mis amigos, eee hacer lo que sea por buscar la plata para poder conseguir un consumo, eh, robar, pedir, estafar, engañar, eh, todas estas cosas. (P3, 2011; p. 50)

El sentido espiritual surge en esta fase, los jóvenes reportaron que al “tocar fondo” la única salida para superar la adicción era pedir auxilio, suplicar ayuda a Dios:

(...) yo me sentía tan solo y tan mal en mi consumo que lo único que gritaba era Dios, sácame de esto! Porque sentía que me iban a matar, sentía que se me iba a acabar el aire y me iba a asfixiar, que me iba a pasar algo. Y gritaba, yo gritaba con la boca cerrada, o sea, gritaba por dentro de mí, o sea auxilio que (...) o sea pedía a Dios que me ayudara y así fue.”(P3, 2011; p. 243)

Es aquí donde se busca una reconciliación con lo espiritual, con lo que se era antes, una búsqueda de sí mismos, trabajar para recuperar la vida y la familia, razón por la cual forman parte de un grupo terapéutico que se basa en ayuda psicológica sin desconocer lo espiritual.

Discusión

El acercamiento a un fenómeno particular, como lo es el consumo de Drogas sintéticas en un grupo de jóvenes, por medio del análisis de piezas dotadas de sentido que integran un gran rompecabezas en movimiento que cambia constantemente, demuestra que la comprensión del sentido no sucede como algo estático en el tiempo y que la comunicación opera como eje central para su interpretación.

El sentido del psiconauta con respecto a su consumo, se inicia cuando percibe la sustancia psicoactiva como un objeto con sentido y como una de las posibilidades de acción futura, la cual se materializa en acción presente y cambia a medida que se decide continuar o no con la autorreferenciación del mismo comportamiento motivado por lo recreativo, pasa por una etapa de ajustes continuos a las posibilidades de acción y finaliza con la elección de una posibilidad enfocada en lo espiritual.

Un sistema social cerrado, integrado por psiconautas, cuenta con un sistema de comunicación privativo, que garantiza el entendimiento exclusivo del grupo separándolo del entorno, limitando lo que está fuera de él. Por esta razón aparecen palabras de uso distintivo del grupo de psiconautas (Luhmann, 1998). Desde recuérdese que las diferentes dimensiones que constituyen el sentido según Luhmann, tienen como objetivo describir y explicar el funcionamiento de sistemas sociales como un complejo sistema de comunicaciones. La comunicación toma un lugar central en su teoría y es por intermedio de esta que se logran comprender las estructuras de referencia constitutivas de sentido.

La categoría emergente central ¿El mundo es una chimba?, expresa la percepción inicial del mundo de consumo como algo espectacular, bueno y positivo. Esta frase va transformando su significado hasta ser percibida como un interrogante: ¿realmente el mundo es espectacular cuando eres adicto? La palabra chimba es una expresión colombiana que expresa diferentes cosas dependiendo de la entonación con que sea utilizada.

Es una palabra ambivalente, puede tener connotaciones negativas o positivas, por ejemplo, decir que algo es una chimba, quiere decir que es bueno, pero si se dice que la moneda está chimba, quiere decir que es falsa. Los adolescentes utilizan este tipo de expresiones para delimitar su comunicación y crear pertenencia e identidad en los grupos.

Cuando el consumo de SPA se torna problemático y desadaptativo, los jóvenes llegan a un punto de no retorno, lo que antes era la cura y la solución para escapar a sentimientos de malestar con sus vidas, lo que les daba identidad de grupo y proporcionaba amistad y compañía, se convierte en soledad y desesperanza. Aceptar esa realidad y darse cuenta que la solución a la soledad había traído como resultado una soledad mayor es la piedra angular que los guía a tomar una decisión de tomar el rumbo de sus vidas responsablemente y desde los gritos silenciosos pedir ayuda. Ayuda al mundo, a la familia y a Dios.

El sentido del consumo desde la pregunta de investigación, tenía dos posibilidades: sentido recreativo o de trascendencia espiritual, con la idea de que era posible dotarlo de sentido desde las dos posturas, pero en el mundo de la vida de los psiconautas participantes en esta investigación las dos posibilidades se fusionan en una misma historia de vida, en donde el sentido opera de manera cambiante, inicialmente el sentido es recreativo y al final es espiritual.

Conclusiones

El sentido que le dan los psiconautas participantes en la investigación al consumo de drogas sintéticas inicia siendo recreativo; se focaliza únicamente en consumir cuando se convierte consumo es problemático y al final toma un sentido espiritual en búsqueda de eliminar en su totalidad dicho consumo en el mundo de la vida.

Las drogas de síntesis entran en el mundo de la vida de estos jóvenes como solución a malestares emocionales, búsqueda de identidad de grupo, diversión, rebeldía y como consecuencia de experiencias duras de vida, pobres habilidades de afrontamiento, falta de autocontrol y proyectos de vida poco claros.

Antes del consumo estos jóvenes tenían sueños, ganas de vivir, dignidad, tranquilidad, oportunidades y libertad. Después del consumo desaparecen todas las apreciaciones anteriores y la vida se centra en consumir. Cuando deciden parar, y se aferran a lo espiritual, deciden reconstruir sus vidas y en ese momento, la búsqueda se enfoca en recuperar lo que eran antes del consumo.

Bibliografía

Bousó, J. (1993) Paraísos artificiales, psiconautas y viajes interiores. España: Taurus. Balardi, C. Corsi, G. & Esposito, E. (1996) Glosario sobre la teoría social de Niklas Luhmann. Colombia: Antropos.

Bouso, J. (2003) Qué son las drogas de síntesis. Barcelona: Integral.

Cardona, H. (2010) Memorias de una experiencia. Colombia: Autor.

Caudevilla, F. (2005) Uso recreativo de drogas. Madrid: Recuperado de http://cannabisymas.com/wp-content/uploads/DossierUsoRecreativo_Feb05_.pdf

Comunidad Andina, (2009) Estudio epidemiológico Andino sobre consumo de drogas sintéticas en la población universitaria (Informe Colombia). Perú: Autor.

Escohotado, A. (1995) Historia General de las Drogas. España: Alianza.

Jünger, E. (2002) Acercamientos, Drogas y ebriedad. España: Tusquets.

Luhmann, N. (1998) Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general. Colombia: Anthropos.

Martinez, M. (2009) Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México: Trillas.

National Institute on Drug Abuse (2009) La ciencia de la adicción, USA: Government printing office.

Sales, D. (2003) Conciencia de viaje: rutas y laberintos. España: Universitat Jaume.

Trastornos por uso de alcohol en estudiantes universitarios

Mariana Cremonte

Mariana Beatriz López

María Ayelén Biscarra

Universidad Nacional de Mar del Plata

Argentina

Introducción

El alcohol es, en Argentina y otros países de las Américas, el primer factor de riesgo para la pérdida de años de vida saludables (ya sea por discapacidad o muerte) superando a otros, como el tabaquismo o el consumo de otras sustancias ilegales, la obesidad y la desnutrición (Monteiro, 2007). Además, el consumo de alcohol se asocia, especialmente en jóvenes, a consecuencias nocivas a nivel personal, tales como el fracaso académico y laboral, embarazos no planificados y problemas legales (Wechsler, Dowdall, Davenport, & Castillo, 1995).

Son pocos los estudios que evalúan el consumo de alcohol en estudiantes universitarios argentinos, en otros países se ha informado que los estudiantes universitarios presentan un consumo de alcohol mayor que el de sus pares no estudiantes (Johnston, O'Malley, & Bachman, 2001). Además, se ha observado que en general, los adultos jóvenes presentan mayores problemas por uso de alcohol, entre ellos una mayor prevalencia de abuso y dependencia, que los adultos de mayor edad (Jackson, O'Neill, & Sher, 2006). Los objetivos prin-

principales de este trabajo son caracterizar los trastornos clínicos por uso de alcohol en estudiantes universitarios argentinos, describiendo tipo y cantidad de síntomas, y en segundo lugar, comparar las prevalencias que se obtienen mediante el sistema diagnóstico estandarizado DSM-IV (American Psychiatric Association - APA-, 1994) y las que se adquieren si se incorporan los cambios propuestos para la próxima edición (DSM-V, APA, 2010).

La cuarta edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM por sus siglas en inglés) (APA, 1994) incluye como categorías diagnósticas el abuso y la dependencia de alcohol. El sistema describe siete criterios para el diagnóstico de dependencia, de los cuales deben cumplirse al menos tres para que se efectúe el diagnóstico. A su vez existen cuatro criterios para el diagnóstico de abuso, de los cuales debe cumplirse al menos uno para un diagnóstico positivo. El abuso de alcohol es una categoría residual y el diagnóstico no puede hacerse si la persona alguna vez cumplió los criterios necesarios para el diagnóstico de dependencia, por lo que los dos trastornos tienen una relación jerárquica entre sí. Estas dos categorías, que dentro de las formas posibles de clasificar a los problemas por consumo de alcohol (consumo de riesgo, excesivo episódico –o binge-, etc.) son las más claras y precisas, han sido cuestionadas en cuanto a su validez de constructo, predictiva y concurrente (Babor & Caetano, 2006; Harford & Muthen, 2001; Kahler & Strong, 2006). Además se ha cuestionado su bidimensionalidad y estudios recientes (Borges et al., 2010; Saha, Stinson, & Grant, 2007) indicarían que ambas, abuso y dependencia, responden a una sola dimensión latente de progresión continua. Llamativamente, los criterios de abuso que supondrían consecuencias menos severas que los de dependencia se ubicarían en el rango medio del espectro de severidad (Bond et al. 2011; Harford & Muthen, 2001; Saha et al., 2007). Otra evidencia de que el abuso y la dependencia no necesariamente se corresponden con consecuencias de menor y mayor severidad respectivamente, es la existencia de lo que se ha llamado en la literatura huérfanos diagnósticos (Hasin & Paykin, 1998), personas que cumplen

dos criterios de dependencia sin cumplir ningún criterio de abuso, por lo tanto con diagnóstico negativo de abuso y sin alcanzar el mínimo necesario para el diagnóstico de dependencia.

Otra cuestión que se ha debatido recientemente es la inclusión de una medida de consumo (cantidad, frecuencia o ambas) como criterio diagnóstico (Keyes, Geier, Grant, & Hasin, 2009), ya que en el DSM se dice que los trastornos por uso de alcohol constituyen patrones de consumo de alcohol desadaptativos que conducen a un malestar clínicamente significativo, y sin embargo, no se hace referencia a un patrón de ingesta en particular. Aun más, la asociación entre la cantidad y frecuencia de ingesta (patrón) y las consecuencias negativas, entre ellas las enlistadas como criterios diagnósticos, es compleja (Cremonte, Cherpitel, Borges, Peltzer, & Santangelo, 2011; Holly & Wittchen, 1998) y presenta importantes variaciones culturales (Borges et al., 2010).

Considerando estas y otras evidencias, el panel internacional de expertos que recientemente ha estado asesorando para la próxima edición del DSM prevista para el 2013, ha propuesto una serie de modificaciones (American Psychiatric Association, 2010). En primer lugar, y en parte debido a las variaciones culturales que presenta, se eliminaría un criterio de abuso que evalúa problemas legales producto del consumo. Se añadiría un criterio a los existentes de dependencia, evaluando apetencia por el alcohol (craving), y que actualmente es uno de los criterios de dependencia en el otro sistema diagnóstico estandarizado internacional, la Clasificación Internacional de Enfermedades en su décima edición (World Health Organization, 1992). Finalmente se combinarían los criterios de abuso y dependencia en una sola dimensión denominada trastorno por uso de alcohol (TUA). Las líneas de corte para esta nueva categoría compuesta por 11 criterios serían: 0–1 (negativo), 2–3 (positivo, de severidad moderada) y 4 o más (positivo, de severidad grave).

Unos pocos estudios (Agrawal, Heath, & Lynskey, 2011; Dawson, Goldstein, & Grant, 2012; Peer et al. 2012) se han ocupado de examinar los cambios en prevalencias que se presentarían si se hicieran efectivas las modificaciones propuestas para la próxima edición del DSM. Considerando que el consumo de alcohol y sus consecuencias negativas presentan variaciones culturales y que estos estudios provienen de países del hemisferio norte, los objetivos principales de este trabajo son caracterizar los trastornos por uso de alcohol en estudiantes universitarios argentinos describiendo la prevalencia y poder de discriminación de cada criterio diagnóstico de DSM-5 y estimar posibles cambios en prevalencias si se adoptan los criterios propuestos para el DSM-5.

Método

Muestra

Se obtuvieron datos de una muestra probabilística de estudiantes regulares ($N = 780$) de las carreras de Psicología y Terapia Ocupacional. Se trató de una muestra sistemática, en la que se recabaron datos de todos los alumnos cursantes de una de las asignaturas obligatorias de 1ero, 2do, 4to y 5to años de la carrera de Psicología y de 4to año de Servicio Social. La participación fue voluntaria y los datos se recolectaron de forma anónima. Se solicitó consentimiento informado. Este estudio contó con el aval del Comité de Ética del Instituto Nacional de Epidemiología.

Instrumentos

Se utilizó un cuestionario estructurado desarrollado por Cherpitel (1989) y cuya versión local fue usada en estudios previos (Cremonte, Ledesma, Cherpitel, & Borges, 2010). El cuestionario contenía preguntas eva-

luando la cantidad y frecuencia de ingesta habitual de alcohol (mediante el método de cantidad-frecuencia); preguntas sociodemográficas y una versión adaptada de la Sección de Alcohol de la Entrevista Diagnóstica Compuesta Internacional (CIDI) (Robins et al., 1988) que arroja diagnósticos compatibles con el sistema diagnóstico DSM. El CIDI ha mostrado un buen desempeño psicométrico en distintas culturas (Tacchini, Coppola, Musazzi, Altamura, & Invernizzi, 1994). Las preguntas sobre consumo habitual de alcohol y problemas asociados fueron adaptadas para evaluar el periodo de los últimos doce meses.

Procedimiento

Luego de solicitar consentimiento informado a los participantes prospectivos se entregó el cuestionario para ser auto administrado. La administración duró unos 20 minutos y hubo asistentes de investigación presentes para contestar eventuales dudas y asegurar que los datos estuvieran completos. A todos los participantes se les entregó una lista de recursos disponibles donde obtener ayuda y/o mayor información con respecto a los problemas por consumo de alcohol.

Análisis de datos

Para cada participante que fuera un bebedor actual (que hubiera referido consumir al menos una unidad estándar durante los últimos doce meses) se determinó la prevalencia y sus periodos de confianza del 95% de los criterios diagnósticos descritos en el DSM-IV y el DSM-5 clasificando a los participantes en: negativos, positivos para abuso, positivos para dependencia (según criterios y algoritmo DSM-IV), y negativos y positivos para TUA (según criterios y algoritmo DSM-V). Todas las prevalencias se estimaron para el periodo de los últimos doce meses. Se usó el estadístico Kappa para evaluar el grado de acuerdo entre ambos sistemas comparando las clasificaciones binarias entre (a) negativos vs. positivos para abuso o dependencia según DSM-IV y (b) negativos para TUA vs. positivos para TUA según DSM-V. Se describió la prevalencia (porcentaje de respuestas positivas) de cada uno de los criterios propuestos para el DSM-V. Se estimó la

capacidad de discriminación de cada uno de los criterios mediante el valor D. El valor D se estimó substrayendo la proporción de respuestas positivas entre aquellos negativos para trastorno por uso de alcohol de la proporción de respuestas positivas entre aquellos positivos para el extremo más severo del trastorno (TUA grave).

Resultados

La mayoría de los participantes fueron de género femenino, de alrededor de 24 años, solteros, de ocupación principal estudiantes, y en su casi totalidad, bebedores.

Tabla 1. Características sociodemográficas de los participantes (n=782).

<i>Variable</i>		
Edad	Media (ds)	23,9 (7,23)
	<i>Categorías</i>	<i>Frecuencias (%)</i>
Género	Femenino	654 (83,6)
Estado civil	Soltero	654 (83,8)
	Casado	105 (13,5)
	Separado	18 (2,3)
	Viudo	3 (0,4)
Ocupación principal	Empleado	75 (9,6)
	Empleado tiempo parcial	146 (18,7)
	Desocupado	31 (3,9)
	Estudiante	493 (62,9)
	Otro	35 (4,9)
Consumo de alcohol	Bebedor actual	734 (93,6)
	Abstemio vida	26 (3,3)
	Abstemio último año	24 (3,1)

Entre los bebedores se observó una prevalencia muy alta (22,2%) de trastornos por uso de alcohol según DSM-IV, principalmente en la categoría abuso (17,6%). La prevalencia de TUA según DSM-5 fue alta (16,5%), pero algo menor que la de abuso y dependencia combinadas (DSM-IV). Estos resultados se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. Prevalencias de trastornos por uso de alcohol según diagnósticos obtenidos con criterios DSM-IV y los propuestos para el DSM-5 *

<i>Criterios diagnósticos</i>	<i>Clasificación</i>	<i>Prevalencia (IC 95%)</i>
DSM-IV	Negativo	77,6
	Abuso de alcohol	17,6 (15-21)
	Dependencia de alcohol	4,8 (3,4-6,6)
DSM-5	Negativo	83,5
	Trastorno por uso de alcohol	16,5 (14-19)

*Prevalencias estimadas para el periodo de los últimos doce meses, sobre los participantes bebedores actuales (n=734).

El nivel de acuerdo entre (a) los diagnósticos negativos vs. positivos para abuso o dependencia según DSM-IV y (b) negativos para TUA vs. positivos para trastorno por uso de alcohol según DSM-5 fue moderado (Kappa = 0,62; $p < ,0001$; IC 95%: 0,54-0,69).

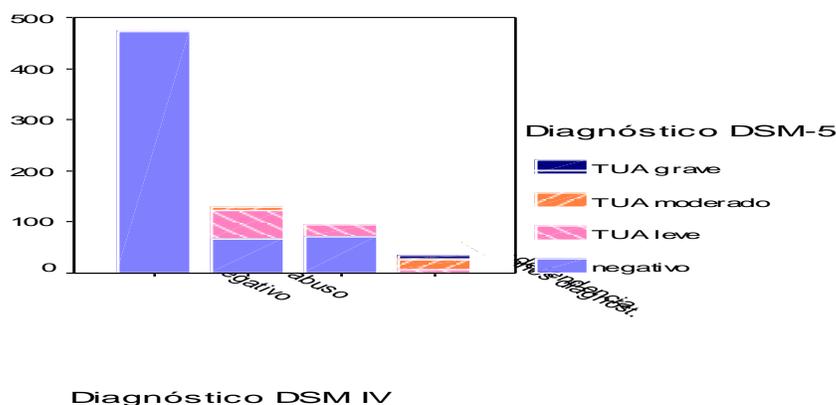


Figura 1. Cambios entre las prevalencias estimadas mediante DSM-IV y DSM-5 (periodo: últimos doce meses, en bebedores actuales N=728). TUA: trastorno por uso de alcohol.

Con respecto a los cambios entre las prevalencias de trastornos por uso de alcohol estimadas mediante el DSM-IV y el DSM-5 (Figura 1), se observa que del total de personas negativas según DSM-IV la gran mayoría (76%) fue clasificada como negativa según DSM-5, y un menor porcentaje (3%) tuvo un diagnóstico de TUA leve; de estos últimos, casi la totalidad de los sujetos (96%) corresponden a personas que eran huérfanos diagnósticos según el DSM-IV. De los casos de abuso según DSM-IV cerca de la mitad (51,2%) pasaron a no tener diagnóstico en el DSM-5, una fracción similar (44,2%) recibió diagnóstico de TUA leve, y una menor (4,7%) de TUA moderado. De quienes estaban considerados huérfanos diagnósticos según

DSM-IV cerca de un cuarto (24,5%) recibió un diagnóstico positivo como TUA leve y el resto (75,5%) continuaron sin diagnóstico según el DSM-5. Los casos de dependencia según DSM-IV fueron todos clasificados como TUA según DSM-5, de la siguiente manera: 15,3% TUA leve, 55,3% TUA moderado y 29,6% TUA grave. La inclusión del nuevo criterio evaluando apetencia/craving resulta en incremento muy leve (1,3%) de la prevalencia de TUA (DSM-5).

Tabla 3. Porcentaje de respuestas positivas e índice de discriminación de cada criterio propuesto para el DSM-5 entre bebedores actuales (n=730).

Trastorno por uso de alcohol DSM-5	Criterios propuestos para DSM-5	Respuestas positivas (%)	Índice de discriminación (valor D)
Trastorno por uso de alcohol DSM-5	Uso cuando es peligroso	4,5	,59
	Descuido responsabilidades	19	,70
	Problemas sociales/interpersonales	2,5	,58
	Uso en mayor cantidad/más tiempo	2,5	,49
	Tiempo usando o recuperándose	5,3	,99
	Dificultad para controlar Tolerancia	14	,96
	Abandono de actividades	9,6	,86
	Abstinencia	,7	,30
	Problemas de salud	3,8	,54
	Apetencia (<i>craving</i>)	9,4	,87
		2,2	,19

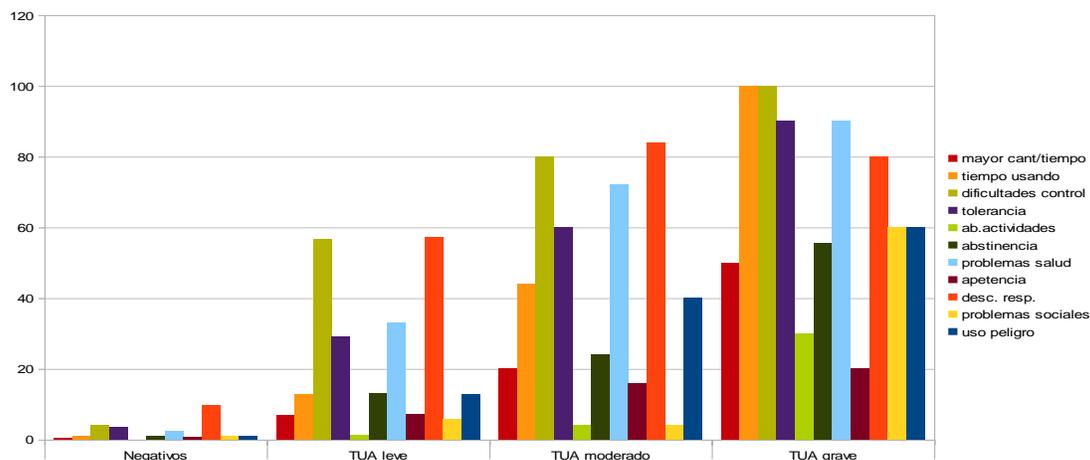


Figura 2. Porcentaje de respuestas positivas a cada criterio propuesto para el DSM-5 dentro de cada grupo diagnóstico (negativo, trastorno por uso de alcohol -TUA- leve, TUA moderado y TUA grave)

La prevalencia e índice de discriminación de cada criterio propuesto para el DSM-5 se presenta en la Tabla 3. En la figura 2 se ilustran los porcentajes de repuestas positivas de cada criterio dentro de cada grupo diagnóstico: negativos, TUA leve, TUA moderado y TUA grave. Como se observa, existe una gran variabilidad en las prevalencias de respuestas positivas, que va desde 7% para abandono de actividades hasta 19% para descuido de responsabilidades. El nuevo criterio que se incorporaría (apetencia o craving) tiene un muy bajo porcentaje de respuestas afirmativas (2,2%). Con respecto al poder de discriminación de los criterios se observa que los ítems de menor capacidad de discriminación fueron apetencia/craving, abandono de actividades y uso en mayor cantidad/tiempo, mientras que los de mayor discriminación fueron tiempo usando/recuperándose, dificultad para controlar el consumo, tolerancia y problemas de salud.

Discusión

La prevalencia de dependencia según DSM-IV fue similar a las encontradas en otros estudios que evaluaron dependencia, tanto en población general de Argentina como en estudiantes universitarios de otros países. La prevalencia de abuso (DSM-IV) encontrada fue alta. Si bien en estudios anteriores en países del hemisferio norte se han encontrado prevalencias similares (Slutske, 2005) o aún más altas (Knight, Wechsler, Kuo., Seibring, Weitzman, Schuckit, 2002), creemos que estos resultados debieran alertar y orientar esfuerzos de prevención, como la implementación de procedimientos de tamizaje e intervención breve.

En cuanto a la comparación de prevalencias utilizando los esquemas diagnósticos de DSM-IV y el propuesto para DSM-5, la prevalencia estimada con este último fue menor a la estimada con DSM-IV. Este hallazgo difiere de lo que se ha informado en investigaciones anteriores. Estudios que han comparado prevalencias utilizando ambos esquemas han encontrado un aumento desde muy marcado (Mewton et al., 2011) hasta modesto (Agrawal, Heath, & Lynskey, 2011; Dawson, Goldstein, & Grant, 2012; Peer et al. 2012) a partir de los cambios entre DSM-IV y 5. Por ejemplo, Mewton et al. (2011) informaron un incremento del 61,7% en un estudio de población general en Australia. Peer et al. (2012) encontraron también, si bien más modesta, una diferencia a favor del DSM-5 estimando las prevalencias para el periodo de la vida. De modo similar Agrawal et al. (2011) informaron un incremento modesto del 11,3%. Estos últimos autores atribuyen las diferencias entre sus resultados y los aumentos más marcados reportados por Mewton et al. (2012) a la gran cantidad de casos de abuso de su muestra, consistente en adultos de población general de EEUU. Resultados de la exploración de la dirección de los cambios en nuestro estudio indicaron que de los huérfanos diagnósticos (13% del total de bebedores –no mostrado en tablas-) un cuarto pasó a tener un diagnóstico positivo, lo que representó un aumento en el total de prevalencias positivas del 3%. Por otro lado, la mitad de los casos de abuso (8,4%) del total de la muestra pasaron a tener un diagnóstico negativo, lo que significó casi la totalidad de la disminución observada en diagnósticos positivos con el nuevo esquema. Esto parece indicar que, coincidentemente con Agrawal et al. (2012), la diferencia hacia una menor prevalencia de diagnósticos con el DSM-5 se debe también a la elevada prevalencia de casos de abuso.

Tanto la existencia de huérfanos diagnósticos como el que se diagnosticara un trastorno mental por, por ejemplo, conducir luego de haber bebido (respondiendo positivamente al criterio de consumir cuando es físicamente peligroso, y por ende recibir el diagnóstico de abuso) eran aspectos cuestionados del esquema del DSM-IV (Saunders, 2006; Agrawal et al., 2011) y fueron fundamentos para las modificaciones pro-

puestas. Nuestros resultados a partir del análisis de la dirección de los cambios en los diagnósticos evidencian un mejor desempeño del nuevo sistema con respecto al anterior.

En cuanto a la prevalencia y discriminación de los ítems, como se observó, existe una gran variabilidad en las prevalencias de respuestas positivas. Con respecto al poder de discriminación de los criterios nuestros resultados indican que los ítems de mayor discriminación fueron: tiempo usando/recuperándose, dificultad para controlar el consumo, tolerancia y problemas de salud debido a la ingesta. Si bien tiempo usando/recuperándose (de los efectos del consumo) tuvo una baja prevalencia se observó una buena discriminación. Estos resultados coinciden con los resultados obtenidos por Borges et al. (2010) utilizando muestras de cuatro países, entre ellos Argentina. Dificultad para controlar el consumo tuvo prevalencia algo mayor pero igualmente una muy buena discriminación. Esto coincide con los resultados de un estudio en el que se exploró el desempeño psicométrico de reactivos de tamizaje en muestras de pacientes hospitalarios de Argentina, Méjico y EEUU (Cremonte, Ledesma, Cherpitel y Borges, 2010).

Resultados previos evaluando las prevalencias y discriminación de cada criterio en pacientes hospitalarios de cuatro países, revelaron una relativa heterogeneidad entre países (Borges et al., 2010). Entre otros factores, estas diferencias podrían deberse a las características con que se manifiestan los problemas relacionados con el alcohol en un lugar o cultura determinados, a la severidad con la que se manifiestan, a las interpretaciones diferentes de los criterios, o a la deseabilidad social que podría afectar la facilidad con la que los participantes acepten dar una respuesta positiva.

La incorporación del nuevo criterio evaluando apetencia (craving) representó un aumento muy leve de la prevalencia. Este ítem tuvo además un muy bajo poder de discriminación, seguramente debido a que es un criterio al que responden positivamente personas que no cumplen otros criterios. Si bien en otros es-

tudios se encontró un mejor poder de discriminación, los resultados de este estudio coinciden con los de estudios previos que señalan que su inclusión no alteraría en gran medida el funcionamiento diagnóstico del sistema (Cherpitel et al., 2010). Algunos autores (Agrawal et al., 2011; Peer et al., 2012) han señalado que el funcionamiento psicométrico de este criterio dependería en gran medida de cómo se lo formule, ya que tendería a ser más aceptado cuando se evalúa como urgencia o deseos muy fuertes de consumir (beber) que cuando se evalúa como en nuestro estudio, como un deseo tan fuerte de consumir (beber) que no podía pensar en otra cosa.

Otro criterio cuyo funcionamiento podría estar afectado por algún sesgo de interpretación, es el de abstinencia. Si bien nuestros resultados señalan una alta prevalencia de trastornos, su severidad fue relativamente leve, en parte debido a las características propias de la muestra (adultos jóvenes con alto porcentaje de mujeres) por lo que la prevalencia de abstinencia fue llamativamente alta. Un resultado similar fue informado por Dawson et al. (2012), quienes hallaron una distribución amplia del síntoma en relación a la severidad de TUA, especialmente entre los jóvenes. Adicionalmente se ha encontrado que este criterio reflejaría una mayor severidad entre las mujeres (Kahler & Stong, 2006). Una explicación posible es que los jóvenes, que tienden a presentar episodios frecuentes de consumo episódico de cantidades altas (tipo binge), estén respondiendo al criterio afirmativamente debido a que experimentan intoxicación y posterior abstinencia (nauseas, vómitos, dolor de cabeza). En este sentido, el criterio estaría evaluando intoxicación, más que dependencia fisiológica al alcohol.

Si bien como señalamos, nuestros resultados indicarían un mejor desempeño del nuevo sistema diagnóstico, también señalan la necesidad de profundizar el estudio de los criterios y de los problemas relacionados con el consumo de alcohol, en especial en países hispanohablantes y otros del hemisferio sur.

Bibliografía

Agrawal, A., Heath, A. C., & Lynskey, M. T. (2011). DSM-IV to DSM-5: the impact of proposed revisions on diagnosis of alcohol use disorders. *Addiction*, 106(11), 1935–1943. doi: 10.1111/j.1360-0443.2011.03517.x.

American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders*, Fourth Edition. Washington DC, American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association. (2010). Alcohol-use disorder proposed changes for DSM-5. Retrieved from: <http://www.dsm5.org/ProposedRevisions/Pages/proposedrevision.aspx?rid=452>.

Babor, T. F., & Caetano, R. (2006). Subtypes of substance dependence and abuse: implications for diagnostic classification and empirical research. *Addiction*, 101(1), 104-110.

Bond, J., Ye, Y., Cherpitel, C., Borges, G., Cremonte, M., Moskalewicz, J., Swiatkiewicz, G. Moskalewicz, J., & Swiatkiewicz, G. (2012). Scaling Properties of the Combined ICD-10 Dependence and Harms Criteria and comparisons with DSM AUD Criteria Among Patients in the Emergency Department. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, 73, 328–336.

Borges, G., Ye, Y., Bond, J., Cherpitel, C. J., Cremonte, M., Moskalewicz, J., Swiatkiewicz, G., & Rubio-Stipec, M. (2010). The dimensionality of alcohol use disorders and alcohol consumption in a cross-national perspective. *Addiction*, 105, 240–254.

Carle, A. (2009). Cross cultural invalidity of alcohol dependence measurement across Hispanics and Caucasians in 2001 and 2002. *Addictive Behaviors*, 23, 43-50.

Cherpitel, C. (1989). A study of alcohol use and injuries among emergency room patients. En N. Giesbrecht, R. Gonzales, M. Grant, E. Österberg, R. Room, I. Rootman & L. Towle (Eds.), *Drinking and casualties: Accidents, poisonings and violence in an international perspective* (pp. 288–299). London, England: Tavistock/Routledge.

Cherpitel, C., Borges, G., Ye, Y., Bond, J., Cremonte, M., Moskalewicz, J., & Swiatkiewicz, G. (2010). Performance of a craving criterion in DSM alcohol use disorders. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, 71, 674–684.

Cremonte, M., Cherpitel, C., Borges, G., Peltzer, R. I., Santángelo, P. R. (2010). Drinking patterns and DSM-IV alcohol use disorders' criteria in argentinean emergency department patients. *J Drug Addict Educ Erad*, 6(3), 209-220.

Cremonte, M., Ledesma, R., Cherpitel, C., & Borges, G. (2010). Psychometric properties of alcohol screening tests in the emergency department in Argentina, México and the United States. *Addictive Behaviors*, 35(9), 818-825.

Dawson, D. A., Goldstein, R. B., & Grant, B. F. (2012). Differences in the Profiles of DSM-IV and DSM-5 Alcohol Use Disorders: Implications for Clinicians. *Alcohol Clin Exp Res*, doi: 10.1111/j.1530-0277.2012.01930.x.

Harford, T. C., Grant, B. F., Yi, H. Y., & Chen, C. M. (2005). Patterns of DSM-IV alcohol abuse and dependence criteria among adolescents and adults: results from the 2001 National Household Survey on Drug Abuse. *Alcohol Clin Exp Res*, 29, 810–828.

Harford, T. C., & Muthen, B. O. (2001). The dimensionality of alcohol abuse and dependence: a multivariate analysis of DSM-IV symptom items in the National Longitudinal Survey of Youth. *J Stud Alcohol*, 62(2), 150-157.

Hasin, D., & Paykin, A. (1998). Dependence symptoms but no diagnosis: diagnostic "orphans" in a community sample. *Drug and Alcohol Dependence*, 50, 19-26.

Holly, A., & Wittchen, H. U. (1998). Patterns of Use and Their Relationship to DSM-IV Abuse and Dependence of Alcohol among Adolescents and Young Adults. *Eur Addict Res*, 4, 50-57. doi:10.1159/000018928

Jackson, K. M., O'Neill, S. E., & Sher, K. J. (2006). Characterizing alcohol dependence: Transitions during young and middle adulthood. *Experimental and Clinical Psychopharmacology*, 14(2), 228-244. doi:10.1037/1064-1297.14.2.228

Johnston, L. D., O'Malley, P. M., & Bachman, J. G. (2001). Monitoring the Future national survey results on drug use, 1975-2000. Volume II: College students and adults ages 19-40 (NIH Publication No. 01-4925). Bethesda, MD: National Institute on Drug Abuse, 238.

Kahler, C. W., & Strong, D. R. (2006). A Rasch model analysis of DSM-IV Alcohol abuse and dependence items in the National Epidemiological Survey on Alcohol and Related Conditions. *Alcohol Clin Exp Res*, 30(7), 1165-1175.

Katherine, M., Keyes, T., Geier, B. F., & Grant, D. S. (2009). Hasin Influence of a Drinking Quantity and Frequency Measure on the Prevalence and Demographic Correlates of DSM-IV Alcohol Dependence. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 33(5), 761–771. doi: 10.1111/j.1530-0277.2009.00894.x

Monteiro, M. G. (2007). *Alcohol y salud pública en las Américas: un caso para la acción*. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud.

Peer, K., Rennert, L., Lynch, K. G., Farrer, L., Gelernter, J., Kranzler, H. R. (2012). Prevalence of DSM-IV and DSM-5 alcohol, cocaine, opioid, and cannabis use disorders in a largely substance dependent sample. *Drug and Alcohol Dependence*.

Robins, L. N., Wing, J., Wittchen, H. U., Helzer, J. E., Babor, T. F., Burke, J., Farmer, A., Jablenski, A., Pickens, R., Regier, D.A., et al. (1988). The Composite International Diagnostic Interview. An epidemiologic Instrument suitable for use in conjunction with different diagnostic systems and in different cultures. *Arch Gen Psychiatry*, 45(12), 1069-1077.

Saha, T. D., Stinson, F. S., & Grant, B. F. (2007). The role of alcohol consumption in future classifications of alcohol use disorders. *Drug Alcohol Depend*, 89(1), 82-92.

Tacchini, G., Coppola, M. T., Musazzi, A., Altamura, A. C., & Invernizzi, G. (1994). Multinational validation of the Composite International Diagnostic Interview (CIDI). *Minerva Psichiatr*, 35(2), 63-80.

Wechsler, H., Dowdall, G.W., Davenport, A., & Castillo, S. (1995). Correlates of College Student Binge Drinking. *American Journal of Public Health*, 85, 921-926.

World Health Organization (1990). *Composite International Diagnostic Interview: Authorized Core Version 1.0*. Geneva, Switzerland: WHO.

World Health Organization. (1992). *ICD-10: International statistical classification of diseases and related health problems (10th revised ed. Vol. 1)*. Geneva, Switzerland: WHO.

Particularidades de la autovaloración en mujeres con cáncer de mama sometidas a cirugía conservadora Autoras

Vanessa Esperanza Montiel Castillo

Vivian M. Guerra Morales

Universidad Martha Abreu

Cuba

Introducción

El cáncer, conjuntamente con el VIH se ha convertido en una de las principales enfermedades que afecta a la humanidad en general. Cada año, el análisis de las estadísticas arrojan un mayor número de personas aquejadas por esta enfermedad, se estima que en los países en vías de desarrollo existen hoy en día 10 de millones de personas viviendo con la misma, mientras que en los desarrollados las tasas ascienden a seis millones y en muchos de los países europeos constituye la primera causa de muerte de su población.

Investigaciones recientes han demostrado que el cáncer de mama constituye una de las primeras causas de muerte en mujeres en el mundo (Will y col., 2000). En nuestro país, las primeras localizaciones en términos de incidencia también resultan en el cáncer de mama siguiéndolo el de cuello y cuerpo de útero, pulmón, colon y las tasas de mortalidad más altas también se observaron en estas localizaciones, existiendo en la actualidad más de 100 mil personas con algún tipo de enfermedad maligna y aparecen cada año unos 25 mil nuevos casos.

Algunos estudios asociados a la repercusión psicológica del cáncer de mama, han demostrado una relación significativa entre el autoconcepto y la función de rol (madre, esposa, trabajadora, paciente crónico) en pacientes con cáncer de mama mastectomizadas (Dolsophon, 2005). Otro grupo de investigaciones se han

orientado en función del tipo de cirugía a la que se ha sometido la mujer y sus repercusiones, demostrándose que la cirugía conservadora de mama está asociada con una adecuada imagen corporal, calidad de vida elevada, y bienestar psicológico, a diferencia de las mujeres mastectomizadas en quienes éstas variables presentan valores más bajos (Kissane, y col., 1998; Pandey, y col., 2006).

En investigaciones realizadas en nuestro país, se ha demostrado la relación existente entre la autovaloración y la calidad de vida percibida en pacientes, constituyendo la primera un determinante de la calidad de vida, también se han realizado estudios sobre la autovaloración y su relación con las alteraciones en la imagen corporal (Díaz, 2007), en este sentido es importante destacar que el tema de la autovaloración desde un enfoque personológico no ha sido tratado en mujeres con cáncer de mama.

En este sentido, el desarrollo de la práctica con estas pacientes ha demostrado, según la referencia de profesionales que han laborado durante décadas en los servicios de Oncología que se presenta una transformación en la autovaloración, de acuerdo a manifestaciones de las pacientes quienes refieren que a partir del diagnóstico y/o la cirugía presentaron un cambio desfavorable en su forma de percibirse, no siendo así como regla general y ocurriendo indistintamente en cualquier tipo de cirugía, además de que se hace creciente el número de mujeres que acuden a estos servicios.

A partir de lo anteriormente expuesto surge la necesidad de emprender la investigación la cual fue resultado de una demanda de la práctica asistencial del Servicio de Oncología del Hospital Universitario “Celestino Hernández Robau”. Por la importancia que revierte el tema, unido a la ausencia de investigaciones psicológicas en pacientes con cáncer de mama desde un enfoque personológico y la consiguiente necesidad de abordarlo desde esta perspectiva, respondiendo a las demandas profesionales se realizó un estudio de la au-

tovaloración en mujeres sometidas a cirugía conservadora de la mama. Por lo que se define como problema o interrogante científica de la investigación:

Problema científico: ¿Cuáles son las particularidades que presenta la autovaloración en mujeres con cáncer de mama sometidas a cirugía conservadora?

A partir de esta interrogante científica se deriva la hipótesis científica de la de investigación:

Hipótesis científica: La autovaloración en mujeres con cáncer de mama sometidas a cirugía conservadora posee particularidades que la distinguen de iguales sometidas a cirugía radical.

En coherencia con lo anterior los objetivos investigativos son:

Objetivo General: Determinar las particularidades de la autovaloración en mujeres con cáncer de mama sometidas a cirugía conservadora.

Objetivos Específicos:

- Establecer una relación entre tipo de cirugía, edad y tiempo de evolución de la sintomatología en mujeres con cáncer de mama.
- Caracterizar la autovaloración en mujeres con cáncer de mama sometidas a cirugía conservadora.
- Realizar una comparación de las manifestaciones de la autovaloración en mujeres que padecen cáncer de mama sometida a cirugía conservadora con un grupo sometidas a mastectomía radical.

Metodología

Para el desarrollo de la investigación se asumieron los presupuestos de un paradigma mixto cuantitativo-cualitativo, intentando lograr una perspectiva integradora donde se combinan metodológicamente tanto instrumentos cuantitativos como cualitativos, al ser el referente el estudio de un constructo tan complejo como la autovaloración donde si bien es importante estudiarla desde la dimensión subjetiva no puede desvincularse de su dimensión objetiva. Es además una investigación exploratoria, descriptiva y correlacional.

El diseño de la investigación fue cuasi-experimental, específicamente: cuasi - experimento 1 con post-prueba con grupo de control, la existencia de este grupo se justifica para la comparación final, pero no hay observaciones iniciales que permitan establecer equivalencia inicial entre los grupos y queda conformado del modo siguiente:

G1: Mujeres con cáncer de mama operadas con cirugía conservadora (Grupo de Estudio).

G2: Mujeres con cáncer de mama operadas con cirugía tradicional-radical (Grupo Testigo).

Se utilizó un muestreo no probabilístico, concretamente de sujetos voluntarios, así se pudieron obtener datos actualizados de 12 casos de cirugía y 20 de cirugía radical, que representan casualmente, el 40% de 30 y 50 respectivamente, quedando conformada la muestra con un total de 32 sujetos.

Las variables que han sido objeto de estudio de la investigación son las siguientes:

- Cáncer de mama: consiste en un crecimiento anormal y desordenado de las células; es un tumor maligno que se caracteriza por una multiplicación anormal y desordenada de las células de la mama, que de invaden los tejidos adyacentes y provocan metástasis, este se puede clasificar a partir de la evolución del tumor en Fase I, II, III y IV.

- Cirugía Conservadora: se procede a la remoción del tumor y una pequeña cantidad de tejido normal circundante.

- Cirugía Radical: se procede a la remoción de la mama, los músculos pectorales y todos los ganglios linfáticos bajo el brazo.

- Autovaloración: es una configuración de la personalidad que integra articuladamente un concepto de sí mismo, generalizado, con relativa estabilidad, dinamismo, comprometido en la realización de las aspiraciones más significativas del sujeto en las diferentes esferas de la vida. Constituye la dimensión valorativa dinámica de la autoconciencia, y supone además la presencia de valoraciones, vivencias sobre sí mismo, sobre los contenidos esenciales de su personalidad a través de los cuales se expresan las tendencias motivacionales más importantes en las cuales se implica afectivamente. Se trata de un proceso vivo, dinámico, organizado de reflexiones desde un compromiso altamente emocional en torno a un conjunto de marcos estables de referencia, (Fernández, 2002).

A partir de esta definición se establecen un grupo de indicadores que permiten comprender el contenido de la autovaloración:

1. Autoconocimiento: conocimiento que tiene el sujeto de sus fuerzas, capacidades mentales, vivencias, acciones, motivos y objetivos de su comportamiento, de su actitud hacia el medio y hacia las personas con las que interactúa donde se manifiesta la relación afectivo cognitivo, mediatizado por la personalidad.
2. Autoestima: percepción evaluativa que hace el sujeto de sí mismo, que implica una actitud positiva o negativa hacia sí mismo y sus actuaciones expresadas en un determinado grado de confianza, respeto, consideración, aceptación y amor incondicional de su propio yo.
3. Criticidad en la valoración de su realidad y potencialidades en relación con exigencias del medio y del propio sujeto.
4. Expresión de las principales tendencias motivacionales orientadoras de la personalidad, en el auto-referente de sí mismo y su conducta.
5. Flexibilidad: capacidad que tiene el sujeto para ajustarse a su situación real de vida.
6. Correspondencia entre logros y aspiraciones.
7. Valoración de los demás hacia sí mismo.
8. Correspondencia entre la valoración de sí y la aceptación de las condiciones objetivas de existencia.

Métodos y pruebas psicológicas aplicadas

Métodos del nivel teórico

El analítico-sintético, el inductivo-deductivo, el análisis histórico-lógico, y el análisis sistemático estructural. Los mismos favorecieron la sistematización de la información teórica, así como el procesamiento e interpretación de los datos empíricos obtenidos, y la elaboración de las conclusiones y recomendaciones resultantes de la investigación.

Métodos del nivel empírico:

- Entrevista en profundidad.
- Cuestionario de Autoestima de Coopersmith.
- Completamiento de Frases Modificado.
- Escala de Autovaloración Dembo-Rubinstein Modificada.

Resultados

Mediante el análisis pormenorizado de cada una de las técnicas se constató que la edad promedio de las pacientes que conforman el grupo de estudio es de 45 años aproximadamente, mientras que en el grupo testigo es de 55 años existiendo diferencias medianamente significativas entre ambos grupos con respecto a esta variable. Sin embargo en este segundo grupo, el rango de edades oscila desde los 37 años hasta los 78 existiendo una mayor dispersión, y siendo el rango de 50 a 70 años, (14 mujeres), el más numeroso, por lo que se encuentra un significativo número de pacientes transitando por la etapa evolutiva de la adultez mayor (6 pacientes), o que están próximas a ella.

Estableciendo una correlación entre el tiempo de inicio de los síntomas, la edad y el tipo de cirugía a que son sometidas estas mujeres, se demostró que aun cuando no se presentan correlaciones altamente significativas, se destaca que en relación al tiempo de evolución de los síntomas en el grupo de estudio es menos extenso que en el grupo testigo, siendo este último superior a los tres meses de evolución.

Coincide además, en el grupo testigo que mientras más edad tiene la paciente este lapso de tiempo se hace más extenso, lo que conlleva a que el diagnóstico no se realice en estadios tempranos de la enfermedad, a diferencia de las pacientes del grupo de estudio que son más jóvenes, lo cual está determinado por el hecho de que existe en este grupo de pacientes sometidas a cirugía radical un significativo número de pacientes que transitan por la adultez mayor, y a través de la entrevista en profundidad se constató que las principales causas por las cuales estas pacientes no acuden a tiempo a los servicios salud es que le ocultan los síntomas a sus familiares y cuidadores, o no le brindan la importancia que merece la presencia de una adenopatía en la mama, siendo esto una tendencia más común para los adultos mayores.

A partir de lo anteriormente expuesto, se puede inferir que constituye un factor de riesgo la edad de las mujeres comprendida entre los 45 a los 70 años de edad, siendo más propensas a ser diagnosticadas en estadios avanzados de la enfermedad, las pacientes en edades comprendidas entre los 50 y 70 años y por tanto sometidas a mastectomía radical, constituyendo este un elemento a tener en cuenta para la labor de prevención de la enfermedad y promoción de salud que se realice que los grupos de riesgo previamente identificados.

En esta triada formada por: tiempo de evolución de la sintomatología, edad y tipo de cirugía, es una variable moduladora, el tiempo de evolución de la sintomatología, ya que existe una relación directamente propor-

cional entre este y el estadio en que se diagnóstica el cáncer de mama y por tanto el tipo de cirugía a la que es sometida la paciente.

Desde la lógica de análisis que se propone consideramos que el estudio de la autovaloración no debe basarse únicamente en el análisis de la adecuación o no de esta configuración, sino que debe analizarse su contenido, pues este y su nivel de adecuación forman una unidad indisoluble.

Adentrándonos en las particularidades de la autovaloración de las pacientes que han sido sometidas a cirugía conservadora de la mama, es necesario establecer la existencia de dos eventos vitales significativos en su historia de vida que en la actualidad determinan la estructuración y funcionamiento de sus configuraciones personológicas. Uno de estos es el diagnóstico del cáncer, aun cuando en estas pacientes fueron diagnosticadas en estadios temprano lo que garantiza un pronóstico y evolución positiva, y por tanto una mayor probabilidad de supervivencia a diferencia de las pacientes sometidas a cirugía radical, en que el pronóstico es reservado, aun cuando exista una evolución positiva.

El segundo evento es la intervención quirúrgica y los posteriores tratamientos a los que han sido sometidas como parte del arsenal terapéutico que se implementa con este tipo de pacientes. En el caso de las mujeres que forman parte del grupo de estudio estas fueron sometidas a cirugía conservadora, un proceder quirúrgico que se está generalizando en los servicios de oncología de mama, pero que todavía no es frecuente su uso, mientras que las pacientes del grupo testigo fueron sometidas a mastectomía radical. Tanto en un grupo como en el otro, la terapia coadyuvante es común, siempre en función de las particularidades y exigencias de cada caso, siendo por tanto un tratamiento personalizado.

Utilizando el método de la triangulación y los resultados obtenidos en las diferentes pruebas psicológicas aplicadas podemos generalizar que en el grupo de estudio, así como en el grupo testigo se presenta como tendencia general a la adecuación de la autovaloración caracterizada por la presencia de criticidad en la valoración de su realidad y potencialidades para responder a las exigencias del medio y de sí mismas, ya que aun cuando exista un significativo número de preocupaciones asociadas a la enfermedad, así como incertidumbre futura e inseguridad en función de la evolución y la recuperación, se constata como actitud ante la enfermedad una tendencia al ajuste a su nueva situación real de vida, así como aceptación de la enfermedad, es decir de sus condiciones objetivas de existencia en este sentido algunas expresiones lo denotan: “Al principio fue muy difícil”, “Nos hemos adaptado bien y mi recuperación es buena”, “Es la peor de las enfermedades, pero hemos aprendido a convivir juntas”.

En coherencia con lo anterior, en estas pacientes se evidencia también que las principales tendencias motivacionales orientadoras de la personalidad a raíz de la intervención quirúrgica no se han modificado en su contenido, pero su perspectiva futura ha adquirido un carácter de finitud en el tiempo, supeditado a la evolución de la enfermedad, expresión de adecuación y reestructuración de su personalidad. En este sentido la familia constituye para el grupo una tendencia orientadora de su personalidad, expresado en un fuerte vínculo afectivo hacia la misma, siendo centro de sus principales preocupaciones, logros, motivaciones formando parte indisoluble de su sentido de vida.

Se expresa un conocimiento adecuado de sí mismas, de sus fuerzas, motivos, capacidades, de su actitud hacia el medio y las personas que le rodean, en coherencia con ello es importante resaltar que en este grupo la esfera laboral ha sido una de las más afectadas por la enfermedad revirtiéndose en repercusiones psicosociales que fuente de malestar subjetivo, sin embargo las pacientes que han presentado limitaciones para reincorporarse se han reestructurado su campo de acción, aceptando esta nueva situación teniendo como prin-

principal aspiración la reincorporación a su centro laboral, y siendo esta área fuente de realización personal y de motivaciones profesionales.

Se muestra además una correspondencia entre logros y aspiraciones, expresado en satisfacción consigo misma y con lo logrado a lo largo de su historia de vida, en el área familiar, personal e individual, en la actualidad esta correspondencia está permeada por sus preocupaciones sobre la enfermedad, elemento que no se puede separar de sus condiciones objetivas de existencia, identifican como logros haber tenido la oportunidad de formar una familia, en los casos en que mantienen un matrimonio estable, contar con el amor de su pareja y tener la oportunidad de educar a los hijos en común juntos. También destacan el hecho de tener la oportunidad de ser madres y disfrutar del nacimiento y crianza de sus hijos, así como los logros obtenidos en su vida laboral y el reconocimiento obtenido allí.

Lo anteriormente expuesto, justifica el predominio de un nivel medio de autoestima, presentándose una tendencia a los niveles altos en un total de cinco pacientes, mientras que cinco dentro de este mismo grupo se acercan a un nivel medio. Las valoraciones de los demás tienen un peso significativo en la estructuración de la autovaloración, donde la familia y en especial el apoyo recibido por la pareja y los hijos se convierten en un importante factor resiliente para el bienestar psicológico de estas pacientes, donde existe un predominio de vivencias positivas como seguridad, confianza, esperanza, aceptación, tolerancia, satisfacción algunas frases lo expresan, optimismo: “...yo tengo absoluta confianza de que todo va a salir bien, hasta ahora ha sido así, yo he hecho al pie de la letra lo que la doctora me ha dicho, espero que no sea en vano”.

El resto de las pacientes dentro del grupo de estudio, coincidentes con igual número del grupo testigo presentan una inadecuación de la autovaloración por defecto, se constata una tendencia a sobredimensionar su situación real de salud, en el que se manifiesta en sus reflexiones y valoraciones ausencia de crítica, así como

una valoración inadecuada de sus potencialidades expresado en incapacidad para responder las exigencias del medio y de sí mismas, donde se evidencia un pobre conocimiento de sí, por lo que la expresión de sus principales tendencias motivacionales orientadoras de la personalidad se expresa en su autorreferente de manera limitada.

Se constata rigidez, así como la ausencia de aceptación de la enfermedad expresada en una actitud negativa hacia la misma matizado por la presencia de vivencias negativas fuente de malestar subjetivo en estas mujeres. Estas pacientes presentan un nivel bajo de autoestima, en el que se expresan vivencias negativas como autoculpabilidad, insatisfacción consigo misma y con los logros alcanzados en la vida, pesimismo, estados de malestar subjetivo.

En este grupo de pacientes no existe correspondencia entre los logros y las aspiraciones, evidenciándose pesimismo, frustración, ubicando como causas de estos fracasos a la enfermedad, por lo que no son capaces en valorar en sí mismos sus reales potencialidades para alcanzar las principales metas trazadas que forman parte de sus proyectos de vida.

Conclusiones

□ El tiempo de evolución de la sintomatología es una variable moduladora, entre la edad y tipo de cirugía a la que es sometida la paciente existiendo una relación directamente proporcional entre temporalidad y el estadio en que se diagnostica el cáncer de mama y por tanto el tipo de cirugía a la que es sometida la paciente.

- Las mujeres con edades comprendidas entre los 45 a los 70 años de edad, son más propensas a ser diagnosticadas en estadios avanzados de la enfermedad, siendo más susceptibles las pacientes en edades comprendidas entre los 50 y 70 años, resultado de alto valor para la prevención de la enfermedad.

- una tendencia a la adecuación de la autovaloración, tipificado por la presencia de criticidad en la valoración de su realidad y potencialidades para responder a las exigencias del medio y de sí mismas, expresado en un adecuado autoconocimiento de sus fuerzas, motivos, capacidades, de su actitud hacia el medio y las personas que le rodean, manifestándose una correspondencia entre logros, aspiraciones y el autorreferente de sí, predominando un nivel medio de autoestima, ocupando las valoraciones de los demás un peso significativo, siendo la familia fuente de bienestar psicológico y factor resiliente, expresión de ajuste y de flexibilidad en la aceptación de su situación real de vida, mientras que dos sujetos presentan una autovaloración por defecto, expresada en subvaloración.

- En la muestra estudiada no se constataron diferencias al estudiar la autovaloración en mujeres sometidas a cirugía conservadora al compararlo con iguales sometidas a cirugía radical.

Recomendaciones

- Desarrollar posteriores investigaciones bajo el paradigma cualitativo que aborden la temática desde una perspectiva personológica.

- Ampliar el criterio de profesionales realizados sobre la operacionalización de la variable autovaloración.

□ Implementar futuras intervenciones psicológicas en pacientes con cáncer de mama orientadas a potenciar su bienestar psicológico.

Bibliografía

Díaz, I (2007). Algunas consideraciones de la autovaloración y la calidad de vida percibida en el paciente oncológico. *Neoplasia*, 10(2), 65-72.

Dolsophon, W. (2005). La adaptación en el autoconcepto y en la función de rol en los pacientes con cáncer de mama y mastectomía. *Revista Diario Clínico*, 2, 2-20.

Fernández, L. (2002). *Pensando en la Personalidad*. La Habana, Cuba: Félix Varela.

Fernández, M., Ospina, F., (2002) Repercusiones que trae consigo el diagnóstico de cáncer de mama. *Revista Colombiana de Oncología*, 8, 8-10.

González, F. (1983). *Motivación moral en adolescentes y jóvenes*. . La Habana, Cuba: Científico-Técnica.

González, F. (1985). *Algunas cuestiones teóricas y metodológicas sobre el estudio de la personalidad*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

González, F. (1994). *Personalidad, modo de vida y salud*. La Habana, Cuba: Félix Varela.

González, F., & Mitjans, A. (1992). *La personalidad su educación y desarrollo*. URSS: Progreso.

Relaciones de Pareja, Salud y Ciclo Vital

Diana Janeth Villamizar Carrillo

Olga Mariela Mogollón Canal

Universidad de Pamplona

Colombia

Introducción

Esta investigación se realizó como un proyecto de investigación avalado por la Dirección de Investigaciones de la Universidad de Pamplona, para que sirva como política de trabajo Institucional y ejecutado por dos Investigadoras de la Facultad de Salud, Departamento de Psicología. El objetivo principal fue explorar las relaciones de pareja desde la perspectiva sistémica en estudiantes de la Universidad de Pamplona.

La universidad de Pamplona cobija estudiantes de diferentes regiones de Colombia, por tanto la multiculturalidad es importante frente a la dinámica que las relaciones de pareja de universitarios vive, igualmente se encuentra variadas percepciones de qué es una relación de pareja, coincidiendo en que tenerla o contar con ella ayuda a tener un desarrollo afectivo emocional mucho mas enriquecedor que permite una mejor salud mental y apoyo permanente para realizar los proyectos de vida.

Es de resaltar que gracias a la interacción con los participantes, se razona en la comparación de diferentes estilos de vida de los estudiantes en la misma ciudad de Pamplona, logrando identificar la dinámica de la relación de pareja, niveles de satisfacción, la relación entre la vida universitaria y la de pareja, la estructura de la relación a través de la escala triangular del amor adjunto a sus tres componentes intimidad, compromiso y

pasión, la perspectiva de la relación en pasado, presente y futuro y la percepción de la evolución de la relación de pareja en el tiempo; presentado un análisis estadístico mediante el SPSS 17.

La muestra fue de 178 estudiantes que mantienen una relación de pareja estable pertenecientes a las diferentes facultades de la Universidad de Pamplona, quienes de forma voluntaria participaron en el proyecto. Entre los resultados más importantes resaltan los altos niveles de satisfacción con su pareja que tienen los estudiantes universitarios que se encuentran en la adultez joven, lo que les permite pensar en un proyecto de futuro, muy pocas veces se arrepienten de haber escogido a la pareja que tienen, perciben que aman mucho a su pareja, creen que sus relaciones de pareja no son impedimento de nada en la mayoría de los casos, algunos hombres piensan que en oportunidades les impide tener comportamientos incorrectos, seguido de aspectos de dependencia independencia. Los aspectos de futuro estuvieron encaminados hacia un gran positivismo de continuidad y mejoramiento de la relación. En cuanto a la estructura de su relación dan mayor relevancia al componente intimidad, seguido del compromiso y luego la pasión.

Es importante tener en cuenta estos resultados para diseñar y establecer a futuro un programa de acompañamiento a los estudiantes de la Universidad de Pamplona, con miras a lograr un manejo adecuado de sus relaciones de pareja, que fortalezcan su proyecto de vida, y por tanto, su rendimiento académico y profesional.

Metodología

El diseño que se utilizó fue transversal y exploratorio, desde la dimensión descriptiva, en cuanto a la población la Universidad de Pamplona, maneja en promedio 8800 estudiantes presenciales en modalidad de pregrado semestralmente. La muestra seleccionada fueron estudiantes, hombres y mujeres, que colaboraron de

forma voluntaria, entre los 17 y 30 años, pertenecientes a las siete facultades de la Universidad de Pamplona: Ciencias Económicas y Empresariales, Ingeniería y Arquitectura, Educación, Salud, Ciencias Básicas, Artes y Humanidades y Agrarias. El total de estudiantes que participaron en la muestra fue de 178, que en el momento de la recolección de información, presentaron como característica, tener una relación estable, de tipo heterosexual, de seis meses o más de duración.

El Grupo de investigadores, capacitó a estudiantes del Diplomado “Abordaje Psicológico de las Relaciones de Pareja”, en la manera de obtener la información para dar la objetividad necesaria al proceso investigativo, y recolectar mediante la aplicación de cuestionarios estandarizados los datos necesarios para ser analizados.

En un primer momento, se contó con la autorización del Decano de cada Facultad, para poder tener contacto con los diferentes grupos y semestres. Seguidamente, se asistía a los salones en las horas de clase, para que todos los asistentes a las mismas, pudieran tener la misma posibilidad de entrar en el estudio. Las personas que alzaban la mano como posibles participantes, al contar con las características necesarias, se contactaban para crear un espacio para la implementación de los instrumentos. El total de participantes fue de 178 voluntarios.

Se realizó una base de datos a través del SPSS, versión 17, donde se incluyeron todas las respuestas dadas por los participantes y se realizó el análisis de resultados. Por último, y teniendo en cuenta el desarrollo del marco teórico paralelo, se hicieron la discusión de resultados, las conclusiones y las recomendaciones pertinentes.

Instrumentos

Para esta investigación y para cumplir con los objetivos propuestos, se utilizaron los siguientes instrumentos:

1. Cuestionario de satisfacción marital (Hendrick y Hendrick, 1988). Dicha escala es la versión de Hendrick y Hendrick (1988); contiene siete preguntas cerradas con cinco alternativas de respuesta cada una. Está pensada para ser una medida global de la satisfacción con la relación de pareja. Este cuestionario está conformado por las siguientes preguntas: ¿Hasta qué punto satisface su pareja sus necesidades?, En general ¿cuál es su grado de satisfacción con su relación de pareja?, En comparación con otras relaciones de pareja que usted conoce, ¿cómo considera su relación de pareja?, ¿Con qué frecuencia se arrepiente de estar con su pareja?, ¿En qué grado sus expectativas originales se han cumplido en su relación de pareja?, ¿Cuánto ama a su pareja? y ¿Cuántos problemas hay en su relación de pareja?.

2. Dinámica de la relación de pareja (Villar y Villamizar, 2009 -Cuestionario adaptado para la población colombiana, en la Universidad de Pamplona, año 2010, por Villamizar (2010) adaptado del instrumento utilizado por Villamizar y Villar 2006, España). Dicho instrumento original fue implementado en población española en diferentes cortes de edad. El cuestionario compuesto por 16 preguntas que integran aspectos fundamentales del pasado, presente y futuro de la relación de pareja y sobre qué hace la pareja para resolver los conflictos que se les presentan. Este cuestionario presenta frases-estímulo para que los participantes respondan lo que realmente piensan de determinadas situaciones de su vida de pareja. Es importante mencionar que estas frases-estímulo, en algunos casos, se presentan cargadas doblemente; es decir, llevan el prefijo positivo o el negativo para que el sujeto responda según el caso.

3. Cuestionario “Vida universitaria y relaciones de pareja” (Mogollón y Villamizar, 2010 –Sin publicar-). Este cuestionario consta de tres partes: la primera contiene cinco preguntas cerradas sobre la influencia de la

pareja en la vida universitaria del entrevistado; la segunda parte se subdivide en dos tablas, una para que el participante califique de nunca a siempre –cinco opciones- la influencia que la universidad tiene en su proyecto de vida; y otra, con las mismas especificaciones, en donde el entrevistado valora la influencia que tiene su pareja en su proyecto de vida. Además, en tercer lugar, se presentan dos preguntas abiertas, en las cuales el sujeto responde de qué manera le gustaría que su pareja y la universidad – por separado, por supuesto- le aportaran y a qué nivel. Al igual que su aporte al rendimiento académico.

4. Escala Triangular del Amor (Robert Sternberg, 1986). Escala compuesta por 45 ítems, con un formato de respuesta tipo Likert de 5 alternativas (de totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo). La escala tiene, ordenados de manera aleatoria, 15 ítems que miden cada uno de los tres componentes del amor descritos por el autor (intimidad, pasión y compromiso).

5. Cuestionario de percepciones de la evolución de las relaciones de pareja en el tiempo (Villar y Villamizar, 2009 -Cuestionario adaptado para la población colombiana, en la Universidad de Pamplona, año 2010, por Villamizar (2010). Consta de 18 preguntas que buscan determinar las percepciones de los participantes acerca de cuáles aspectos de su relación de pareja han cambiado (aumentando o disminuyendo) y cuáles permanecen estables, a través del tiempo que llevan de relación. A los participantes se les mencionan 18 aspectos de la relación de pareja, tales como confianza, cariño, pasión, comprensión, frecuencia de relaciones sexuales y compromiso con la relación, entre otros, a los cuales debe calificar dentro de cinco posibilidades que van de disminuye bastante a aumenta bastante.

6. Cuestionario de datos demográficos. Compuesto por 32 preguntas en las cuales se le solicita al participante que, por favor, menciones algunos datos precisos sobre su pareja y sobre sí mismo. Algunos de los

aspectos que se interrogan en este cuestionario son el sexo, la edad, ciudad de procedencia, estado civil, religión, si tienen hijos, fuente principal de sustento y semestre, entre otros.

Discusión

Este proyecto realizó un primer acercamiento a las relaciones de pareja de Universitarios de la Universidad de Pamplona, recopilando información de una muestra voluntaria de 178 estudiantes, en relación a Satisfacción en pareja, los componentes del amor y su estructura pasión, intimidad, decisión-compromiso desde la teoría Triangular del amor, la percepción de las relaciones de pareja en tres perspectivas pasado, presente y futuro, la comprensión del proyecto de vida y rendimiento académico, la resolución de conflictos y la evolución de la relación de pareja.

El trabajo contó con una participación de estudiantes Universitarios de las siete Facultades con las que cuenta la Universidad, residentes en Pamplona en edades comprendidas entre los 17 y 30 años, la muestra representativa está entre los 21 y 25 años (trayectoria del ciclo vital de adultez joven). La mayor parte de las personas fueron mujeres, a excepción de los participantes de las facultades de ciencias básicas y agrarias donde participaron más hombres que mujeres. Aunque hubo participación de todos los semestres el conglomerado estaba entre cuarto y sexto semestre, solteros en el momento evolutivo de noviazgo con una relación promedio de 12 meses, donde el 20% de los participantes refirieron tener hijos. Su historia amorosa en la mayoría de los casos tenía menos de tres relaciones estables antes de la actual y la mayoría son de fuera de la ciudad de Pamplona, quienes dependen de sus padres para estudiar y tener recursos económicos, solo el 20% depende de familiares, pareja o de sí mismos, y la religión predominante es la católica.

La universidad cuenta con estudiantes de todas las regiones del país, la multiculturalidad de la muestra, enriquece los resultados. Según Vilseda (1995), existen múltiples factores que influyen directamente en la conformación de la pareja. Un primer factor estaría relacionado con procesos culturales. Dentro de los grupos sociales se van formando estereotipos que marcan pautas de comportamiento a seguir, asumiéndose roles particulares que se cristalizan en la relación amorosa. Un segundo factor depende de aspectos biológicos y el tercer factor está vinculado a las características personales. Los rasgos individuales se reflejan en el comportamiento de la persona en la vida cotidiana. En esta investigación se hacen visibles cada uno de estos factores.

La información recolectada sobre su pareja fue dada por el estudiante universitario la cual se centra en que están la mayoría en el mismo momento evolutivo adulto joven, con una pequeña diferencia, donde los estudiantes hombres refieren que sus parejas mujeres son un poco más jóvenes encontrándose en la adultez temprana. Igualmente sus parejas son también estudiantes y están en la trayectoria de pareja de noviazgo, solo el 20% reporta convivir con su pareja. Ellas también dependen de sus padres, siendo de religión católica y viven en Pamplona.

En forma detallada por Facultades los datos contemplan que todas las facultades participaron con estudiantes en su mayoría adultos jóvenes con excepción de ciencias básicas que están en adultez temprana. Las facultades de Ciencias básicas, Educación y Salud tuvieron mayor participación de estudiantes de cuarto a sexto semestre. La Facultades de Artes y Humanidades estudiantes de séptimo a decimo semestre y Ciencias Económicas e ingenieras de primero a tercer semestre. Es de resaltar que los estudiantes con mayor número de meses de duración con su relación de pareja son los de Ciencias Agrarias con más de 12 meses, seguidos por los de Salud y Educación.

La mayoría de estudiantes participantes no tienen hijos en un 80 % con parejas anteriores, del 20% que reporta son los estudiantes de la Facultad de Ingenierías los de mayor paternidad con parejas anteriores de uno a tres hijos. Los estudiantes que reportan tener hijos con su actual pareja tampoco son más del 25% y en su orden pertenecen a las facultades de educación, Agrarias y económicas.

En cuanto a su procedencia, los estudiantes de La facultad de Agrarias son en su totalidad de la ciudad de Pamplona y en total de las 7 facultades solo el 33% tienen como ciudad de origen Pamplona. Un dato relevante es que el total de estudiantes de la Facultad de Ciencias Básicas son de fuera de Pamplona.

Cabe recordar que el principal objetivo de este proceso fue explorar las relaciones de pareja desde la perspectiva sistémica en estudiantes de la Universidad de Pamplona, a través de una metodología cuantitativa, con el fin de diseñar y establecer a futuro un programa de acompañamiento para los estudiantes de la Universidad de Pamplona, desde aquí, el concepto de Ochoa (1995), sobre sistema es puesto en interrelación dinámica en esta investigación, donde la pareja está compuesta por dos personas que se relacionan entre sí, formando un solo componente frente al medio externo, en ella, son necesarios unos límites, reglas y jerarquías, conformándose un proyecto de futuro. Los límites cumplen una función delimitadora ya que hacen único a un grupo frente al medio y en contraparte se transforman en espacios de intercambio de comunicación y afecto. Los resultados apoyan la postura de que la pareja como un sistema abierto que tiene como objetivo proyectos en común y donde se consideran la satisfacción en pareja desde la convivencia, siendo el contar con pareja, un aspecto positivo de la vida que lleva a pensar en mejoras individuales y colectivas. Igualmente las percepciones de tener la posibilidad de contar con una pareja llevan a la sensación de poder tener continuidad en el tiempo que permite mejoras en los aspectos emocionales y afectivos.

Esta investigación también aporta al enfoque sistémico al crear un campo de trabajo donde la pareja desde su complejidad afirma Hernández (1997), siendo esta un todo diferente a la suma de las individualidades de cada uno de sus miembros, cuya dinámica está basada en mecanismos propios y diferentes a aquellos que explican a las personas de manera aislada, la pareja, es un sistema multivincular, susceptible de ser estudiado en términos de su estructura y forma en un momento determinado donde sus dinámicas cambian a través del tiempo.

Cobra relevancia que para muchos de los estudiantes consultados, el significado que dan a sus relaciones de pareja es el de una unión significativa y duradera que va más allá de la atracción y deseo físico y que los complementa como personas y como seres afectivos. Este aspecto tiene su respaldo teórico dentro de la obra de Sternberg (1989), quien sostiene que las personas tienden a apasionarse en sentido de interés y no de pasión, por sujetos que les colman ciertas necesidades, tales como el apego y la aprobación. De la misma forma, es interesante que haya un significado esencial de apoyo recíproco entre los entrevistados y sus parejas, esta reciprocidad no se contempla en esta investigación ya que se entrevistó a uno de los miembros de la pareja, pero refuerza la afirmación de Sternberg según la cual lo más importante en relación con el cariño y el amor en la pareja no es realmente cuánto quiere uno al otro sino cuánto cree que le quiere, igualmente los resultados apuntan a que se da en la vida universitaria importancia al desarrollo afectivo emocional a través de la estabilidad con la pareja.

Por otra parte, los estudiantes universitarios dan un significado importante a sus parejas para la construcción de sus proyectos de vida, se evidenció que los estudiantes reconocen las bases para construir sus proyectos en aspectos personales, de pareja, de familia y laborales, donde se propició una sana aceptación de sí mismo y de las circunstancias que los rodean.

En cuanto a la Dinámica de la relación de pareja (Villar y Villamizar, 2009), resaltan que la relación de pareja mejora con una buena comunicación entre los miembros que lo integran, dado que al emplearlo se podría resolver los conflictos que en ocasiones interfieren y hacen que empeore la convivencia y el futuro de la relación. Igualmente Sternberg (1989), afirma que las relaciones que tienen éxito a futuro son aquellas parejas que mantienen buena comunicación, ya que llega a hacer parte de una relación satisfactoria y placentera, basada en la sinceridad y la confianza por parte de cada uno de los miembros que lo integran. Aunque cabe resaltar que cuando la comunicación comienza a deteriorarse, puede llegar a consumir la relación por completo. En esta investigación los aspectos antes mencionados son concertados en los resultados siendo los mismos estudiantes quienes dieron relevancia a la comunicación como mantenedor de la misma y lo que les permite continuidad en el tiempo y una perspectiva conciliadora en la resolución de conflictos.

En cuanto a la satisfacción en pareja la mayoría de los participantes percibe que su pareja satisface bastante sus necesidades, existen algunas diferencias de género entre los 21 y 25 años, los hombres manifiestan tener más satisfacción total con el tipo de relación que tienen en comparación con las mujeres.

Los jóvenes universitarios cuando comparan sus relaciones de pareja con la de los demás piensan que la suya es mucho mejor que la de la mayoría sin diferencias de género. Igualmente muy pocas veces se arrepienten de haber escogido a la pareja que tienen, siendo los hombres los de mayor porcentaje de no arrepentimiento. En cuanto al grado en el que se han cumplido sus expectativas originales sobre la relación de pareja los hombres valoran más positivamente el haber cumplido con las expectativas originales (en bastante medida), mientras que las mujeres son un poco más pesimistas sobre ese tema, tal vez tenían otros imaginarios sobre la misma.

En relación al tema de cuánto perciben que aman a sus parejas los estudiantes universitarios tanto hombres como mujeres dicen mucho. Sin embargo son los hombres en la categoría bastante un poco más perceptivos sobre el estar enamorados en comparación con las mujeres. Los adultos jóvenes que están en la universidad perciben que solo hay algunos problemas en sus relaciones de pareja y que se pueden llevar en el día a día.

Todo esto está acorde y relacionado con las teorías del ciclo vital que se escogieron en el marco teórico de esta investigación como por ejemplo Para Erikson (1982), quien plantea en su sexto paso de su teoría del desarrollo psicosocial, que una vez lograda la identidad personal, se está listo para crear una identidad compartida con otro, elemento esencial de la intimidad. Sin un sentido claro de la identidad, los adultos jóvenes temerían comprometerse a una relación duradera o su identidad quedaría subordinada a la pareja. Desde aquí la vida universitaria es vivida por lo general en la adultez joven lo que les prepara para pensar en dos y poder realizar proyectos a futuro desde la identidad.

En cuanto a la percepción de las relaciones de pareja en visión tridimensional pasado, presente y futuro los hombres universitarios creen que lo que ha mejorado desde que están con sus parejas son aspectos propios de la relación, mientras que las mujeres piensan que son aspectos personales o de formas de ser, siendo tanto para hombres como para mujeres lo mejor de sus relaciones la convivencia y la manera de relacionarse. Siendo los aspectos más significativos de tener pareja los procesos afectivos y emocionales en su desarrollo. La mayoría percibe que la relación está bien y no tiene que mejorar nada, y si lo hubiese que hacer sería sobre aspectos de tiempo compartido y en segundo lugar la comunicación. Igualmente piensan que gracias a su relación de pareja los hombres han podido mejorar como personas y tener proyectos de familia, las mujeres han podido mejorar aspectos de los dos y conocerse mejor.

Creen que sus relaciones de pareja no son impedimento de nada en la mayoría de los casos, algunos hombres piensan que en oportunidades les impide tener comportamientos incorrectos, seguido de aspectos de dependencia independencia. En cuanto a lo peor de sus relaciones ha sido los primeros tiempos lo que le da una perspectiva de mejoramiento cada día, seguido de las relaciones con sus familiares.

En cuanto a estos aspectos de desacuerdos y dificultades en las relaciones de pareja y la resolución de conflictos Minuchin y Fishman (1997), identificaron los acuerdos y desacuerdos entre parejas de personas mayores en referencia a ciertos temas. Los temas más conflictivos en cuanto a la cantidad de desacuerdos fueron las actividades de tiempo libre, seguidas de los problemas por intimidad y la economía. También se detectaron dificultades en relación con la personalidad, la relación con otras generaciones, las actividades de casa, los hábitos personales, la salud y la jubilación. A su vez, las parejas jóvenes dan menos importancia al tiempo libre y a la salud, y más a la infidelidad y el consumo de sustancias psicoactivas. En esta investigación con estudiantes universitarios se encontró que los temas más frecuentes por los que aparecen discusiones son los aspectos de pareja, seguidos de aspectos sociales y familiares, el primer aspecto aspectos de pareja es más importante para mujeres y el segundo aspectos sociales es más importante para los hombres, los dos tanto hombres como mujeres están de acuerdo en que la manera de resolverlo es a través de la comunicación. Lo que más les preocupa de su futuro a los dos sexos son los aspectos de pareja seguido de la salud, con un leve porcentaje de diferencia más para los hombres, y en tercer lugar para los dos los aspectos familiares.

Los aspectos de futuro estuvieron encaminados hacia un gran positivismo de continuidad y mejoramiento de la relación, ya que con el tiempo van apareciendo situaciones positivas en la relación lo cual es mayor para los hombres que para las mujeres. En cuanto a envejecer juntos, son las mujeres las que perciben que su relación podría ir hasta la vejez en comparación con los hombres que en este aspecto no fueron mayoría.

En cuanto al amor Sternberg (1988), lo definió como un constructo complejo que incluye gran cantidad de afectos, cogniciones y motivaciones. Parte de este conjunto vendría dado por instintos e impulsos transmitidos genéticamente. Otra parte, probablemente mayor, sería consecuencia del modelamiento de roles a través del aprendizaje social. Desde este punto de vista el amor está constituido de una manera dinámica y debe ser estudiado como una estructura formada por tres componentes: intimidad (I), pasión (P) y compromiso (C). En esta investigación la percepción de los estudiantes universitarios sobre qué tipo de amor se da en su relación de pareja, tuvo tres tipos de respuestas romántico, integral y apasionado. Para los hombres el de mayor frecuencia fue el romántico, seguido del integral y apasionado. Para las mujeres el de mayor frecuencia es el apasionado, seguido integral y luego el romántico.

Siguiendo con los objetivos de esta investigación Cooper y Pinto (2008), señalan la importante influencia que tiene el compromiso con la pareja sobre la resolución de conflictos. Un mayor compromiso ayuda a acomodarse y a soportar las conductas negativas del otro. Tanto las parejas armoniosas como las que no lo son tienden a entrar en el proceso de reciprocidad negativa, es decir, respondiendo a respuestas negativas con respuestas negativas porque es lo que menos esfuerzo conlleva. Los criterios con los que se forman las parejas han cambiado a lo largo de los siglos. En la actualidad las relaciones de pareja se construyen, en general, sobre la base del amor y la intimidad.

En este estudio descriptivo se halló que los aspectos a los que los universitarios le dan mayor importancia en su relación son a la comunicación en igual medida hombres y mujeres, seguido del compromiso, sexualidad y pasión estos dos últimos más significativos para hombres que para mujeres. Los aspectos a los que su pareja les da mayor importancia son la comunicación para hombres y mujeres seguido el compromiso con mayor porcentaje en los hombres y la pasión y sexualidad con mayor relevancia en las mujeres.

La mayoría de los universitarios piensan que su pareja no influye en la elección de su carrera, ni tampoco el tiempo que le dedica a estudiar, solo un 28% de los hombres y un 16% de las mujeres perciben que sí. En cuanto al desempeño académico durante el semestre igualmente opinan en su mayoría no influye y solo un número reducido de hombres piensan que de alguna manera sí podría influir.

En los temas relacionados con la influencia de la pareja a nivel laboral, en su proyecto de vida y nivel social existen diferentes puntos de vista, donde las percepciones no tienen una mayoría, convirtiéndose en el punto más relativo de la investigación. La influencia de su pareja en los aspectos laborales tiene una percepción de a veces en un 31% para hombres y 25% para mujeres, el nunca para los hombres no llega al 20 % y para las mujeres es menor al 30%. Y el casi siempre para los hombres es de un 23% y para mujeres no mayor al 15%. Consideran a veces o casi siempre su pareja influye en su proyecto de vida a nivel afectivo, a nivel social y a nivel familiar; también a veces o casi siempre la universidad influye en su proyecto de vida a nivel académico, a nivel social, a nivel familiar y a nivel familiar.

Otro de los grandes componentes que se describen en la estructura de la relación de pareja está dado desde la escala triangular del amor stenberg (1988), explica la existencia en las relaciones de tres componentes básicos intimidad, pasión y compromiso. En la relación de pareja, cada miembro puede percibir el nivel de los tres componentes del amor de su pareja de un modo muy diferente a como uno mismo juzga su propio nivel de implicación. Por lo tanto, pueden surgir discrepancias en un triángulo entre lo que experimenta un miembro y lo experimentado por el otro. Igualmente cada pareja le da una jerarquización desde estos tres en su triángulo de relación intimidad, pasión y compromiso.

En cuanto a la pasión Sternberg (1988), parte de la idea de que los seres humanos tienen la capacidad de manifestar deseos y necesidades según sus experiencias. La pasión está vinculada a las necesidades de entrega, autoestima, pertenencia, sumisión, deseo y satisfacción sexual, y su expresión involucra una mezcla de relaciones psicológicas y fisiológicas que dan cuenta de lo que acontece en la dinámica de la pareja. En este estudio los jóvenes universitarios en el componente pasión obtuvieron puntuaciones medias en los diferentes ítems que van desde 4,57 hasta 3,62; de ellos solamente el ítem "me basta ver a mi pareja para excitarme" tiene puntuación media de 3,62; los demás aspectos tienen puntuaciones medias superiores a 4.0 lo que implica que los encuestados están medianamente de acuerdo en que el componente pasión en su relación está presente de una forma activa y satisfactoria.

El segundo componente descrito en los estudiantes universitarios es el de decisión- compromiso, para Sternberg (1988), el Componente Decisión – Compromiso tienen un curso único dentro de cada relación de pareja que depende de su evolución. Si evoluciona de manera gratificante, decisión y compromiso pueden ir aumentando hasta alcanzar un equilibrio que será crucial en el mantenimiento de la relación a largo plazo. Si la relación se va deteriorando o se va volviendo carente de sentido, el compromiso puede llegar a desaparecer. Los resultados en la escala de escala de 1 a 5 puntos, obteniendo unas puntuaciones medias de 4,6 hasta 3,66. Las puntuaciones con mayores rangos fueron: Me preocupo por el bienestar de mi pareja, sé que cuido a mi pareja, mi pareja puede contar conmigo cuando sea necesario, mi pareja tiene un valor extraordinario en mi vida, me gusta compartir mi tiempo y mis pertenencias con mi pareja, hay algo mágico en mi relación de pareja, mi relación con mi pareja es muy romántica, siento una gran responsabilidad hacia mi pareja, considero sólido mi compromiso con mi pareja, y suelo fantasear con mi pareja. Los de menos significación porcentual fueron: Para mí no hay nada más importante que mi relación con mi pareja, no puedo imaginar romper mi relación de pareja, considero que mi relación de pareja es para siempre y no puedo imaginar mi vida sin mi pareja. Desde aquí cabe resaltar que existe un nivel de compromiso con sus relaciones

aspecto que está acorde con que uno de los puntos para ser seleccionado para la muestra era tener una pareja estable. Igualmente está directamente relacionado con el interés que tienen los universitarios de darle continuidad a la pareja en el tiempo.

El tercer componente fue la intimidad, el cual para Sternberg (1988), involucra todos aquellos sentimientos de cercanía, apoyo, incondicionalidad, comunicación, vínculos y acercamiento mutuo en la relación de pareja, representada por la acción de compartir. Ello implica deseo de promover el bienestar de la persona amada, sentimiento de felicidad junto a la persona amada, respeto por el ser amado, capacidad de contar con la persona amada en los momentos de necesidad, entendimiento mutuo, entrega de uno mismo y de sus posesiones a la persona amada, recepción de apoyo emocional por parte de la persona amada, entrega de apoyo emocional, comunicación íntima con la persona amada y valoración de la persona amada. No es necesaria la coexistencia de todos estos elementos para que exista intimidad en la relación de pareja; la presencia de algunos de ellos es suficiente, aunque el grado de profundidad dependerá de los niveles existentes de los subelementos. Este estudio arrojó que los estudiantes universitarios en cuanto a la intimidad en una escala de 1 a 5 puntos, obtuvieron medias en los diferentes ítems van desde 4,62 hasta 4,08; lo que implica que consideran que su relación de pareja cuenta con una intimidad alta y estable.

En general se puede discutir como resultado final que los estudiantes universitarios perciben que sus relaciones de pareja estables cuentan con los tres componentes de la teoría triangular del amor intimidad, pasión y compromiso, dan mayor relevancia al componente intimidad, seguido del compromiso y luego la pasión. Estos estudios están acorde con los realizados por Villar y Villamizar (2009), los de Sternberg (1988) y los autores representativos de las teorías del amor. Igualmente cabe aclarar que aunque la pasión esta para los universitarios en el menor rango este oscila entre 4,7 y 4,1 en una escala de 1 a 5, lo que signi-

fica que su presencia es alta. Este estudio apoya y ratifica la importancia y vigencia de los postulados de la teoría triangular del amor.

El siguiente aspecto descrito está relacionado con los cambios evolutivos percibidos por los estudiantes en sus relaciones de pareja a través del tiempo haciendo una aplicación y acomodación del instrumento desarrollado por Villar y Villamizar (2009). Las percepciones de cambio son significativas en escala de 1 a 5 puntos, las puntuaciones medias en los diferentes ítems puntuaron 3,28 hasta 4,40; de ellos 10 tienen puntuaciones medias superiores a 4.0 lo que implica que los encuestados perciben que estos aspectos de cambios evolutivos aumentan con el tiempo de relación. Estos aspectos son: El compromiso con la relación, la pasión, la cantidad de veces que me hace reír, la comprensión, el conocimiento mutuo, el apoyo recibido de la pareja, el cariño, la comunicación, la calidad de las relaciones sexuales, la cantidad de veces que nos besamos, nos acariciamos o nos decimos te quiero. Los 8 ítems restantes tienen puntuaciones inferiores a 4.0 pero superiores a 3.0 lo que implica que los estudiantes piensan que estos aspectos se mantienen más o menos igual a través del tiempo de relación, pero ninguno fue percibido como disminuyendo.

Esta investigación apoya la Teoría Triangular del Amor de Robert Sternberg, insistiendo que la relación de pareja es un aspecto positivo que ayuda a fortalecer el proyecto de vida, evidenciándose que sólo un pequeño porcentaje manifiesta que la relación de pareja obstaculiza su rendimiento académico, y por tanto, su proyecto de vida. Por tanto, es fundamental el acompañamiento de los profesores y de la comunidad en general, hacia los estudiantes en el establecimiento y manejo adecuado de su relación de pareja, factor que redundará a futuro en un adecuado desempeño académico, y por ende, profesional.

Conclusiones

Fue posible explorar las relaciones de pareja desde la perspectiva sistémica en estudiantes de la Universidad de Pamplona, teniendo información directa de 178 estudiantes voluntarios de las siete facultades de la Universidad de Pamplona, que en su momento contaban con una relación de pareja estable no menor a seis meses de duración, utilizando un diseño cuantitativo, de forma descriptiva y transversal, aportándole al enfoque sistémico un campo de trabajo sobre el holón conyugal o de pareja que permite visualizar a la pareja como un sistema abierto que a través de la dinámica interaccionar entre sus reglas, jerarquías, roles, límites y luchas de poder permiten a través de la comunicación la resolución del conflicto que lleva a tener altos niveles de satisfacción con la pareja en la adultez joven momento evolutivo en la que la mayoría de los participantes universitarios se encontraba.

En cuanto a identificar la caracterización y las diferencias significativas de las relaciones de pareja de estudiantes universitarios que tienen una relación estable, por Facultades se pudo concluir que:

- Todas las facultades participaron con estudiantes en su mayoría adultos jóvenes con excepción de ciencias básicas que están en adultez temprana.
- Las facultades de Ciencias básicas, Educación y Salud tuvieron mayor participación de estudiantes de cuarto a sexto semestre. La Facultades de Artes y Humanidades estudiantes de séptimo a decimo semestre y Ciencias Económicas e ingenieras de primero a tercer semestre.
- Es de resaltar que los estudiantes con mayor número de meses de duración con su relación de pareja son los de Ciencias Agrarias con más de 12 meses, seguidos por los de Salud y Educación.

- La mayoría de estudiantes participantes no tienen hijos en un 80 % con parejas anteriores, del 20% que reporta son los estudiantes de la Facultad de Ingenierías los de mayor paternidad con parejas anteriores de uno a tres hijos.
- Los estudiantes que reportan tener hijos con su actual pareja tampoco son más del 25% y en su orden pertenecen a las facultades de educación, Agrarias y económicas.
- En cuanto a su procedencia, los estudiantes de La facultad de Agrarias son en su totalidad de la ciudad de Pamplona y en total de las 7 facultades solo el 33% tienen como ciudad de origen Pamplona. Un dato relevante es que el total de estudiantes de la Facultad de Ciencias Básicas de esta muestra son de fuera de Pamplona.

Igualmente esta investigación cumplió su objetivo de describir las relaciones de pareja en presente, pasado y futuro de los estudiantes universitarios de Pamplona desde la estructura, cambios evolutivos, satisfacción en pareja, proyecto de vida, y rendimiento académico mediante técnicas cuantitativas de investigación llegando a las siguientes conclusiones:

- La mayoría de los estudiantes universitarios perciben que su pareja satisface bastante sus necesidades, existen algunas diferencias de género entre los 21 y 25 años, los hombres manifiestan tener más satisfacción total con el tipo de relación que tienen en comparación con las mujeres.
- Los jóvenes universitarios cuando comparan sus relaciones de pareja con la de los demás piensan que la suya es mucho mejor que la de la mayoría sin diferencias de género.

- Muy pocas veces se arrepienten de haber escogido a la pareja que tienen, siendo los hombres los de mayor porcentaje de no arrepentimiento.
- En cuanto al grado en el que se han cumplido sus expectativas originales sobre la relación de pareja los hombres valoran más positivamente el haber cumplido con las expectativas originales (en bastante medida), mientras que las mujeres son un poco más pesimistas sobre ese tema, tal vez tenían otros imaginarios sobre la misma.
- En relación al tema de cuánto perciben que aman a sus parejas los estudiantes universitarios tanto hombres como mujeres dicen mucho.
- Los hombres universitarios creen que lo que ha mejorado desde que están con sus parejas son aspectos propios de la relación, mientras que las mujeres piensan que son aspectos personales o de formas de ser, siendo tanto para hombres como para mujeres lo mejor de sus relaciones la convivencia y la manera de relacionarse.
- Son los aspectos más significativos de tener pareja los procesos afectivos y emocionales en su desarrollo. La mayoría percibe que la relación está bien y no tiene que mejorar nada, y si lo hubiese que hacer sería sobre aspectos de tiempo compartido y en segundo lugar la comunicación.
- Piensan que gracias a su relación de pareja los hombres han podido mejorar como personas y tener proyectos de familia, las mujeres han podido mejorar aspectos de los dos y conocerse mejor.

- Creen que sus relaciones de pareja no son impedimento de nada en la mayoría de los casos, algunos hombres piensan que en oportunidades les impide tener comportamientos incorrectos, seguido de aspectos de dependencia independencia.
- En cuanto a lo peor de sus relaciones ha sido los primeros tiempos lo que le da una perspectiva de mejoramiento cada día, seguido de las relaciones con sus familiares.
- Los aspectos de futuro estuvieron encaminados hacia un gran positivismo de continuidad y mejoramiento de la relación, ya que con el tiempo van apareciendo situaciones positivas en la relación lo cual es mayor para los hombres que para las mujeres.
- En cuanto a envejecer juntos, son las mujeres las que perciben que su relación podría ir hasta la vejez en comparación con los hombres que en este aspecto no fueron mayoría.

La mayoría de los universitarios piensan que su pareja no influyo en la elección de su carrera, ni tampoco el tiempo que le dedica a estudiar. En cuanto al desempeño académico durante el semestre igualmente opinan en su mayoría no influye y solo un número reducido de hombres piensan que de alguna manera si podría influir. En los temas relacionados con la influencia de la pareja a nivel laboral, en su proyecto de vida y nivel social existen diferentes puntos de vista, donde las percepciones no tienen una mayoría, convirtiéndose en el punto más relativo de la investigación. La influencia de su pareja en los aspectos laborales tiene una percepción de a veces en un 31% para hombres y 25% para mujeres, el nunca para los hombres no llega al 20% y para las mujeres es menor al 30%. Y el casi siempre para los hombres es de un 23% y para mujeres no mayor al 15%. Consideran a veces o casi siempre su pareja influye en su proyecto de vida a nivel afectivo, a

nivel social y a nivel familiar; también a veces o casi siempre la universidad influye en su proyecto de vida a nivel académico, a nivel social, y a nivel familiar.

En cuanto a los tres componentes del amor; Intimidad, pasión y compromiso de la teoría triangular del amor se puede concluir:

- Los jóvenes universitarios en el componente pasión obtuvieron puntuaciones medias en los diferentes ítems que van desde 4,57 hasta 3,62; que los encuestados están medianamente de acuerdo en que el componente pasión en su relación está presente de una forma activa y satisfactoria.
- En el Componente Decisión – Compromiso Los resultados en la escala de escala de 1 a 5 puntos, obteniendo unas puntuaciones medias de 4,6 hasta 3,66.
 - El tercer componente la intimidad arrojó que los estudiantes universitarios en una escala de 1 a 5 puntos, obtuvieron medias en los diferentes ítems van desde 4,62 hasta 4,08.

Los estudiantes universitarios perciben que sus relaciones de pareja estables cuentan con los tres componentes de la teoría triangular del amor intimidad, pasión y compromiso, dan mayor relevancia al componente intimidad, seguido del compromiso y luego la pasión. Para los estudiantes, los factores de intimidad, pasión y compromiso son realmente importantes pues gracias a la interacción de estos es factible aprender a solucionar problemas que subyacen a la adaptación en la convivencia con otra persona con la cual entablan una relación de proximidad que les ofrece apoyo afectivo y emocional. Y aunque haya un equilibrio entre estos tres factores, en ocasiones es importante el constante uso de las herramientas para la solución de conflictos

Las percepciones de cambio son significativas en escala de 1 a 5 puntos, las puntuaciones medias en los diferentes ítems puntuaron 3,28 hasta 4,40; de ellos 10 tienen puntuaciones medias superiores a 4.0 lo que implica que los encuestados perciben que estos aspectos de cambios evolutivos aumentan con el tiempo de relación. Estos aspectos son: El compromiso con la relación, la pasión, la cantidad de veces que me hace reír, la comprensión, el conocimiento mutuo, el apoyo recibido de la pareja, el cariño, la comunicación, la calidad de las relaciones sexuales, la cantidad de veces que nos besamos, nos acariciamos o nos decimos te quiero. Los 8 ítems restantes tienen puntuaciones inferiores a 4.0 pero superiores a 3.0 lo que implica que los estudiantes piensan que estos aspectos se mantienen más o menos igual a través del tiempo de relación, pero ninguno fue percibido como disminuyendo. Para los estudiantes es importante la evolución de sus relaciones de pareja, pues en el transcurso de esta y de sus procesos académicos aumenta la fortaleza en aspectos tales como la comunicación, el tiempo cotidiano compartido, la confianza, la frecuencia de las relaciones sexuales, la capacidad para tolerar cosas que no les gustan de sus respectivas parejas; el cariño, el compromiso con la relación, la comprensión, la pasión, el cariño; la calidad de las relaciones sexuales, la cantidad de veces que se besan, se acarician o se dicen “te quiero”; el conocimiento mutuo y el apoyo que reciben de sus respectivas parejas. Así mismo, se observa un aumento en la percepción de las actividades de ocio compartidas.

Es común encontrar en la universidad de Pamplona, estudiantes que han mantenido alguna relación de pareja que les permite visualizar a futuro con la misma o con otra persona, recalcando la importancia de ser una fuente de apoyo emocional al estar retirados de sus núcleos familiares. La dependencia afectiva resulta ser uno de los mayores temores de los participantes, al reconocer que sus relaciones se convierten en herméticas frente a otras relaciones de tipo social.

La relación de pareja se consolida con mayor fuerza al compartir intereses de formación académica pues esto permite un espacio de interacción que fortalece el proyecto de vida de cada una de las personas y no

permite que se haga un aislamiento de los intereses por los que inicialmente se desplazan de sus lugares de origen.

Los estudiantes en ocasiones suelen establecer relaciones afectivas que los hacen sentir satisfechos de compartir con otra persona aspectos relacionados con la intimidad y la comprensión, pues esto suele sobresalir ante el proyecto de vida en pareja que comienzan a plantear una vez comienza la relación.

La continuidad de este estudio es importante porque las relaciones de pareja en la Universidad son cambiantes, además, a partir de los resultados arrojados, se puede contribuir a la adaptación de las personas que se desplazan desde otros puntos del país sin que olviden sus intereses académicos iniciales, razón por la que principalmente se da el traslado de ciudad.

Bibliografía

Cooper y Pinto (2008). Actitudes ante el amor y la teoría de Sternberg. Un estudio correlacional en jóvenes universitarios de 18 a 24 años de edad. Rev. AJAYU, 2008, Vol. 6, No 2.

Erikson, E.H. (1982). The life cycle completed. Nueva York: Norton.

Fishman, H. Minuchin, S. (1984). Técnicas de Terapia familiar, Buenos Aires: Paidós, SAICF. Pp. 31.

Hernández, A. (1997). Familia, Ciclo Vital y Psicoterapia Sistémica Breve. Editorial Códice. Santafé de Bogotá.

Hernández, L (1994). Proyecto de vida, una perspectiva diferente. (3 ed.) España: Editorial

Ochoa, I. (1995). Enfoques en Terapia Familiar Sistémica. Editorial Herder. Barcelona.

Sternberg, R. (1989). El triángulo del amor: intimidad, pasión y compromiso. Barcelona: Paidós.

Sternberg, R. J. (1988). El triángulo del amor: intimidad, pasión y compromiso. Barcelona: Paidós.

Sternberg, R. (2000). La experiencia del amor. Barcelona: Paidós.

Sternberg (1986). A triangular theory of love. *Psychological Review*, 93, 119-135

Sternberg, R. J. (1997). Construct validation of a triangular love scale. *European Journal of Psychology*, 27, 313-335.

Mogollon, O. Villamizar, D. (2010). Análisis de las Relaciones de Pareja de estudiantes Universitarios. Proyecto de Investigación Universidad de Pamplona. Vice-Investigaciones.

Villamizar, D. (2009). Las representaciones de las relaciones de pareja a lo largo del ciclo vital: significados asociados y percepción del cambio evolutivo. Tesis Doctoral. En: <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0317110-165022/index.html> Universitat Rovira I Virgili.

Virseda, J. (1995). Elección de pareja. *Revista de Psicología Iberoamericana*, 3, 20-30.

Caracterización de las emociones en escolares con Hipertensión Arterial Esencial

Yudit Pérez Díaz

Vivian Guerra Morales

Universidad Martha Abreu

Cuba

Introducción.

En la actualidad, las enfermedades crónicas continúan aumentando considerablemente, convirtiéndose en uno de los principales desafíos que asume la humanidad en el siglo XXI (OMS, 2005).

La Hipertensión Arterial, como enfermedad crónica, constituye un problema de salud que afecta a todo el planeta. Se plantea que aproximadamente 691 millones de personas a nivel mundial la padecen. En Cuba, se calcula alrededor de dos millones y medio de hipertensos. Los estudios epidemiológicos indican altas cifras de prevalencia, estimándose en la actualidad un aumento de dichas cifras, no sólo en los adultos sino también en etapas tempranas del desarrollo.

De esta forma, hasta hace varias décadas, era habitual pensar que la Hipertensión Arterial era una enfermedad exclusiva del adulto, la cual resultaba muy difícil de detectar en los niños y adolescentes. Sin embargo, hoy en día se reconoce la existencia de dicha enfermedad desde etapas tempranas de la vida, reflejándose que la elevación de las cifras tensionales afecta a un segmento importante de la población infanto- juvenil. (Llanes, Chávez, García, Garí & Rabassa, 2010).

La Hipertensión Arterial constituye una de las innumerables enfermedades psicofisiológicas, donde los factores psicológicos juegan un importante papel en el origen y curso de la misma. Precisamente, dentro de dichos factores han sido frecuentemente investigadas las emociones, por su implicación en el proceso salud-enfermedad, ya que presentan un alto poder adaptativo, directamente relacionadas con diversos sistemas fisiológicos que, de alguna manera, están implicados en dicho proceso (Cano- Vindel & Miguel- Tobal, 2001; Friedman & DiMatteo, 1989; Grau, 1998, citados en Molerio, 2004).

Hoy en día, a pesar de diversas polémicas, hay datos suficientes para afirmar que las emociones positivas potencian la salud, mientras que las emociones negativas tienden a disminuirla (Fernández-Abascal & Palmero, 1999; Grau, Hernández & Vera, 2004; Lazarus, 2000; Mayne & Bonanno, 2001, citados por Molerio, 2004). Las emociones negativas pueden provocar alteraciones en la salud, ya sea directamente a través de niveles de activación fisiológica, que pueden desencadenar una disfunción orgánica o indirectamente, al desencadenar conductas poco saludables como el consumo de tabaco, alcohol, sedentarismo, entre otras (Molerio, 2004).

La importancia de las emociones en la génesis y evolución de la Hipertensión Arterial ha propiciado un incrementado de publicaciones científicas y referencias bibliográficas en torno al tema, donde resultan abundantes los estudios dirigidos a determinar el papel que ejercen factores como la ansiedad, la ira, la depresión, el apoyo social y las estrategias de afrontamiento. Aun cuando resulta importante el reconocimiento de las variables psicológicas en la enfermedad hipertensiva, los estudios realizados se centran principalmente en evaluar el funcionamiento emocional de pacientes hipertensos adultos, siendo aún muy escasas las investigaciones sobre el tema en la edad pediátrica.

Por lo tanto, resulta de gran utilidad todo intento de comprensión acerca del difícil y complejo mundo psicológico del niño o adolescente hipertenso.

La enfermedad crónica tiene un indudable impacto psicológico para el niño o adolescente, una vez que es diagnosticada. La Hipertensión en la vida de un menor, supone una situación de crisis y un acontecimiento que influirá inevitablemente en el estilo de vida habitual del mismo. El niño o adolescente que padece una enfermedad crónica, tiene que enfrentarse a la realidad de que es para toda la vida y esto suele generarle sufrimientos y angustias. A su vez, la dinámica de las emociones presentes en el niño o adolescente hipertenso, incide de una u otra forma en el curso y evolución de la enfermedad.

Sobre la base de los elementos anteriormente abordados, así como los retos actuales de la Psicología de la Salud, en el intento de delimitar el papel de los componentes psicológicos en la etiología y evolución de la Hipertensión Arterial Esencial en el niño o adolescente, nuestro estudio reconoce la importancia de indagar en las regularidades de sus emociones, tomando en cuenta el reconocimiento cada vez mayor del papel que ellas juegan en la génesis y evolución de dicha enfermedad, específicamente desde un enfoque de riesgo. Es por ello que en la presente investigación se plantea como objetivo general el siguiente:

- Determinar las características de las emociones en escolares de 10 a 12 años de edad con diagnóstico de Hipertensión Arterial Esencial.

Consideraciones Teóricas

Tendencias actuales en el estudio de las emociones:

Históricamente, han existido tantas definiciones de emoción como corrientes, teorías y enfoques ha habido en la Psicología. Tanto Molerio (2004), Palmero (2001), como Pérez & Redondo (2002), señalan que, a pesar de las diferencias y contradicciones entre los diversos enfoques, existe acuerdo en reconocer la importante función adaptativa que tienen las emociones, en tanto ellas actúan como poderosos incentivadores y dinamizadores de la conducta, generando una activación psicobiológica, que posibilita al individuo su óptima relación con el medio.

También Palmero y Fernández-Abascal (1998) enfatizan que, si las personas tenemos emociones, es porque son útiles y adaptativas. Además de que el papel adaptativo de las emociones no se restringe a simples reacciones para sobrevivir, sino que las emociones constituyen un complejo proceso responsable de mantener la capacidad de resistencia biológica y psicológica, con hondas repercusiones en la salud y en el bienestar.

Este elemento guarda relación con el hecho de que las emociones forman parte de los procesos interactivos que establece el sujeto con los demás, en el contexto de sus relaciones interpersonales. Algunos autores plantean que, en estos momentos, se acepta una aproximación que enfatiza en el rol de las emociones como reguladores y determinantes del comportamiento intra e interpersonal y en su función adaptativa y organizadora al combinar necesidades del individuo con demandas del medio (Campos y Barret, 1984; Cole et al., 1994; Thompson, 1994 citados en Rendón, 2007).

Analizando las convergencias en las definiciones diversas, se plantea que la emoción como proceso tiene que ver con la respuesta que se origina como consecuencia de un estímulo o situación (que puede ser interno o externo), que posee capacidad para desencadenar dicho proceso (Frida, 1986, citado en Pérez & Redondo, 2002). Implica un cambio súbito en el organismo, a nivel de conciencia, pero también a nivel fisiológico, motor, de sentimiento o experiencia subjetiva, motivacional, cognitivo. La emoción es una respuesta a la

valoración de la significación (Palmero, Guerrero, Gómez & Carpi, 2005). También es una forma específica englobada en los procesos afectivos. Se corresponde con una respuesta multidimensional, con connotaciones adaptativas, que suele ser muy breve, muy intensa y temporalmente asociada con un estímulo desencadenante actual, por lo que hace referencia a una relación concreta del sujeto con su ambiente en el momento presente.

El estudio de la emoción ha venido delimitado por el énfasis que se ha dado a unos u otros de los sistemas que intervienen en la respuesta emocional (Molerio, 2004; Pérez & Redondo, 2002). Molerio (2004) recoge una síntesis sobre las distintas corrientes teóricas que la han abordado, las cuales pueden resumirse de la siguiente manera: teoría evolucionista, la perspectiva psicofisiológica, perspectiva neuropsicológica, perspectiva psicodinámica, perspectiva cognitiva y, más recientemente, se ha desarrollado la perspectiva psico-neuroinmunológica.

Pérez & Redondo (2002) señalan que dentro de estas corrientes antes mencionadas hay dos orientaciones que parecen ser más prometedoras: 1) la que se centra en el descubrimiento y localización de las estructuras neurobiológicas que participan en el control de los procesos emocionales, tanto en lo referente al procesamiento de la estimulación, como en lo que respecta a la preparación y ejecución de la propia respuesta emocional y 2) la que se centra en la relevancia de la dimensión cognitiva, entendida ésta como el proceso de interpretación, evaluación y valoración del estímulo o acontecimiento, que en un momento determinado afecta a un individuo.

El establecimiento de las dimensiones generales que permitan describir el espacio afectivo, ha sido una preocupación constante para la Psicología de la Emoción (Moscoso, 1998). Para Moscoso (1998), la importancia del componente experiencial de las emociones ha venido ganando amplio reconocimiento. La calidad

e intensidad de los sentimientos experimentados durante la estimulación emocional parecen ser las características más peculiares e importantes en toda emoción.

De esta forma, determinadas dimensiones se consideran importantes cuando se van a describir las emociones y sus repercusiones. Algunas de ellas son: intensidad, frecuencia, duración, expresión emocional, entre otras. Se plantea que la cualidad emocional caracteriza la emoción como agradable o desagradable, positiva o negativa, mientras que la intensidad emocional representa el grado de activación (cognitiva, fisiológica y motora) que acarrea la reacción emocional, el grado de expresión de esta respuesta, así como la fuerza con que se experimenta subjetivamente.

Emociones e Hipertensión Arterial.

En el estudio y profundización del tema de las emociones, se han hipotetizado diversas vías para explicar las interrelaciones de estos factores emocionales en el proceso salud-enfermedad (Cano-Vindel y Miguel-Tobal, 2001, citado en Piqueras, Ramos, Martínez y Oblitas, 2009). Uno de los trastornos en cuya génesis y evolución se ha demostrado que juegan un papel fundamental las emociones es precisamente la Hipertensión Arterial Esencial.

En relación con lo anterior, los progresos investigativos en el estudio del papel de las emociones en la salud, han condicionado que numerosos investigadores se hayan proyectado a la evaluación del funcionamiento emocional del paciente hipertenso, centrándose en las tres emociones negativas más estudiadas: la ansiedad, la depresión y la ira (Molerio, 2004).

En este sentido, varias investigaciones han encontrado en pacientes hipertensos altos niveles de ansiedad, depresión e ira (Camuñas, Pérez & Iruarrizaga 2000; Han, et al. 2008; Julkunen & Ahlsröm, 2006; Spicer & Chamberlain, 1996; Vetere, et al., 2007, citado en Gaviria et al. 2009). Aún cuando los resultados de diferentes estudios son en ocasiones contradictorios, se evidencia y reafirma por parte de la mayoría de los investigadores en el tema, la presencia de dificultades en el funcionamiento emocional de los pacientes hipertensos.

Teniendo en cuenta el papel de las emociones en el proceso de salud enfermedad, se considera importante valorar con qué frecuencia, duración e intensidad se presentan reacciones emocionales, principalmente de carácter negativo, ya que cuando éstas se presentan en niveles altos con relación a los indicadores mencionados, dan lugar a limitaciones e interferencias en diferentes facetas de la vida del individuo y reducen su adaptabilidad al medio (Molerio 2004). De esta forma, se pueden producir consecuencias negativas, tanto a nivel biológico (por la activación fisiológica que ocurre, también intensa), como psicológico (por la desorganización de la respuesta emocional, que propicia el surgimiento y desarrollo de determinadas patologías psíquicas), en estrecha relación unas con las otras.

Por supuesto, este vínculo entre las emociones y la salud va mucho más allá de que ciertas emociones, las negativas, hagan más vulnerables a las personas a contraer una enfermedad, o que otras emociones, las positivas, favorezcan la recuperación de una dolencia (Cano Vindel & Tobal, 2001).

Aun cuando cada vez más se reconoce la determinación multicausal de la enfermedad hipertensiva, así como la importancia de su diagnóstico y tratamiento desde etapas tempranas, resulta muy limitado el volumen de investigaciones al respecto. Particularmente, se han desarrollado muy pocos estudios que consideren el papel de los factores psicosociales en la Hipertensión Arterial pediátrica, tanto a nivel nacional como internacional.

De esta manera, se evidencia la necesidad de realizar investigaciones que contribuyan a esclarecer el papel de las emociones en la determinación multicausal de la Hipertensión Arterial Esencial, poniendo énfasis en etapas tempranas de la vida.

Material y métodos

Para dar cumplimiento a los objetivos de nuestra investigación, se realiza un estudio no experimental de tipo descriptivo, transversal, basado en un diseño integrador (mixto), en el que se combinan técnicas de la metodología cuantitativa y recursos de la cualitativa, tomando en consideración las ventajas y limitaciones de cada uno de estos paradigmas investigativos.

El análisis de algunos datos se realiza a través del empleo de los métodos matemáticos y estadísticos, utilizando el paquete estadístico SPSS. Dichos datos también se analizan desde una perspectiva cualitativa, sobre la base del análisis de contenido de las verbalizaciones y comportamientos de los sujetos objeto de estudio.

La muestra estuvo conformada por 35 escolares de 10 a 12 años de edad, con Hipertensión Arterial Esencial, que estudian en las Escuelas Primarias: Rubén Carrillo, José Martí y María Dámasa Jova, todas pertenecientes a la ciudad de Santa Clara, provincia Villa Clara, en el periodo comprendido entre 2010 y 2011.

Las emociones se categorizan como estados afectivos que se corresponden con una respuesta multidimensional, con connotaciones adaptativas, que suele ser muy breve, pero a la vez muy intensa y temporalmente asociada a un estímulo desencadenante actual; donde su función adaptativa va a depender del significado que el escolar le otorgue al estímulo y del afrontamiento que la misma genere.

Los indicadores para caracterizar las emociones del escolar hipertenso se relacionan con el repertorio emocional, contenido temático, frecuencia e intensidad de las mismas.

Las técnicas empleadas son las siguientes: Entrevista semi-estructurada (a escolares, padres y maestros); Rombo Afectivo; Completamiento de Frases; Dibujo del tema sugerido; Historias Proyectivas; Test Sociométrico; Inventario de la Ansiedad Rasgo-Estado para niños; Inventario de Depresión Infantil; Inventario de Expresión de la Ira Rasgo-Estado (versión niño-adolescente); Revisión documentos (expediente escolar) y Observación semi - estructurada.

El procesamiento de los datos se realizó de forma cualitativa y cuantitativa, utilizando técnicas contenidas en el paquete estadístico SPSS versión 18.0.

Análisis y discusión de los resultados

Partiendo de las informaciones obtenidas por medio de las diferentes técnicas aplicadas, se procede a realizar una integración de los resultados, de acuerdo al objetivo planteado en la investigación.

Las técnicas aplicadas indican que las emociones vivenciadas con mayor frecuencia son la ansiedad, alegría, ira, tristeza, preocupación y miedo. En los escolares estudiados resaltan las emociones generadoras de malestar como la ansiedad, la depresión y la ira. Se obtuvo que gran parte de estos pacientes vivencia en niveles altos y moderados la ansiedad, siendo la emoción que experimentan con mayor frecuencia e intensidad. Aunque en menor frecuencia, también se encontró la presencia de un estado de ánimo deprimido y tristeza en los escolares estudiados. De igual manera, se identificó la ira en niveles significativos, sugiriendo que las

manifestaciones de esta emoción no conducen a los escolares a dar una respuesta efectiva a la situación que lo originó.

Las características de la personalidad en formación se encontraron en la base de la mayoría de las emociones negativas experimentadas por los escolares hipertensos, siendo las más frecuentes la ansiedad (como rasgo), la inseguridad, timidez, introversión, el nerviosismo, una baja autoestima y la susceptibilidad.

De manera general, los resultados de la investigación indican que la mayoría de las emociones displacenteras experimentadas por los escolares hipertensos de la muestra, se vinculan al contexto familiar, la actividad de estudio y la influencia de la enfermedad.

En el ámbito familiar, se evidencia la presencia de dificultades entre los miembros de la familia para instaurar ambientes armónicos en los hogares, destacándose en este sentido la ausencia física y/o emocional de la figura paterna como resultado del divorcio entre los padres, la presencia de carencias afectivas y dificultades comunicativas entre sus miembros.

En cuanto a la actividad de estudio, la mayoría de los escolares se encuentran motivados hacia la misma, sólo algunos manifiestan rechazo y desmotivación, teniendo como base las dificultades académicas que presentan. En este contexto, resalta la identificación de ansiedad, nerviosismo, inquietud, miedo, alteración e inseguridad en estos menores, cuando se encuentran en época de examen, por lo que esta situación de evaluación se presenta como fuente generadora de emociones displacenteras en los mismos.

La enfermedad hipertensiva es otra de las cuestiones que genera emociones displacenteras en los escolares hipertensos, lo que tiene de base la nueva dinámica de vida que deben implementar, según las exigencias que

supone el padecimiento de esta enfermedad crónica. De este modo, resaltan fundamentalmente, los cambios que deben asumir en cuanto a los hábitos alimenticios, situación en la que los escolares presentan ciertos incumplimientos, demostrando que aún no cuentan con los recursos personales necesarios para enfrentar adecuadamente estas situaciones relacionadas con la enfermedad. Se destacan preocupaciones vinculadas a la Hipertensión, tales como: que les suba la presión, que les lleven al hospital, que se desmayen, que lleguen a tener diabetes, que puedan morir; indicando el papel que ejerce la enfermedad en la esfera emocional de los escolares.

Si se toma en cuenta el repertorio de emociones negativas en escolares hipertensos, la intensidad y frecuencia de cada una, así como su significación para dichos escolares, se evidencia que 11 de ellos presenta un funcionamiento emocional efectivo (31%), ya que a pesar de la presencia de emociones negativas, éstas se encuentran en cantidad, intensidad y frecuencia baja, lográndose la capacidad autorreguladora y adaptativa de las emociones

Mientras, en 15 escolares el funcionamiento emocional se caracteriza por ser parcialmente efectivo (43 %), ya que presentan al menos una emoción negativa o desagradable con frecuencia e/o intensidad media, produciéndose afectaciones leves en la autorregulación de las emociones, que limitan su capacidad adaptativa en determinadas situaciones y/o contexto o contextos.

En los otros nueve escolares hipertensos, se evidencia un funcionamiento emocional inefectivo (26 %), ya que se manifiesta en ellos al menos una emoción negativa con niveles altos de frecuencia e/o intensidad, por lo que la capacidad autorreguladora de las emociones se ve afectada, limitándose en gran medida la adaptabilidad emocional de dichos menores.

Teniendo en cuenta los resultados anteriormente expresados, se puede apreciar en los escolares hipertensos una vulnerabilidad desde el punto de vista psicológico, que tiene de base la presencia de dificultades importantes en la interacción que ellos establecen con los principales contextos en que se desenvuelven, así como para enfrentar la enfermedad, las cuales pueden generarle, fundamentalmente, emociones negativas o desagradables y vivencias de malestar y preocupación. Esta vulnerabilidad podría empeorar el curso y pronóstico de la enfermedad.

Conclusiones

1. Al evaluar las emociones que experimentan los escolares hipertensos estudiados, se constata la presencia de emociones negativas o desagradables, con diversos contenidos temáticos, entre las cuales predominan la ansiedad, el miedo, la tristeza, la ira y por último, la vergüenza.
2. Las principales potencialidades desde el punto de vista emocional de los escolares hipertensos estudiados, se refieren a la identificación de forma frecuente de la alegría, el cariño, la amistad con niños y adultos; siendo elementos positivos en estos menores.
3. En los escolares hipertensos resultan estadísticamente significativas la ansiedad media y alta, como característica de personalidad en formación y como estado, tipificando dichos niveles a este grupo de pacientes.
4. Teniendo en cuenta las variables sociodemográficas edad y grado de escolaridad, en los escolares hipertensos no existen diferencias significativas en cuanto a las emociones presentes, siendo distinta esta situación en relación con el sexo, presentando los varones mayores niveles de ansiedad como característica de personalidad en formación.

5. En el análisis de las causas externas que inciden en la aparición de emociones negativas en los escolares hipertensos, se evidenció que el contexto familiar, escolar y la propia enfermedad, son los de mayor repercusión. Se destacan: el mal manejo del divorcio entre los padres, los conflictos entre los miembros de la familia, los estilos educativos inadecuados como el castigo verbal y físico excesivo, las dificultades relacionadas con el rendimiento académico, el enfrentamiento de los exámenes y los conflictos con el maestro, los cambios en el estilo de vida que genera la propia enfermedad.

Referencias.

Cano-Vindel, A. y Miguel-Tobal, J. J. (2001). Emociones y salud. *Ansiedad y Estrés*, 7(2-3),111-121. Extraído el 11 de octubre de 2010 desde www.ucm.es/info/seas/revista.

Gaviria, A. M., Vinaccia, S., Quiceno, J. M., Taborda, M., Ruiz, N. y Francis, L. J. (2009). Emociones negativas en pacientes con diagnóstico de hipertensión arterial. *Rev. Diversitas*, 5 (1), 37-46. Extraído el 11 de octubre de 2010 desde [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/is_digital/is_0105/pdfs/IS25\(1\)010.PDF](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/is_digital/is_0105/pdfs/IS25(1)010.PDF).

Llanes, M. del C., Chávez, E., García, J., Garí, M., García, Y. y Rabassa, M. (2010). La tensión arterial en niños y su asociación con algunos factores de riesgo. 5to Simposio Internacional sobre Hipertensión Arterial y 3er Taller de Riesgo Vascular HTA 2010. Extraído el 11 de octubre de 2010 desde http://hta2010.uclv.edu.cu/demo/sample_hta2010.pdf.

Molerio, O. (2004). Programa para el autocontrol emocional en pacientes con hipertensión arterial esencial. Tesis presentada en opción al grado científico de Dr. En Ciencias psicológicas. Roca, M. A., tutor UCLV, Santa Clara.

Moscoso, M. S. (1998). Estrés, salud y emociones: estudio de la ansiedad, cólera y hostilidad. *Revista de Psicología*, III (3). Extraído el 12 de octubre de 2010 desde [is-bib.unmsm.edu.pe/BvRevistas/psicologia/1998_n3_/estres_salud.htm](http://bib.unmsm.edu.pe/BvRevistas/psicologia/1998_n3_/estres_salud.htm).

Organización Mundial de la Salud (2005). Prevención de las enfermedades crónicas: Una inversión vital. Extraído el 12 de octubre de 2010 desde http://www.who.int/chp/chronic_disease_report/overview_sp.pdf.

Palmero, F. y Fernández-Abascal, E.G. (1998). Emociones y Adaptación. Extraído el 12 de octubre de 2010 desde <http://reme.uji.es/remesp.html>.

Palmero, F. (2001). Emoción. Breve reseña del papel de la cognición y el estado afectivo. *REME*, 2 (2-3). Extraído el 12 de octubre de 2010 desde <http://reme.uji.es/remesp.html> 900.

Palmero, F., Guerrero, C., Gómez, C. y Carpi, A. (2005). Certezas y controversias en el estudio de la emoción. *REME*, IX (23-24). Recuperado desde <http://reme.uji.es/remesp.html>.

Pérez, M. A. & Redondo, M. M. (2002). Procesos de valoración y emoción: características, desarrollo, clasificación y estado actual. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, IX (22). Extraído el 13 de octubre de 2010 desde <http://reme.uji.es/remesp.html>.

Piqueras, J. A., Ramos, V., Martínez, A. E. y Oblitas, L. A. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma Psicol.*, 6 (2), 85-112. Extraído el 13 de octubre de 2010 desde http://pepsic.bvpspsi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012143812008000100005&lng=pt&nrm=iso.

Rendón, M. I. (2007). Regulación emocional y competencia social en la infancia.

Revista Diversitas. Perspectivas en psicología, 3 (2), 349-363.

Pensar la juventud (es): un dialogo de discursos y políticas

Jorge Eliécer Martínez P.

Universidad de La Salle

Colombia

La política no es un sistema rígido de normas para los jóvenes,
es más bien una red variable de creencias, un bricolaje de formas
y estilos de vida estrechamente vinculado a la cultura,
entendida ésta como ‘vehículo o medio por
el que la relación entre los grupos es llevada a cabo.

Rossana Reguillo

“Soy anarquista, soy neonazi, soy un esquinjed y soy ecologista, soy pesimista, soy terrorista, capitalista y también soy pacifista, soy activista sindicalista, soy agresivo y muy alternativo, soy deportista, politeísta y también soy buen cristiano y en las tocadás la meta es el Islam, pero en mi casa sí le meto al tropical [...] me gusta tirar piedras, me gusta recogerlas, me gusta ir a pintar bardas y después ir a lavarlas.

Café Tacuba

Introducción

Pensar en la juventud, implica una compleja articulación de perspectivas disciplinares a través de las cuales se movilicen nuevas formas de abordar este tema y, en consecuencia, se generen reflexiones que contribuyan a repensar y reconstruir lo que comprendemos en torno a él.

La puesta en escena que se reconstruye a través de este ensayo, no se limita a la descripción o recopilación de aquello que ha sido entendido desde las categorías de “joven” y “juventud”; puesto que además de este necesario rastreo, intenta definir aspectos nodales a partir de los cuales es posible suscitar reflexiones y debates que articulen las dinámicas juveniles en el contexto social, cultural y político en el cual se dan y desde las cuales se propongan, a su vez, respuestas o nuevos interrogantes, afines a los retos que subyacen a la juventud y a la sociedad en general.

El propósito central que convocan estos análisis es el tema de la juventud: una categoría que ha sido pensada desde diferentes perspectivas; definida a partir de sus diversas dinámicas; interpretada a través de las lógicas de poder, vigilancia y control; y, asumida en el marco de un abordaje generacional alentador. Un concepto que al mismo tiempo ha comenzado a ser pensado, comprendido y asimilado como una forma compleja y, ante todo, como un actor social que se constituye más allá del consumo y de la minoría de edad.

Sin duda, han surgido nuevas categorías y enfoques para entender la juventud, concepciones esenciales para visibilizar y modificar ciertas interpretaciones dentro de las cuales, con persistencia, ha sido encasillada desde su pensar, sentir y actuar, desde perspectivas claramente excluyentes. Sin embargo, las nuevas categorías y visiones en torno a la juventud, invitan a una reivindicación de la manera de comprender las prácticas juveniles, desde las cuales es relevante proponer nuevas formas de ciudadanía que involucran una amplia y significativa dimensión política.

Las teorías sobre la juventud ya no son jóvenes. En términos estrictos cumplen un siglo. Nacieron en los Estados Unidos y en Alemania en el primer cuarto del siglo XX, vinculadas a la preocupación biomédica sobre la adolescencia y su reconocimiento social, y a la preocupación biopolítica sobre la juventud y su potencial de transformación social, y tuvieron su bautizo oficial en la magna obra de Stanley G. Hall *Adolescence*, publicada en 1904 y considerada desde entonces como el punto de partida para una teoría sobre la adolescencia-juventud con bases científicas. Dichas teorías se desarrollaron en los años 20s y 30s —en el periodo de entreguerras- a partir de conceptos como la generación, conflicto edípico y crisis de autoridad. Se replegaron en los años de postguerra y volvieron a renacer en los años 60s, en su turbulenta adolescencia, coincidiendo con los grandes movimientos sociales y políticos que en esos años convirtieron la juventud en nuevo actor social. La juventud de las teorías sobre la juventud llegó en los años 80s, con las aportaciones de autores como la escuela de Birmingham -Hall y Hebdige- y la sociología francesa -Maffesoli y Bourdieu-. En los albores del siglo XXI, entramos en una fase de maduración —de vida adulta, siguiendo esta metáfora filogenética- en la que las teorías sobre la juventud vuelven a estar en el centro del escenario.

El Poliformismo discursivo sobre la juventud

Abordar una posible explicación de la categoría social “joven” y sus correlatos “juventud”, “juvenil” y “juvenilización”, implica la puesta en marcha de dos condiciones epistemológicas que dan el matiz de relativo a toda construcción científica que se pretenda certera y exacta; éstas son el “polimorfismo discursivo” y la necesaria contextualización temporal y espacial de los discursos y los fenómenos estudiados.

Acerca del “polimorfismo discursivo”, se puede decir que, lejos de los sueños utópicos de los científicos positivistas de la Escuela de Viena, que defendían la idea de la consecución de discursos que nombraban con plena certeza y exactitud los fenómenos objeto de estudio, las construcciones conceptuales o los corpus

teóricos son simples intentos de acercamiento, queriéndose resaltar con ello, de un lado, la incapacidad de aprehender en su totalidad los fenómenos, y de otro, la complementariedad y/o confrontación entre diferentes tradiciones discursivas.

Así, para el caso del joven, y lo que se quiere nombrar con ello socialmente, se presenta de manera sugestiva un aparente consenso que procura saltar o dejar de lado la esencia problemática del concepto.

Sobre la contextualización temporal y espacial de los discursos y los fenómenos estudiados, surge una postura crítica sobre las pretensiones universalistas, legaliformes y ahistóricas, que han postulado diferentes construcciones científicas y sociales como verdades reveladas portadoras de saberes incuestionables. Ahora bien, esta postura crítica conlleva su comprensión -en la tematización de lo juvenil- como un concepto lleno de contenido dentro de un contexto histórico y sociocultural, y por ende la condición de ser joven, como una simbolización cultural con variaciones fundamentales en el tiempo.

Si se reconoce que el colectivo joven -y por ende lo juvenil- comporta un diálogo de discursos, y que éstos obedecen a condiciones espacio/temporales específicas, es pertinente proponer una posible ruta temática que reflexione acerca de los imaginarios simbólicos producidos y generadores de percepciones y auto percepciones de lo juvenil, y en consecuencia, una recuperación de la historicidad de dicho concepto.

De esta forma, se puede iniciar dicho recorrido afirmando que la categoría joven, entendida en un sentido amplio, trasciende la mera ubicación psico-evolutiva en un determinado rango de edades, para incluirse en la dimensión de ciertas formas o estilos de vida. Al respecto, algunos autores señalan: “La juventud es la intermediación de la relación familia-educación-trabajo”, relativizando así la edad en la que se pertenece a ellas, por cuanto dicha interacción genera una “etapa de la vida dedicada a la preparación para el ejercicio de los roles ocupacionales y familiares adultos”. (González & Caicedo, 1995).

El concepto juventud deberá, entonces, ser entendido en un sentido amplio y dinámico, pero no por ello ambiguo: joven es todo aquel o toda aquella a quien la sociedad en la cual vive considera como tal, pero también quien vive como tal, en tanto que posee un imaginario juvenil, es decir, un conjunto de creencias - más o menos cambian- tes- que le permiten asignarle sentido al mundo, partiendo de los “datos” básicos de la cultura occidental con- temporánea: la existencia de un entorno urbano como marco de referencia (o, al menos, como marco de proyección), una cierta fidelidad a los medios de comunicación de masas, una determinada regularidad de las prácticas sociales, de los usos del lenguaje y de los rituales no- verbales fundamentales. La juventud es, al mismo tiempo, un programa y un resultado que nace y se dirige a la cultura. (Alba, 1997, p. 101).

Entre el adultocentrismo, el panóptico y el cronotopos.

El adultocentrismo, considerado como la hegemonía de la interpretación del mundo desde la postura del sujeto adulto/ masculino/ occidental, opera, de un lado, como un dispositivo de control social que establece las mismas relaciones de dominio centro–periferia, y que permite la ilusión de un modelo evolutivo en el desarrollo psicológico de los sujetos, en donde la juventud aparece como un tránsito a la adultez y por tanto un sujeto que “está siendo” sin “ser”, y de otro, como una mora- toria social en la cual el sujeto es desresponsabilizado y ubicado en el escenario del ocio “privilegiado” o en la condición del “no futuro”.

Este dispositivo, el adultocentrismo, ubica igualmente al sujeto adulto en la condición de lo estático o punto de llegada, que puede fomentar dos actitudes psicosociales: cuando el sujeto joven es visto desde los ojos del riesgo, el vértigo, el “plus vital”, éste termina convertido mediante el proceso de juvenilización en un símbolo del consumo, de la diversión; y cuando dicho sujeto joven es interpretado como minoría de edad y/o

dependencia, es visto como un ciudadano o ciudadana de segunda mano. En los dos casos se dejan ver ciertas tecnologías de normalización, que bien sea desde la óptica el consumo o del poder, terminan por significar “la juventud como una tecnología desarrollada en la modernidad capitalista para fomentar mediante el control, sujetos de producción y consumo”. (Serrano, 2002, p. 14).

El tiempo panóptico hace alusión a la intención de las sociedades disciplinares, en el que se busca el control y autocontrol para poder vigilar los cursos vitales de los sujetos, operando desde la particularización de momentos en sus vidas, tendiente a la atomización del ‘espacio–tiempo vital’ en relación con el mundo social. Sobre el modelo de la prisión que diseña Bentham (2003): el panóptico produce generalizaciones que constituyen la figura de la nueva tecnología política. Hay un descentramiento del poder y se hace funcionar de manera difusa, múltiple, polivalente en el cuerpo social entero. Se forma así la sociedad disciplinaria en la vigilancia.

Otra de las formas de comprensión del sujeto joven, es su condición de “cronotopo”, es decir, su capacidad constructora de espacios vitales. Con Bajtin (1981) sabemos perfectamente que espacio y tiempo no existen separadamente; que no hay espacio sin tiempo, ni tiempo sin espacio. La noción de “cronotopo” es mucho más que un término feliz: es un concepto que se resiste a ser pensado, y que insiste en ser vivido, vivenciado, experimentado. El sujeto joven entendido como un cronotopo, comporta las siguientes características: posicionamiento del sujeto, configuración de espacios sociales y movilización en el tiempo. Veamos en términos generales en qué consisten:

- Posicionamiento del sujeto: éste alude a la idea de la “instauración de coordenadas espaciotemporales en las biografías de los sujetos” (Serrano, 2002, p. 20); en otras palabras, de la configuración del ser jo-

ven, como un escenario intersubjetivo en el cual confluyen diferentes significaciones del espacio y del tiempo, las cuales permiten el dinamismo de la subjetividad de la persona joven.

El posicionamiento es entonces, la ubicación constructiva y performante de la condición juvenil, como una constante que implica la incertidumbre tanto de esta categoría social, como de su objetivación individual.

- Configuración de espacios sociales: esta característica implica la posibilidad de ver la urdimbre o entramado de relaciones sociales que permean lo juvenil, como un espacio o escenario social, con lo cual, el ser joven deja de ser sólo un actor, para integrarse al concepto de escenario. La doble implicación juvenil de actor/espacio, le da el matiz de actor red, miembro de diferentes redes y en sí mismo una red. Por ejemplo: el ser joven hace parte de redes como el consumo de hechos y objetos culturales: la música, la comida, la ropa, etcétera. De igual forma es en sí mismo una red, pues integra aspectos de las empresas culturales, de las tradiciones, de los saberes expertos. Así, el joven en cuanto configuración de espacios termina asumiéndose como un mosaico bizantino.

- Movilización en el tiempo: el sujeto joven se perfila como un trashumante e híbrido del tiempo. La trashumancia en el tiempo implica la movilización del sujeto por diferentes tradiciones y perspectivas, así su figura mosaica conlleva al paso por diferentes visiones del mundo. La hibridación en el tiempo consiste en el sincretismo de posturas temporales, de formas de ver el mundo, las cuales entran en diálogo para producir versiones emergentes, complejas y temporales de la “realidad social y subjetiva”.

El cronotopo podría ser entonces la mejor forma de nombrar al sujeto joven desde sus cualidades de posicionamiento, configuración y movilización.

- Finalmente, es importante destacar que las construcciones sociales adultocéntricas descansan en la idea del “ser joven” en cuanto autonomía, amarre y modo de narrarse y diferenciarse de otros, todo ello con consecuencias previstas como la regulación social, e imprevistas como la distribución del poder simbólico – sub- culturas y contraculturas–.

Una vez tematizados los aspectos que configuran el corpus teórico de este trabajo, acerca de las representaciones colectivas y la emergencia de imaginarios simbólicos sobre lo juvenil, podemos decir que en aras de tornar la realidad existente al viejo sueño de la comprensión, es menester proponer como dinámica de investigación, procedimientos que permitan intersubjetivamente develar el sentido que los sujetos jóvenes le dan a sus acciones desde una perspectiva transdisciplinaria que asuma la esencia problémica y compleja del concepto de juventud, que evidencie un abordaje que permita delimitar las especificidades de lo juvenil y con ello una

Este ha permitido aproximarnos a la lógica intervencionista del mundo adulto en la configuración de los mundos de vida juveniles, reconociendo que el joven ha sido interpretado desde la postura del sujeto adulto. Así mismo nos plantea la intención de poder, vigilancia, control y autocontrol de los sujetos jóvenes por parte de la sociedad. Adicionalmente, resalta la capacidad de construcción de espacios vitales dado que se debe comprender el abordaje generacional.

La performatividad de las culturas juveniles como territorio de participación

Los cambios sociales, fruto de la llamada crisis de la modernidad, son un escenario para la configuración de los jóvenes¹ como actores sociales, de ahí que se perciben dos formas de entender su participación: por un lado, la denominada “postura instrumental”, y de otro lado, la “postura desdramatizada”.

La idea de la “postura instrumental” es la incorporación de los jóvenes a las instituciones normalmente constituidas para la participación, a saber: la escolarización, el mundo del trabajo y la política formal. La preocupación por la participación de los jóvenes en estos espacios que llamaremos “institucionales” es fruto de una mirada adulto céntrica en la que se acusa a los jóvenes de hedonismo, desimplicación y falta de interés. Tal como la plantea Reguillo (2003), esta visión tiende a configurar un pensamiento “normativo”, preocupado por producir estrategias y respuestas para contrarrestar la intervención en los imaginarios juveniles. Esta “incorporación a como dé lugar” presenta una plataforma de inclusión de los jóvenes que se realiza desde los mismos principios que han dado la exclusión, es decir, que termina por estipular con el modelo de sociedad que ha estimulado la exclusión y la marginación de los jóvenes, cayendo así en una conceptualización de carácter instrumental que propone educación para el trabajo; trabajo para la consecución de una ciudadanía normalizada; ciudadanía como categoría estable de derechos y obligaciones.

Esta forma de incorporación es cuestionada porque desconoce que los espacios de inclusión no son contenidos homogéneos y estáticos; el problema consiste en expandir sus alcances, en hacer la crítica de su insuficiencia y en integrar a los jóvenes a estos espacios. A lo anterior le añadimos el deterioro del sentido que las sociedades han depositado en estos espacios, que invisibiliza la mirada que los jóvenes en cuanto a sus derechos de decir “no a la escuela, no al trabajo, no a la política en sus características y expresiones actuales” (Reguillo, 2003a, p. 50). Esta forma de entender la participación de los jóvenes es leída como una “acción” que termina por acallar las voces de los jóvenes y se constituye en una “incorporación a como dé lugar” que reproduce las estructuras y simbologías modernas, las cuales se consideran agotadas porque los jóvenes presentan ante éstas un desencanto. Seguir pensando la participación desde estos espacios “institucionales” es un absurdo. Sería como lo sostiene la autora citada:

Colocar el asunto en estos términos (...) –equivale- a pensar que más policía, más armamento y mayores controles son suficientes para contrarrestar la inseguridad y la violencia creciente en nuestras sociedades o, en otro plano, que más estaciones de televisión y radio garantizan más información, o aún, asumir que más partidos políticos re- presentan más democracia. (p. 51).

En la sociedad hay una relación de inclusión y exclusión; al respecto Reguillo llama la atención que al pensar en la inclusión de los jóvenes sea indispensable tener un telos o fin claramente marcado: un caso que manifiesta la importancia de la pregunta para qué la inclusión, y que se presenta con los jóvenes latinos en los Estados Unidos. La autora citada analiza esta situación así:

Entre el conjunto de dramáticos planos que la invasión imperial ha hecho visibles, quisiera destacar aquí el proceso de reclutamiento de jóvenes inmigrantes latinos la gran mayoría- a las fuerzas armadas estadounidenses. Bajo la promesa de una ciudadanía fast track, jóvenes que no han tenido en ese país oportunidades de empleo y de educación superior se han enlistado en el ejército, para muchos de ellos, por ejemplo para José Angel Garibay de Guatemala y para José Gutiérrez de México, la ciudadanía norteamericana resultó una “ventaja” post mortem. Jorge Mariscal, académico especialista en estudios chicanos de la Universidad de San Diego, señala en entrevista con Marco Vinicio González del suplemento Masiosare de La Jornada, que no sólo la ciudadanía resulta un imán poderoso para estos jóvenes inmigrantes sino además el hecho de que “el uniforme militar crea la ilusión de que las diferencias sociales y étnicas se disipan, sobre todo al ingresar en los niveles de la oficialidad”. Me parece que sobran los comentarios. El costo que muchos jóvenes están teniendo que pagar para incorporarse a la sociedad puede ser documentado en diversos escenarios que, aunque menos dramáticos, señalan el efecto simulacro que esta “incorporación a como dé lugar” provoca al mantener el asunto como una cuestión de extensión de “beneficios”. El problema estriba en cómo atender lo urgente sin descuidar lo importante. (p. 53).

Se presenta una incapacidad de las instituciones y escenarios tradicionales para ofrecer respuestas a la creciente visibilidad de las culturas juveniles. Los actores indiscutibles en el contexto de crisis por el que atraviesan las sociedades contemporáneas son los jóvenes, que se han convertido en el epicentro de una pregunta que desvela, preocupa e interesa, de múltiples formas, al proyecto social al que nos hemos dado, lanzándonos así un desafío fundamental: la posibilidad de cambio en un escenario incierto. Puede impugnarse que el interrogante por los jóvenes no es nuevo y que éstos han mantenido siempre un papel luchador frente a la sociedad adulta, lo cual en gran parte es cierto. Sin embargo, en la actualidad, los jóvenes han visibilizado un conjunto de procesos que están directamente vinculados al cambio de época por la que atravesamos: la aceleración de la tecnología, la globalización y la precariedad de la idea de futuro.

En el trabajo de María Victoria Martín y Laura Pérez de Stefano, denominado *Miradas desde y sobre los jóvenes platenses del siglo XXI*. Una experiencia colectiva que propicia la participación ciudadana desde la escuela, se presentan tres procesos que reconfiguran el mundo social y la percepción de los jóvenes con respecto a la sociedad: 1) lo cotidiano, 2) el consumo cultural, 3) el quiebre del futuro. Se destaca el elemento de participación de los jóvenes desde los textos producidos por ellos mismos como jóvenes, debido a que la mirada de los jóvenes sobre los jóvenes, contribuye a desterrar la peligrosa narrativa que suele condenar a los jóvenes al relato de su propia incapacidad y a construirlos como objetos de subsidio por parte del mundo adulto, negando su condición de sujetos reflexivos y capaces de acción. Que jóvenes platenses indaguen en la experiencia diaspórica de otros jóvenes que, por distintas circunstancias, han dejado el país tras la persecución de un pasaporte de la Unión Europea que los vuelva momentáneamente viables, no solamente habla de un “sensorium” común o compartido -en el sentido de interpretar al otro desde la propia piel-, sino de la agudeza con la que los propios jóvenes captan el drama que define sus opciones y el poco margen de maniobra que la multicitada crisis les permite. Que jóvenes naveguen en las turbulentas aguas del futuro

incierto para producir una mirada crítica no es un preciosista ejercicio académico sino el intento de salir a la intemperie a cuestionar a fondo a nuestros políticos, nuestras instituciones, nuestros relatos. (Reguillo, 2004, p. 1).

Los tres ámbitos clave por los que se desplazan estos miramientos juveniles constituyen tres vigorosos vínculos para pensar al sujeto social en el marco de la sociedad de la información o sociedad red. Si algo es importante en el tema de la participación juvenil es la centralidad de la vida cotidiana como espacio de negociación y resistencia frente a un procedimiento opresor que se lucha, esto es, “como diría Habermas, en colonizar el mundo de la vida”. (Reguillo, p.1). Pocos lugares están tan pesadamente llenos de sentido como el consumo cultural y lo que esto significa en términos de acceso desigual a la cultura mundo, cuyos efectos se dejan sentir como movimientos telúricos en los territorios juveniles. En este contexto, debemos reconocer “(...) como nos enseñó Bourdieu, el pacto social que hizo posible las trayectorias de vida como movimientos relativamente organizados -de la casa a la escuela, de la escuela al trabajo, del trabajo a la ciudadanía-” (Reguillo, p. 2).

La postura desdramatizada, la segunda forma de entender la participación juvenil, se sitúa en aquellas aproximaciones a las expresiones culturales juveniles que con no poca periodicidad, se deslizan hacia una conceptualización del sujeto joven centrada en el placer, en el nomadismo y en prácticas que no tendrían otro argumento de ser que la perpetuación indefinida de un goce sin tiempo y sin espacio. Las culturas juveniles se entienden como un “conjunto heterogéneo de expresiones y prácticas socioculturales” que operan como símbolos del profundo malestar que fatiga a las sociedades, y que en las señas más espontáneas y lúdicas que éstas revelan, residen huellas claves para ser desentrañadas desde la teoría crítica. Con esto no se está negando la capacidad de goce, ni la posibilidad de visualizar las culturas juveniles como movimientos sociales.

La producción y el consumo cultural, las manifestaciones identitarias alternativas, las expresiones artísticas, el uso de los dispositivos tecnológicos, el caminar por territorios diversos, entre otras acciones de los jóvenes, son leídos desde un “contexto de acción y en un universo simbólico”, lo que significa que estas prácticas no están “fuera de lo social”. En tal sentido, debemos considerar que las expresiones juveniles no pueden sustraerse del análisis sociopolítico de la sociedad en la que se inscriben, pensar lo contrario, sería “asumir, de un lado, una posición de exterioridad –jóvenes más allá de lo social– y, de otro, una comprensión bastante estrecha de lo político –reducido a sus dimensiones formales, más bien “la política”. (Reguillo, 2003a, p. 52).

La desdramatización de las expresiones juveniles, denominada “performatividad juvenil”, induce a una sobre atención de las dimensiones tribales: códigos, emblemas, valores y representaciones que cohesionan al grupo, en detrimento de las dimensiones institucionales y del papel del mercado como rearticulador de los sentidos de pertenencia y ciudadanía y, de manera especial, generarían una invisibilización analítica de lo que Chantal Mouffe ha denominado “los antagonismos políticos”, el conflicto. (p. 53).

Al presentarse la conclusión del espacio del conflicto, las representaciones “desdramatizadoras” se instalarían en el plano que las instrumentales, ya sea en la música, el cuerpo como narrativa, el rechazo a la política tradicional, entre otros, que son expresiones preformativas que manifiestan una posición de los jóvenes frente a la sociedad que habitan. “La cultura anarco- punk, la rever o electrónica, la gótica y, sus constantes réplicas expresan de otra manera el mismo malestar que los movimientos juveniles anti-globalización: una crítica ensordecedora, un dolor disfrazado de ironía indiferente, una angustia afásica travestida de gozo”. (p. 53).

La performatividad se encuentra, por ejemplo, en la música, en donde los jóvenes encuentran un territorio en que las tensiones, el conflicto, la angustia que se deriva del complejo proceso de incorporación social se aminoran y dan paso a las primeras experiencias solidarias. La música es preformativa porque en ella los jóvenes vehiculan su sentido de lo social rompiendo el encierro de su propia piel; es por lo tanto el lenguaje que permite explorar el mundo y expresar las valoraciones que se tiene del mismo. En este sentido, la música se erige como el lugar de interacción entre lo interior y lo exterior. La performatividad es una clave de lectura fundamental para entender la participación política juvenil en el cuerpo, en la música, en las diversas prácticas de los jóvenes. De ahí que:

La política no es un sistema rígido de normas para los jóvenes, es más bien una red variable de creencias, un bricolaje de formas y estilos de vida estrechamente vinculado a la cultura, entendida ésta como ‘vehículo o medio por el que la relación entre los grupos es llevada a cabo’. (Reguillo, 2000b, p. 43).

A modo de conclusión

Se abre un importante espacio para pensar en la categoría de “juventud”, un espacio para reflexionar y comprender su significado al compás de los cambios sociales y a la luz de las nuevas perspectivas teóricas. Surgen grandes interrogantes al evidenciar que las implicaciones, expresiones, problemáticas y percepciones de la juventud no son posibles de abordar desde una mirada lineal, sino que por el contrario, es indispensable un diálogo entre diferentes disciplinas, de tal forma que el debate adquiera historicidad y complejidad.

¿Qué nos ocupa al pensar en la juventud? ¿Qué postura asumimos al pensar en la juventud? Sin duda, para precisar y comprender lo que representa en la actualidad este concepto no basta con establecer un tiempo cronológico y definir las características biológicas, fisiológicas y comportamentales inherentes a su desarro-

llo, puesto que su análisis implica, más allá de esto, reconocer la existencia de dinámicas juveniles y de sus diversas formas de configuración; nominar su pensar, sentir y actuar, categorizándolos para ubicarlos en un periodo histórico; y, en esta misma línea, repensar aquello que les es propio, evitando al mismo tiempo caer en posibles ambigüedades.

Estas son algunas de las tareas de las que se ocupa este escrito, visibilizando una realidad, no solo desde la forma como hemos definido, interpretado y comprendido la juventud, sino también, desde suposicionamiento y constitución como sujetos; de la configuración y relación de sus espacios y su paso por las tradiciones y visiones del mundo; al igual que desde la respuesta que ellos han dado a fenómenos sociales y culturales y a los sentidos bajo los cuales han actuado, generando resistencia al mismo sistema desde el cual son constituidos.

Resulta clara la existencia de un tiempo y un espacio para pensar en el colectivo joven, por esta razón, debemos ocuparnos de los imaginarios simbólicos propios que se dinamizan en sus diálogos y sus percepciones. A partir de éstos, podemos establecer rutas para abordar el concepto de “juventud”, bien sea desde sus construcciones simbólicas, desde las formas de sociabilidad emergentes o desde sus procesos de identificación; sin embargo, desde cualquiera de estas miradas no es posible comprenderlos si no se toma en cuenta las relaciones sinérgicas en las cuales sus elementos de análisis contemplan la subjetividad, el mundo globalizado, tecnificado y mediático y los ámbitos particulares en los cuales operan.

El tema de la juventud es fundamental para comprender el mundo, no se puede pasar por alto esta etapa significativa de la vida, que es al mismo tiempo efímera y compleja, pero tan determinante en la construcción social y política de los jóvenes. Existen múltiples posibilidades, múltiples reflexiones, y sin discusión alguna “éstos son, generalmente, objeto de pasiones contradictorias. De un lado, se presentan como prome-

sa de futuro, los que han de mantener la continuidad de la civilización, pero, de otro, son vistos como una amenaza en la medida en que pueden traicionar los valores de sus padres”. (Costa, Pérez & Tropea, 1996, p. 12).

Al abordar el tema de la Juventud es necesario darle sentido a la subjetividad política que se establece cuando existe apropiación, cuando la juventud se refiere a que son sujetos activos y libres, pero que al mismo tiempo, hace referencia a un elemento biopolítico, porque mantiene unas estrategias de poder sobre la vida de la población. En este sentido, particularmente la juventud, es vista como producción política porque los discursos hacen de ella un objeto de conocimiento y una producción que la incorpora al sistema productivo del capital. La juventud entonces es multitud cuando constituye movimientos de resistencia, y por ello, se propone la performatividad como una clave de lectura fundamental para entender la participación política juvenil.

Pero, también debe ocuparnos el tema de la sexualidad, pues los jóvenes son sujetos sexuados que adquieren una posición política. Sus experiencias y su constitución desde la sexualidad determinan su subjetividad, no es posible continuar anatemizándolos por ello, negarles la posibilidad de pensar su cuerpo, de respetarlo, y coartar la posibilidad de que en ellos exista un concepto de libertad. Este es un tema de innegable trascendencia, claro está que continúa siendo un punto álgido de abordar por parte de los adultos, porque se mantienen límites desde la norma, porque juzgan y temen que los jóvenes exploren su sexualidad, porque no estamos preparados para afrontar esta dimensión desde una mirada política que es legítima, natural y que implica perder el miedo a la intimidad. Se trata además de poner en diálogo las negaciones, repensar el sentido de lo femenino, el sentido de lo masculino y de hacer una puesta en escena de la participación política de los jóvenes desde su sexualidad.

Se ha logrado incluir a la juventud en un concepto de ciudadanía, por tanto, no podemos negarles la noción de ciudadanos que se refleja en sus expresiones, en su lenguaje, en la forma de experimentar su cuerpo como territorio, no es coherente mantenerlos aislados o como receptores pasivos. Nos ocupa ahora detenernos en las culturas juveniles, pues sus expresiones tienen una razón de ser, que precisamente no pueden ser pensadas como fuera de lo social.

Bibliografía

ALBA, G. (1997). La generación incógnita, un decálogo sobre los jóvenes de los 90. En: Revista Universitas Humanística, No. 46, pp. 99-116.

AVELLO-FLOREZ, J. & Muñoz-Carrión, A. (2002). La comunicación desamparada. Una revisión de paradojas en la cultura juvenil. En: Rodríguez-González, F, Comunicación y cultura juvenil. Barcelona: Ed. Ariel.

BALARDINI, S. (s.f.) ¿Qué hay de nuevo, viejo? Recuperado el xx de febrero de 2009, en http://www.nuso.org/upload/articulos/3299_1.pdf

BARATTA, A. (1998). Criminología crítica y crítica del derecho penal. Madrid: Siglo XXI Editores.

BAJTTIN, M. (1981). "Forms of Time and of the Chronotope in the Novel. Notes towards a Historical Poetics", En: The Dialogical Imagination. Four Essays by M. M. Bakhtin. Austin: University of Texas Press.

BECK, U. (1996). "Teoría de la Sociedad del Riesgo". En: Las Consecuencias Perversas de la Modernidad. Josetxo Berian (Comp.). Madrid: Editorial Anthropos

.

_____. (1997). Hijos de la Libertad. México: Fondo de Cultura Económico.

----- (1998). La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad. Barcelona: Paidós básica.

----- (2003). La individualización, el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas. Barcelona: Paidós. Estado y sociedad.

BENTHAM, J. (2003). Un Fragmento sobre el Gobierno. Madrid: Editorial Tecnos.

BERIAIN, J. (1990). Representaciones colectivas y proyecto de modernidad. Barcelona: Anthropos.

_____. (Comp). (1996). Las consecuencias perversas de la modernidad. Barcelona, Anthropos.

BERTOLINI, P. (1974) "Comportamiento desviado, inadaptación, delincuencia y criminalidad juvenil". En: Alberoni, Fran- cisco. Cuestiones de sociología. Barcelona: Herder.

COMTE, A. (1981). Primeros ensayos. México: Fondo de Cultura Económico.

COSER, L. (1970). Nuevos aportes a la teoría del conflicto. Bue- nos Aires: Amorrortu.

COSTA, Pere-Oriol, Pérez J y Tropera, F. (1996). Tribus urbanas. El ansia de identidad juvenil: entre el culto a la imagen y la autoafirmación a través de la violencia.

DAHRENDORF, R. (2006). Después de la Democracia. México: Fondo de Cultura Económico.

DUCH, L. (1998). La educación y la crisis de la modernidad. Barcelona: Editorial Paidós educador.

DURKHEIM, E. (1970). Los principios de 1789 y la sociología. En: La Science social et l' action. Paris: Presses Universitaires de Frances. Traducción de Rodrigo Alzate, profesor del Departamento de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia.

BECK, U. (1997), Hijos de la libertad, México, FCE. FOUCAULT, M. (1999), “La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad”, en Obras Esenciales III, Barcelona, Paidós Básica.

DREYFUS, H., y RABINOW, P., Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica, Buenos Aires, Nueva Visión.

LAZZARATO, M. (2006), Políticas del acontecimiento, Buenos Aires, Tinta Limón Ediciones.

REGUILLO, R. (1997), “Jóvenes: la construcción del enemigo”, Revista latinoamericana de comunicación Chasqui.

_____. (1999), “Poderes sedentarios, narrativas itinerantes. Notas sobre políticas de identidad”, *Nómadas*, No 10, Bogotá.

_____. (2000), *Emergencias de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*, Bogotá, Norma.

_____. (2000a), “El lugar desde los márgenes. Música e identidad juveniles”, *Nómadas*, No 13, Bogotá.

_____. (2002), “Gestión del riesgo y modernidad reflexiva”, *Nómadas*, No 17, Bogotá.

_____. (2003b), “Violencias y después. Culturas en reconfiguración”, México.

Familia, escuela y silencio: la construcción de la identidad a partir de la ética del cuidado del otro

Julio Roberto Jaime Salas

Universidad Cooperativa de Colombia, Sede Neiva

Colombia

Introducción

Múltiples son los discursos que configuran las realidades cotidianas de la familia, al margen de la sorprendente variedad de arreglos familiares existentes en cada región, sobresale su presencia histórica. Extensa o reducida, fuerte o fragmentada, próspera o pobre, patriarcal, o, en ocasiones, matriarcal autoritaria o afectiva, la familia, siempre la familia, se nos presenta como la entidad social más distinguible en cada lugar de nuestra geografía. En definitiva, la familia ha trazado el destino de cada individuo, pero también de nuestra estructura social; la familia hasta hoy ha cumplido un papel central en la vida de los colombianos.

Es un lugar por lo tanto geopolítico (Stanford 2002) glolocal (Harcourt y Escobar 2002) perpetuador:

Es una organización social, un microcosmos de relaciones de producción, de reproducción y de distribución, con una estructura de poder y con fuertes componentes ideológicos y afectivos que cimentan esa organización y ayudan a su persistencia y reproducción, pero donde también hay bases estructurales de conflicto y lucha. (Jelin, 1994).

La Familia, Territorio y Agente, de este entramado relacional, proporciona los discursos y las prácticas para el proceso de generización de los sujetos, le proporciona los componentes simbólicos, culturales, políticos,

económicos, sociales y sexuales, con los que negocia y otorga sentido y valor a la definición de sí mismo y su realidad, es decir, está en juego “ lo que López Petit llama la singularidad, el particular tejido de las hebras que componen cada biografía, la densidad de la vivencia del sí mismo” (Bonder 1998).

Como estas operaciones, se dan en un proceso sociohistórico, facilitan su naturalización y reproducción en la cotidianidad; Así mismo, la familia, al simbolizarse como un valor supremo de la sociedad —pero aquella completa que particularmente esencializa lo nuclear y lo consanguíneo— vive un proceso de naturalización y de instauración como verdad, reforzado institucionalmente (Castrillón, 2007).

Por lo tanto, aunque este significante aparezca en diferentes formas de organización de lo doméstico, se ha aglutinado en torno a una misma utopía, como lo plantean algunos autores, se ha confinado a un espacio entre el adentro y el afuera que lo obliga a desterritorializarse y a producir subjetividades consumidas, modeladas, performadas. “Remanentes activos de una familia desaparecida, que reproducimos artificialmente bajo las más variadas formas. Reterritorialización, eterna condena a «hacer escenas» en familia, maneras y maneras de reiterar que un día «esto» se volverá entero” (Rolnick y Guattari, 2006).

Es por esto que hablamos de las familias como la representación de la inestabilidad azarosa que tuvo lugar en el enfrentamiento de las fuerzas propias de su condición histórica, social y cultural, las cuales permitieron “también el nacimiento de una serie de disciplinas sociales dispuestas a prestarle su asistencia, resueltas, a toda costa, a ejercer un control policiaco sobre ella”. (Piñeres y Runge 2008) y que configuraron la utopía homogénea, unívoca, de la cual se han desprendido una multiplicidad de discursos aglutinados en la norma. Históricamente, la familia ha recibido y expresado las múltiples influencias de cada época; así de las organizaciones matrísticas hemos transitado al orden patriarcal, de los clanes a las familias extensas de estas a las nucleares y ahora a las monoparentales o a las familias sin hijos o a las uniones gays y con hijos adoptivos;

además de ser una forma de organización social, la familia es una organización económica y política que contribuye a la generación de riqueza, desarrollo y a la construcción de ciudadanía, es territorio y agente.

Por ello, cuando se evidencian situaciones que ponen en peligro la integridad del sujeto o de la sociedad en su conjunto, se buscan las causas en la familia y cuando se pretende generar algún tipo de acción para remediar estas situaciones se piensa en la familia como principal territorio y agente de intervención y transformación.

En este territorio y en su capacidad de agenciamiento se reproducen, producen y configuran los acontecimientos de los contextos en los cuales se pliega. Uno de estos contextos es la institución educativa: La Escuela.

La Escuela es un territorio de disputa, condenado a la obediencia, a la configuración de identidades y a la producción de subjetividades a partir de remanentes morales producto de los intereses judeo cristianos, biológicos y modernos.

Por lo tanto estos dos territorios y agentes configuran un entramado disciplinar que ha producido identidades a partir de la función de lo no dicho (el silencio, el secreto) a través de sus historia, desde la aculturación hispánica hasta nuestros días. Esta función se ha instalado a partir del modelo de desarrollo imperante y la Guerra en Colombia, los cuales están basados en preceptos morales que se sintetizan en una ética del cuidado del otro, característica propia de occidente.

Para desarrollar los argumentos de esta tesis, utilizaré como marco las etapas que la Investigadora Virginia Gutiérrez de Pineda planteó para describir el tradicionalismo en la familia colombiana y las etapas de la

construcción del saber pedagógico en Colombia desarrolladas por Sáenz y Saldarriaga (2007) las cuales iremos hilvanando desde la función de la ética del cuidado del otro.

En un primer momento trataremos de abordar la relación entre la Dominación Aculturativa Hispánica y el Sistema Lancasteriano; en un segundo momento se desarrollará el proyecto de Consolidación criolla Familiar y el Sistema de Enseñanza Simultánea. En un tercer momento se planteará la Emergencia de la Unidad Nacional y finalmente se abordarán las características contemporáneas de estos dos agentes y territorios, a través de una lectura que nos lleve a observar las fragmentaciones y desterritorializaciones de las políticas de y para la familia, así como las reformas educativas y la construcción de otras formas posibles de resistencias, de posibilidades, de hacerse familias y escuelas, de construir identidad a partir de una ética del cuidado de sí, de una ética de la resistencia.

Entre la Dominación Aculturativa hispánica y el Sistema Lancasteriano

Civilizar era poblar y educar era aquietar

Sáenz y Saldarriaga (2007)

La escuela fue el elemento que estableció la diferencia con el periodo anterior, S XVIII y principios del XIX: El niño se convierte en un escolar, caracterizado por un delantal negro que no se quita nunca y que tiene el carácter de uniforme”

Philippe Ariés (1995)

Abarca desde Comienzos del Siglo XVI al final de las guerras de Independencia, es decir desde la Invasión española a la República. Durante esta época el vínculo más vivo de toda persona era familiar, lo cual fue aprovechado por los colonizadores-invasores, quienes a través de la estructura y poder de sus instituciones, economía, religión, educación, milicia y política, España injerta a Colombia los moldes familiares que le eran propios.

La familia se caracteriza en aquel momento histórico, por constituir una institución cuya jefatura económica se focalizaba en el padre. El grupo americano que debía asimilarla, tenía a la mujer como fuente primordial de la creación de riqueza. El hombre hacia la guerra. En el invasor, el complejo de la autoridad era fuertemente patriarcalista: la jerarquización cronológica y por sexos, mayorazgo y mujer a hombre eran su norma.

Para perpetuar esto, durante el Siglo XVI el matrimonio adquirió el carácter formal y solemne que hoy se le conoce, y fue en el Concilio de Trento donde se compuso su cuerpo doctrinal y disciplinar. El matrimonio católico suponía la coincidencia de una serie de factores complejos que no era fácil concretar, entre estos el estricto sentido endogámico. En la Colombia de entonces lo corriente era que un blanco se casara con una blanca, un negro con una negra, un indígena con una indígena. Asunto que más adelante se convertirá en un elemento constitutivo para el análisis de la relación entre Guerra y familia con la aparición del mestizaje.

Un caso permite comprender mejor esto:

Juan de Arévalo, Soldado de Sebastián de Belalcázar, trajo una india peruana llamada Yumbo, y a la que los españoles, llamaron Beatriz. Ella, despertaba admiración entre todos los soldados. Arévalo, su amo y amante, consciente de sus encantos, cuando decidió regresar a España, no dudo en venderla a Hernán Pérez de Quesada por 700 castellanos de Oro. Pérez de Quesada enloqueció de amor por Beatriz y fue esta pasión la causa de múltiples altercados con sus soldados. El hecho es que todos estos hombres morían por Beatriz,

pero ninguno pensó jamás en hacerla su esposa. Convertida en objeto de placer y negocio, Beatriz, como muchas indias, debió aceptar callada su desarraigo y destino, sin comprender los hilos del mundo que la envolvían. (Rodríguez, 2007).

El silencio emerge como práctica y única opción, de los vencidos, de los desterrados, de los otros, de los invisibles, de las mujeres, de los indígenas, de los negros, de los niños, de los pobres.

En este periodo, a nivel del área nacional se configuraron tres modalidades de Familias:

1. Tendencia Familiar Legalista, plasmada la patrón aculturador .Esta familia controla el poder económico, político y religioso para beneficio del núcleo consanguíneo extenso, sirviendo de intermediario entre sociedad global y niveles locales. Estas familias corporadas constituyen el poder de la nación empleado en beneficio del grupo consanguíneo extenso.
2. Tendencia aculturativa en la etnia. Caracterizada por las formas de facto, resultantes de la persistencia encubierta de los legados culturales nativos: amaño, matrimonio por servicios, relaciones esporádicas o suplementarias en unidades familiares endo o interculturales.
3. Las unidades familiares que logran evadirse abiertamente del proceso de aculturación.

En este contexto “la escolarización [se convierte en] una pieza fundamental del proceso de occidentalización colonial experimentado por las poblaciones latinoamericanas” (Sáenz y Saldarriaga, 2007, p 392.) cuya tendencia global y a largo plazo es la homogenización, disciplinamiento y normalización de la niñez, de la

población. La escuela era el instrumento a través del cual el Estado se hacía cada vez más responsable del destino de los hombres.

En primer momento este proceso de escolarización se dio a través de un proceso de alfabetización liderado por la iglesia a las comunidades indígenas, negras y pobres como estrategia para captar las elites de cada uno de estos grupos y transmitir la jerarquía colonial, invasora. Cabe aclarar que entre las primeras escuelas públicas no se recibían a los que tuvieran sangre de la tierra sino a los blancos, varones, ricos y urbanos, su intención era recoger los niños de la calle, confinarlos hasta que fueran útiles a la sociedad y obedientes a sus padres bajo el temor a dios. A los otros, a los invisibles les quedaba la evangelización por opción o imposición como forma de escolarización de adoctrinamiento, de aculturación.

Según Sáenz y Saldarriaga (2007) “Con las escuelas públicas de primeras letras se introduce en el Nuevo Reino de Granada ese dispositivo dual de construcción de la subjetividad infantil, que busca a su vez, efectos homogenizantes e individualizantes en los niños” (p. 397).

Ante este modelo de desarrollo colonial y las características contextuales descritas anteriormente el primer modelo que se instala en la Nueva Granada es el Sistema de enseñanza mutua desarrollado por Bell y Lancaster e importado a Colombia por Simón Bolívar y Francisco de Paula Santander en 1822.

Este modelo se presentaba como una propuesta perfecta de enseñanza cuyo objetivo era moralizar a las clases pobres pues estas estaban habitadas por el caos, el desorden y la pereza. A continuación se describen y comparan las funciones de este modelo con el agenciamiento que realizaba la familia y el basamento ético que las sustentaba:

Cuadro 1. Síntesis Modelo Lancasteriano, Rol de la Familia y efectos éticos.

Rol del Maestro	Rol estudiante	Metodología	Rol familia	Efectos éticos
Vigilante Clasificador Jerarquizador Animador imparcial y distante de la enseñanza Amable Justo Un solo maestro para cien estudiantes.	Pasivo Obediente Silencioso Quieto No perezoso	A través del sistema de monitores, en el cual los que sabían más deberían enseñar a los que sabían menos. Un juego de letreros que distinguía a los buenos de los malos. Un sistema de Premios y castigos Garantizar el orden y la obediencia a través de castigos basado en el dolor físico o psicológico.	Ausente La Familias de la primera tendencia buscaba la perpetuación del linaje y la conservación del estatus quo y eran partidarias del disciplinamiento. Las Familias de la segunda tendencia que podían acceder a la educación y no tenían que enviar a sus hijos a la guerra dejaban la responsabilidad a la Escuela de la normalización.	Tecnología de la represión/vigilancia Mecánica de repetición para formar hábitos. El deseo infantil es canalizado a través de la emulación y el deseo de autoridad. La violencia y la agresividad se legitiman como ejercicio colectivo del poder de sanción social. El castigo también generaba solidaridad o admiración en alianza colectiva silenciosa. La naturalización y justificación del sufrimiento como principio ético de cuidado reducto de la moral judeo-cristiana.

En este periodo entonces, en medio de la Guerra por el territorio producto de la invasión española y el modelo de desarrollo colonial se instalan las formas occidentales de la familia clásica, patriarcal sustentada en el Linaje como estrategia de exclusión y discriminación y la naturalización y justificación de la división de clases, de la distribución del poder, de la obediencia a la autoridad, el temor a dios y del sufrimiento y la sumisión como principio ético de cuidado reducto de la moral judeo-cristiana, en la que el silencio era la opción y la acción para sobrevivir, para pasar desapercibido, para resistir y para construir solidaridades clandestinas también, mientras la iglesia y la escuela operaban esta gran máquina de vigilancia y control, de disciplinamiento, homogenización, normalización y colonización de la vida que empezaba a expandirse por nuestro territorio.

Finaliza este periodo con una sociedad y una cultura polifacéticas estimuladas coercitivamente a la aceptación de los patrones de dominación hispánica. Un proceso de decantación creado por los sistemas impositivos, reducción a poblados, mestizaje cultural y biológico y comienzo de la conquista ecológica, dirigidos a sobreponer las estructuras de la sociedad castiza, sus valores y patrones de conducta, condujeron a definir las tendencias que cristalizaron la siguiente etapa.

El proyecto de Consolidación criolla Familiar y el Sistema de “Enseñanza Simultánea”

Abarca el periodo comprendido entre los procesos independentistas nacionales y la segunda mitad del Siglo XX. Al finalizar la etapa anterior podríamos encontrar la presencia de una sociedad y una cultura nacionales compartimentalizadas regionalmente, a manera de claustros etnogeográficos, secuencia de un proceso vivido localmente. Situación que se convertirá en el factor de precipitación de las guerras civiles que acompañaran el devenir del Siglo XIX.

En esta etapa se da un control político central autoritario, con clara definición de los partidos, persistencia de los grupos de poder. La iglesia se fortalece a través del dominio que ejerce en los partidos políticos y se configura el proyecto de la regeneración. La acción educativa queda durante este periodo reglamentada a través de la iglesia.

Las formas familiares se mantienen de la etapa anterior: La familia castiza o tradicional donde se fortalecen los vínculos consanguíneos, donde a partir de un principio identificador se demuestra un respaldo económico-social y afectivo, pero a que su vez excluye las otras formas que se esconden entre las esquinas polvorientas y olvidadas del territorio. Así avanza el familismo dentro de todas las modalidades familiares cuya función es dar al individuo un piso estable mediante el respaldo colectivo que ofrece, se convierte poco a poco en el modelo ideal a imponer a perpetuar a reproducir.

El segundo grupo de Familias en esta época se denomina emergente. Son producto del proceso de industrialización del país, son las familias de la naciente clase media.

El tercer grupo de familias es el resultado de las formas de facto, fruto de un mestizaje interclases que refuerza la imagen cultural varonil del grupo dominante en el subyugado, concubina e hijo ilegítimo. Sobre esta época el 40% de los hijos registrados en el país eran ilegítimos.

La última modalidad que coexistía en esta época fue conformada por unidades domésticas marginales, son los restos del grupo familiar anterior. Comunidades indígenas hacen parte de este de tipo de modalidad familiar.

Ante estas características contextuales, la educación sigue siendo para las élites y la clase media emergente, quienes debían cumplir su destino de gobernar el país como herederos del linaje que poseían, el resto eran confinados al silencio, a la domesticación al servicio de estas otras clases.

En este marco se establece el nuevo saber pedagógico que va instalar las nuevas formas de subjetividad infantil. La innovación de Heinrich Pestalozzi traída por la Misión Pedagógica Alemana entre 1870 y 1886 y perfeccionada por la comunidades religiosas católicas (Sáenz y Saldarriaga, 2007), es el método que se va a extender en el territorio.

El método pestaloizziano consistió en colocar en contacto directo a sus niños con los objetos, con su experiencia. A continuación sintetizamos el modelo, su relación con la familia y los efectos éticos:

Cuadro 2. Síntesis Modelo Pestalozzi, Rol de la Familia y efectos éticos

Rol del Maestro	Rol estudiante	Metodología	Rol familia	Efectos éticos
<p>Educador de los sentidos</p> <p>Cuidado del cuerpo y la higiene</p> <p>Formación y énfasis en gramática, lógica y matemática</p>	<p>Más activa pero en el marco de una teoría del conocimiento pasiva</p> <p>Pendiente de su cuidado corporal de higiene, del ejercicio físico.</p>	<p>Su método era inductivo partía de lo singular a lo general, de lo visible y palpado por los sentidos a lo abstracto. Se denominó método de enseñanza simultánea.</p> <p>Se realiza una premiación semana a los estudiantes por buena conducta y por el desempeño académico. Se reduce el número de alumnos por maestro a 4º estudiantes en aulas simultáneas.</p> <p>Para el desarrollo de la clase se realiza el ejercicio del ojo pedagógico a partir de lo que dota la psicología racional.</p>	<p>La familia tradicional y la emergente empezaron a ser presentes en los procesos educativos de sus hijos, la preocupación por su formación para gobernar para mantener la condición de clase. Mientras tanto las otras se quedaban en la sobrevivencia, en la búsqueda de formas de aferrarse al proyecto de nación que la sociedad industrial emergente construía, se aferraron en cordones de pobreza alrededor de las ciudades, haciendo labores varias al servicio de estos otros dos modelos familiares.</p>	<p>El modo de canalizar el deseo y la agresividad infantil era convertir las bajas pasiones en pasiones nobles.</p> <p>La obediencia y sumisión no se buscaba ante un orden exterior sino la aceptación de la ley a partir del interior.</p> <p>Las tecnologías de formación ética se basaron en la emulación por ganar el afecto de sus compañeros y superiores. (Amor al bien y sentimiento del deber cumplido).</p> <p>El dispositivo pastoral se completa con el sacramento de la confesión para obligar al niño a examinarse.</p> <p>Se da una mayor individualización de los niños y la disciplina del honor y la emulación se convirtió en la segunda matriz ética en la formación</p>

Este panorama respondía al contexto económico y político colombiano de la primera mitad del siglo XX, escuela y familia se entramaron para la conformación ética y moral de la ciudadanía futura, en la que el silencio seguía siendo el vehículo y la confesión sacramental la estrategia para ahondarse en los secretos del interior y despojar del mal a los educandos.

Este entramado respondía a:

Un ideal de sociedad católica, a la vez corporativa e individualista, guiada por los mejores, una élite de hombres virtuosos, nobles e ilustrados, gobernando a una capa media de empleados pundonorosos y a una masa de trabajadores consciente de sus deberes y su dignidad, unidos todos por el amor universal a la unidad, la verdad, el bien y el progreso. Pero este puro amor, era por supuesto, un “amor interesado” a la reconocimiento social y a la admiración pública, pero incorporaba una gran dosis de temor a la censura y a la deshonra. (Sáenz y Saldarriaga, 2007, p. 403).

La Emergencia de la Unidad Nacional

Como prolongación de la etapa anterior se inicia a mediados del siglo XX este entramado de Escuela y Familia con el fin de consolidación de la Unidad Nacional, frente a una sociedad civil fragmentada por la espesa Guerra fratricida narrada como La violencia que empezaba a espesarse en las salas de la casas, en las calles de los barrios en los vericuetos que traían miles y miles de familias de lo rural a lo urbano entre sangre y angustia a poblar de otras formas de otras historias a las ciudades ya asfixiadas entre lo premoderno y lo moderno que empezaba a solidificarse, que llegaron a habitar no lugares en lo que trataron de tejer y darle sentido a sus hebras vitales.

Este es un momento de confusa determinación individual y colectiva, las identidades se diluyen entre lo rural y lo urbano y las familias se reorganizan e reinventan en estos avatares. Según Gutiérrez de Pineda (1973):

La ciudad que encuentra, constituye un pueblo grande, sorpresivamente crecido, con una estructura institucional y recursos humanos y de capital insuficientes para cubrir las expectativas y exigencias del habitante

urbano(...), la ciudad no señala en el momento, un patrón básico de comportamiento , con su núcleo de valores dependientes, que oriente hacia metas concretas al recién llegado y le proporcione u régimen de seguridad vital. (..) De ahí el clima de ansiedad e indecisión que se vive individual y colectivamente en las ciudades colombianas (...)" (p. 30).

En las tres primeras décadas de siglo XX se habían creado las bases para el proceso del desarrollo industrial del país y su vinculación con el Mercado Mundial, la expansión de la producción agraria a partir de la consolidación de la exportación cafetera y la concesión de extensiones de tierras baldías para el latifundio ganadero, la llegada del ferrocarril y las máquinas de vapor que van a navegar por los ríos de las tumbas, Magdalena y Cauca, dejando a su paso el humo que se mezcla con el aire espeso que va brotando de la tierra.

Estas transformaciones van a generar la emergencia de movimientos de clase que van a desbordar el bipartidismo imperante dejando por el Siglo XIX, como son la expresión del movimiento obrero, del cual de unas de sus diversas tendencias surgirá el Partido Comunista Colombiano en 1930. De igual manera emerge el movimiento campesino, antecedido por las luchas que desde 1850 se venían dando en las zonas periféricas o de frontera por los terrenos baldíos, que se denominó proceso de colonización campesina y que su rápida organización y politización a mediados de los treinta va recrudecer el conflicto entre hacendados y campesinos por la tenencia de la tierra en zonas geopolíticamente estratégicas.

Inicia esta época con el Gobierno de Unión Nacional de Ospina Pérez con el lema la Revolución del orden el cual convocó a la clase dominante colombiana sin diferencia partidaria a la unión y reprimió todo intento de organización de los movimientos sociales.

En este marco de un polimorfismo cultural sin patrones definidos de orientación se van a configurar dos estructuras familiares en la ciudad:

- Familia nuclear legal: Esta modalidad familiar se caracteriza por la nuclearización predominante de las etapas anteriores y es la continuidad del grupo español dominante, de la Familia Linaje. Con la participación de los medios de comunicación y la posibilidad de la capacitación individual propia de la sociedad en tránsito de una economía agraria a un proceso de industrialización se empiezan a romper los canales de dependencia que se evidenciaba en este tipo de familias en etapas anteriores y se instala la experiencia a partir de la cual la ubicación social y cultural se logra por grados de eficiencia y niveles de capacitación formal, que por valores consanguíneos.

Se establece un individualismo propio en las familias que va a ser soportado por el modelo educativo que entrará en vigencia en esta época. El bienestar de lo hijo adquiere un carácter de obligatoriedad y se inician procesos de vanguardia en los roles de las mujeres y los hombres dentro del núcleo familiar.

- Familia inestable de facto: Según Gutiérrez de Pineda (1973) “Esta es representativa del polimorfismo cultural, sin patrones definidos de orientación, del escasa cobertura institucional y del shock cultural que experimenta el recién llegado” (p. 38). Esta es la modalidad de las mayorías en Colombia.

Es una familia transicional, que se mueve en todas las modalidades de hecho, desde el matrimonio a la prostitución, se caracteriza por el madresolterismo por ser el resultado de la relación endógama de las clases pobres, excluidas silenciadas.

Estas familias comienzan a habitar inquilinatos, invasiones de terrenos baldíos o en las riberas de los ríos, las mujeres y los niños se van ver soportados en la lucha por la sobrevivencia, ante la ausencia de opciones de cualificación, ingresan de manera temprana a las funciones laborales y se separan del hogar determinando un círculo de permanencia corto y de vinculación fragmentado. Se presentan formas extensas familiares de reintegración y desintegración familiar con la presencia intermitente de figuras putativas paternas, que configuran un tipo de autoridad nominal que recae en la madre.

Frente a estas realidades complejas familiares, la Familia se convierte en una preocupación del Estado y se organizan políticas de familia dirigidas a la consolidación de la unidad familiar. En el gobierno de Alberto Lleras y Carlos Lleras Restrepo en la década del sesenta y ante la explosión demográfica:

Se lanzó una ofensiva política encaminada a obtener en las familias —principalmente entre las mujeres—, un aumento de su nivel educativo, acompañado de una actitud favorable a la planificación familiar y, por ende, a reducir la fecundidad. Estos presidentes temían por el crecimiento de la población, en tanto consideraban que generaba más miseria y niños no deseados que podrían constituirse en potenciales revolucionarios. (Puyana, 2008, p. 34)

Esta política de las familias preocupada por el control de la población y del cuidado de los niños se institucionaliza en 1968 a través de la creación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF cuyo fin era velar por el cuidado de la Familia y la protección del menor, a través de estrategias punitivas de vigilancia y control basadas en el ideal de familia nuclear y desconociendo las características históricas, sociales, económicas y culturales de las familias colombianas.

Para la articulación de esta política de familia en el territorio escolar emerge el saber pedagógico de la Escuela Activa que atacó “la uniformidad, la falta de reconocimiento de las particularidades individuales, su vulnerabilidad al soborno y a la delación, y su falso altruismo basado en una autoridad lista a implantar la violencia” (Sáenz y Saldarriaga, 2007, p. 403).

Esta propuesta se oponía a las formas basadas en el orden y la quietud y planteaba una escuela abierta a la vida. Se realizaba el tránsito de la racionalidad a la experimentación. El fundamento epistemológico de este modelo es la biología bajo las premisas de Spencer y Darwin y su énfasis se va a desarrollar en la construcción biológica del infante.

La Escuela Activa conjugó una moral biológica y una ética pragmática en saber pedagógico que constituyó la formación de la subjetividad en la disciplina de las consecuencias naturales, disciplina de los intereses o disciplina de la confianza, su respuesta al orden dentro de la escuela era poner la disciplina al servicio de la vida (Sáenz y Saldarriaga, 2007).

En el Cuadro No 3 podremos encontrar la síntesis del modelo del Escuela Nueva, el rol de la familia y los efectos éticos en la subjetividad de los niños

Cuadro 2. Síntesis Modelo Escuela Activa, Rol de la Familia y efectos éticos

Rol del Maestro	Rol estudiante	Metodología	Rol familia	Efectos éticos
Su autoridad se justifica por la necesidad científica de unidad del proceso y jerarquización fun-	El rol activo de los estudiantes era clasificado desde una visión biológica de tipos individuales que de-	El modelo Taylorista es aplicado a las técnicas pedagógicas. El principio era el mayor rendimiento con	Dentro de los dos tipos de modelos familiares configurados en esta época se plantean dos roles distintos	El desarrollo moral es el principio de selección natural de sobrevivencia del más apto.

<p>cional-técnica.</p> <p>El Maestro pasa a ser acompañante del proceso activo del niño.</p>	<p>terminaba las formas de instrucción:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sensoriales o instintivos: Niños que están en el momento de control de sus impulsos y en los que el dolor y el placer son necesarios por lo tanto se justifican los castigos y las recompensas. 2. Los imitativos: estos reaccionan ante el sentimiento del honor y la aprobación social. 3. Los individualistas o intuitivos: Hay que hablarles la corazón, darles confianza y cargos de responsabilidad. 4. Los lógicos o racionales: Lenguaje de sentido común y la razón son el medio. (Ferriere, 1930) 	<p>el menor esfuerzo, la libertad disciplinada es la condición de la productividad.</p> <p>Pretendía partir del reconocimiento, estudio, observación y seguimiento de los intereses del niño.</p>	<p>y comunes con la anteriores épocas.</p> <p>El modelo familiar tradicional se va a comprometer en los procesos de cualificación individual y se va a convertir en un imperativo de las clases altas y medias altas de las ciudades. Se va a iniciar procesos de democratización y participación por parte los padres, se presenta la asunción de nuevos roles en la organización familiar, producto de los saberes pedagógicos introducidos en la familia.</p> <p>El otro grupo familiar va a quedar excluido de estas formas de escolarización y su preocupación será la sobrevivencia y la educación basada en el catecismo.</p>	<p>El principio de la emulación se presenta en un nivel más profunda de la subjetividad de los niños.</p>
--	---	---	--	---

Con este periodo quedan fundadas la matrices éticas de formación que sustentan el entramado familia y escuela: La judeo-cristiana, la biológica y la social configuran la ética del cuidado del otro donde el principio de conócete a ti mismo implica la renuncia de sí y la violencia se convierte en estructural y silenciosa para dar cuenta de unas identidades difusas, fragmentadas con las que finaliza el siglo XX en Colombia.

Según Sáenz y Saldarriaga (2008):

(...) la infancia se veía como etapa primitiva y animal de la vida humana y de otra se asemejaba a las razas “primitivas” y a los adultos “degenerados” a niños. En este sentido se concibió el pueblo colombiano como una raza infantil y salvaje en relación con los pueblos “civilizados. (p. 407).

Por lo tanto la niñez, las familias y el pueblo colombianos se convirtieron el territorio para las estrategias de regeneración y civilización.

Fragmentaciones y desterritorializaciones: Entre el silencio, las políticas de familia, las reformas educativas y otras formas posibles.

Las tres épocas descritas anteriormente en las que se entraman Escuela y Familia nos permiten realizar una lectura comprensiva de la realidad contemporánea de las familias y escuelas en Colombia, nos permiten comprender como la raza y la moral han configurado dispositivos de control orquestados partir de una ética del cuidado del otro que justifica sus acciones a partir la frase Es por tu propio bien, en la que se esconde una violencia profunda que se reproduce en las formas más privadas de las subjetividades.

Esta lectura del pasado para comprender nuestro presente y futuro nos permite evidenciar como los efectos éticos de los saberes pedagógicos instalados en Colombia y las múltiples modalidades familiares configuradas a partir de la Guerra, las migraciones, la resistencia y la invasión española, trajeron consigo la construcción de identidades examinadas y disciplinadas a partir de tres mallas morales de ordenamiento de la vida: La judeo-cristiana, la biológica y la social.

El silencio fue el correlato, la opción y la acción que ha dejado este entramado. Un silencio que se espesa en los cuerpos y las palabras de quienes se movían entre estas modalidades familiares y los saberes pedagógicos. “El ejercicio del poder comprende el derecho de callar, esconder, ocultar aquello que entra en contradicción con el discurso legitimador. Así calla y alienta los silencios cómplices, comprándolos, cooptándolos. Pero también los impone” (Calveiro, 2005, p. 122). El poder instala la función de lo no dicho, exige el silencio sobre lo prohibido, lo vergonzoso, lo indecible.

En el entramado Familia y escuela, la función de lo no dicho se va a dar a través de tres procedimientos: la confesión, el rumor y la interpretación (Zuleta y Daza, 2002).

La confesión: Corresponde al procedimiento de configuración de la identidad que se dio entre la familia y la escuela y corresponde a la malla moral judeo- cristiana que utiliza el acto sacramental de la confesión para instalar en lo más profundo de la subjetividad infantil el conocimiento a sí mismo como forma de justificación para la salvación. “Hemos heredado la tradición de moralidad cristiana que convierte la renuncia de sí en principio de salvación. Conocerse a sí mismo era paradójicamente la manera de renunciar a sí mismo” (Foucault, 1991, p.54). Este procedimiento se instala en la etapa de la consolidación criolla familiar y del modelo educativo Lancasteriano, al joven se le confiere alma policiaca.

El rumor: es otra manifestación del secreto, la del chisme, la de la murmuración que pone a salvo a un colectivo que no asume su deseo, su responsabilidad. En este procedimiento son varios los personajes que lo sustentan: El condenado (el excluido), el sobreviviente (el obediente) y el sagaz (el jefe) que en el orden familiar es el padre o la madre quien ordena la malla moral, quien plantea la ley de la supervivencia. Este procedimiento instala el miedo como componente principal del alma. Este procedimiento corresponde al mo-

delo Pestalozziano en el que se instala la tecnología de disciplinamiento ético a partir del honor y del reconocimiento.

La interpretación: Según Zuleta y Daza (2002) “Este mecanismo hace referencia a un método interpretativo mediante el cual las jerarquías sociales son legitimadas en virtud del conocimiento que se tiene de los signos de identidad de las personas que ocupan los distintos rangos y no en virtud de los rangos mismos”. Este procedimiento de silencio se realiza de una manera más profunda y corresponde a la instalación de la malla de poder basado en la moral social y que corresponde a la última dimensión con la que se examinara a la niñez entre los múltiples ruidos que van a empezar a emerger en las últimas décadas del siglo XX, entre los desmoronamientos de los grandes relatos, entre las desterritorialización de las identidades y las familias.

Estos tres procedimientos de instalación de la función de lo no dicho, del silencio, del secreto, van a condicionar la identidad de los y las colombianos de la últimas décadas, pero no a determinarlas. Pese a las políticas de y sobre la familia y la educación que se han configurado desde la década del ochenta, producto del modelo de desarrollo que se ha apoderado de nuestros territorios, en lo que se ha pasado desde la reforma a la educación desarrollada en el gobierno de Gaviria(1990-1994), así como el programa de la Red de Solidaridad Social de Samper (1994-1998), el programa HazPaz de Pastrana (1998-2002) hasta el programa de Familias den Acción desarrollado por Uribe (2002 -2010) y Santos (2010 -2014). Estos últimos retornando a la intención de la mitad del siglo y que corresponde a la última etapa de esta lectura comprensiva a la educación y la familia: La Unidad Nacional.

Pese a cada uno de estos aspectos descritos anteriormente, las lógicas impuestas, el modelo de desarrollo inequitativo, la Guerra sin nombre degradada y prolongada que durante décadas habita en la piel de nuestro país, las identidades no han quedado determinadas, las familias y la escuela no han quedado condenadas,

emergen entre cada uno de estos intersticios, resistencias y otras formas posibles de narrarse y construir no basadas en la justificación del sufrimiento por el bien del otro que ha naturalizado la violencia de nuestro país, sino a partir de una ética del cuidado de sí, de una ética de la resistencia:

El cuidado de sí, implica una constitución activa en la medida que el individuo desarrolla prácticas de sí que si bien no son inventadas por él, pues ya están en la cultura, la sociedad o el grupo social a los que pertenece, requiere ser asumida de manera más dinámica. Este poder de las técnicas de la vida que habilitan al sujeto para conducir su conducta, constituye el arte de vivir (...). (Cubides, 2006, p. 89).

Son evidencia de estos procesos de resistencia, el proceso reivindicativo liderado por estudiantes y padres de familia denominado M.A.N.E (Mesa Amplia Nacional Estudiantil), el desarrollado por la Alcaldía de Bogotá “Por una Bogotá más humana”, el proyecto de la Escuela Normal Superior que basa su proceso pedagógico en la pregunta ¿Qué escuela formar en medio de la Guerra? Desarrollado en la ciudad de Neiva, o el proyecto de la Escuela Popular Claretiana un trabajo de las familias por la construcción de educación popular.

Es así que los sujetos no son un mero espacio trazado desde el exterior por prácticas discursivas, ni el efecto de una política dirigida hacia los cuerpos y a la población, son el conjunto de prácticas, historias, experiencias, culturas, procedimientos sobre los cuales el yo puede actuar sobre sí mismo. La libertad por lo tanto no es solo un derecho es el poder de sí de la resistencia.

En este sentido para finalizar, quiero compartir con ustedes la propuesta que en el último Congreso de los Pueblos realizado en el 2011 propuse en la mesa de Saberes e identidad(es) y que considero son fundamento para la articulación de familia y escuela por la construcción de otras formas posibles de Colombia, de Sur:

1. Recuperación de las Memorias de nuestros Pueblos. La memoria es la depositaria de nuestros saberes y quien organiza y le da coherencia a nuestra identidad. En la Memoria se encuentran los sistemas y prácticas de nuestras culturas. Por ello como acción proponemos la construcción de una política de la memoria departamental que recupere las memorias de las mayorías invisibilizadas históricamente en nuestra región y en nuestro país. Es la propuesta de la recuperación y reconstrucción de la memoria colectiva, no desde una visión oficial sino desde la subalternidad, que se mueve diacrónicamente hacia atrás y en el presente para definir el futuro. Es la apuesta de las memorias, del recuerdo, como una acción política que apunte a la construcción de un proyecto de nación incluyente, pluricultural, comunitario y unido en la diversidad. Esta recuperación se hará a través de las organizaciones y movimientos sociales, en articulación con las universidades de la región y con las personas que se sumen a este caminar.

2. Reformas de los modelos educativos de los territorios de nuestros pueblos. El proyecto de la modernidad trajo consigo en las carabelas españolas y portuguesas una única forma de ver el mundo, la vida y a los seres que la habitamos, trajo consigo la occidentalización de nuestros territorios. El dispositivo de control y poder utilizado para tal fin fue la institución consolidada como Escuela. La Escuela y la educación son el espacio y la forma como se transmiten los saberes y la cultura y donde se forman y producen las identidades. Por ello proponemos la reforma de los modelos educativos con las que se están formando a nuestros pueblos, un educación estandarizada que responde a patrones globales y desconoce la pertinencia de su acción.

3. Construcción y producción de Pensamiento Propio. Nuestros territorios además de invadidos han sido pensados por Otros quienes tratan de definir e imponer el desarrollo de los mismos. Por tal razón proponemos la construcción y producción de pensamiento propio de nuestros territorios a través de la partici-

pación y liderazgo de las organizaciones sociales, grupos étnicos y las mayorías invisibilizadas y vulneradas históricamente.

4. Formas Nuevas de Comunidad, de afectos, de ternura. Frente a la individualización y deshumanización a la que nos lleva la globalización y el mundo contemporáneo, proponemos la construcción de formas alternativas de comunidad en cada uno de nuestros espacios vitales como principio para el desarrollo de poder popular y de formación de identidades subversivas y procesos contraculturales a los hegemónicos que nos cristalizan, fragmentan y aíslan de los otros y otras con quienes compartimos el espacio vital, otras formas posibles de estar en comunión con la tierra, el territorio y los seres que la habitamos.

5. Reivindicación de la Palabra y los silencios. Los saberes orales transmitidos de generación en generación por nuestros pueblos y que constituyen la identidad de los mismos, cada día son reemplazados por saberes escritos o mediatizados que enajenan y colocan en el olvido nuestras historias individuales y colectivas, lo que nos hace propios. Por lo tanto proponemos el espacio de la Escuela como un espacio de palabra continuo en nuestras regiones que permitan el encuentro de lenguas y la construcción de convivencia pacífica. Espacio periódico que permita caminar la palabra y en minga plantear las soluciones sobre nuestros acontecimientos cotidianos, que permita dar voz a los y las invisibles, que permita través de la palabra transmitir la calidez y la solidaridad de lo humano, tan olvidado en estos tiempos de silencios y muertos.

6. Modelo de Desarrollo alternativo y coherente con nuestras memorias. El modelo de desarrollo depredador y excluyente que somete nuestros pueblos aniquila nuestros saberes e instala nuestras formas de estar y narrar nuestro territorio produciendo identidades en masa, cada una más parecida a la anterior. Por ello proponemos la construcción de este espacio colectivo que nos permita pensar en nuestra región cual es el desarrollo que queremos para nuestro territorio y cuál es el más coherente con nuestra verdad histórica,

que nos permita construir proyectos vitales comunes materializados en articulaciones y acciones concretas populares

Bibliografía

Bonder, Gloria (1998) Género y subjetividad: avatares de una relación no evidente en “Género y Epistemología: mujeres y disciplinas” PIEG Chile

Calveiro, P. (2005) Familia y Poder. Libros de la araucaria. Buenos Aires.

Castrillón, M (2007). Discursos institucionales Sobre la Familia en Brasil y Colombia: Biologizar/nuclearizar, o reconocer su diversidad?. Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Manizales, Colombia. Volumen 5 No 1.pp 1-27

Cubides, H. (2006). Foucault y el sujeto político. Ética del cuidado de sí. Siglo del Hombre editores, Bogotá.

Foucault, M. (1990). Tecnologías del yo. Y otros textos afines. Buenos Aires: Paidós.

Gutiérrez de Pineda, V. (1973). Tradicionalismo y Familia en Colombia. Asociación Colombiana de Facultades de Medicina. División de Medicina Social y Población. Bogotá, Noviembre.

Harcourt, Wendy; y Escobar, Arturo (2002) Mujeres Y Política De Lugar. Paper Especialmente Preparado Para Prigepp Documentos PRIGEPP 2008.

Jelin, Elizabeth (1994) "Las Familias En América Latina" Isis Internacional; Ediciones De Las Mujeres N° 20
Documentos PRIGEPP 2008

Piñeres S. y Runge P. (2008) Formabilidad —ductilidad— infantil, clima, educación y familia: reflexiones histórico-antropológicas y pedagógicas a propósito de dos escritos colombianos de la primera mitad del siglo XX. En Memorias del Primer seminario de Familia, Niñez y Juventud: "Educación y Subjetividad", agosto.

Rolnik, S y Guattari, F. (2006). Micropolíticas. Cartografías del deseo. Editorial Traficante de sueños, Madrid.

Saenz, J. y Saldarriaga, O. (2007). La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos XVI-XX en Rodríguez, P. y Mannarelli, M. (2007). Historia de la infancia en América Latina. Universidad Externado de Colombia, Bogotá.

Stanford, Susan (2002) "Globalización y Teoría Social Feminista: identidad en movimiento" Paper especialmente preparado para PRIGEPP. Documentos PRIGEPP 2008.

Zuleta, M. y Daza, G. (2002). El particular desorden de la periferia. Una perspectiva crítica de la historia de la familia en Colombia en el siglo XX. Siglo del Hombre editores, Bogotá.

Reflexiones sobre desarrollo humano: diálogo entre el estudio de las representaciones sociales de la noción de felicidad y los discursos expertos en psicología positiva

María José Rodríguez Araneda

Universidad Santiago de Chile

Chile

Introducción

Objeto de estudio de la ética, la felicidad ha debido ser la directriz de las ciencias y la política. Reciente objeto de interés de la psicología, no obstante, la noción de felicidad ha sido ambiguamente abordada en la disciplina, incluso al interior de la llamada psicología positiva (Moyano, 2008 ; Javaloy, 2008 ; Barrientos, 2008), la cual se ha centrado en el estudio del significado de los momentos felices e infelices de la vida (Seligman, 2003).

En consonancia con lo anterior, la felicidad ha sido identificada como un concepto paraguas que engloba el estudio de los estados positivos en la experiencia subjetiva del ser humano (Javaloy, 2008). En los estudios se ha producido un intercambio entre los conceptos de bienestar subjetivo, satisfacción con la vida y felicidad en vista a que todos ellos refieren al grado en que una persona evalúa la calidad global de su vida de una forma positiva (Veenhoven, 1994; Javaloy 2007). Sin embargo, la idea de considerar la felicidad como una evaluación subjetiva-idiosincrática y emocional-placentera de la calidad de vida no es compartida por todos, dándose una tercera perspectiva, que ha sido calificada de normativa-valorativa (Diener, 1984), que ha comprendido la felicidad desde los parámetros de la virtud.

Las tradiciones filosóficas son la raíz de las nociones de felicidad, habiendo influido por miles de años en las representaciones de las experiencias de sufrimiento, dolor, felicidad y placer. De todas las escuelas éticas, dos han sido las que más han afectado la mirada que ha desarrollado la psicología positiva en la actualidad: la tradición eudaimónica y la hedónico-evaluativa.

Derivada de la filosofía clásica se encuentra la noción aristotélica de felicidad eudaimónica (Aristóteles, 1983) que marca una impronta en la psicología humanista, los estudios de bienestar psicológico (Ryff, 1989) los estudios de creatividad (Csikszentmihalyi, 2000), el crecimiento personal, las fortalezas del carácter y las virtudes (Seligman, 2003), en consonancia a las visiones de la superación de la pobreza como desarrollo de capacidades (Sen, 2000).

Por otra parte, derivadas de la filosofía moral utilitarista, está la visión hedónico-evaluativa de felicidad. que la identifica con el acto de evaluar la vida en función de parámetros subjetivos, además de considerar la prevalencia de emociones positivas por sobre las negativas (Diener, 1984). Se trata de la noción imperante en los estudios mundiales de felicidad que la homologa al estado de satisfacción con ciertas condiciones de vida mediado por los procesos cognitivos de comparación. Esta línea tiene fuerte anclaje en la filosofía positivista, es empirista y asume la cuantificación de la felicidad como la prevalencia del placer por sobre el dolor.

Bienestar Eudaimónico y Bienestar Hedónico-Evaluativo

La vertiente eudaimónica vincula la felicidad al desarrollo del potencial humano y la identifica como un estado de bienestar que incluye la salud y el desarrollo pleno. Tiene su origen en la ética aristotélica que identifica la felicidad como aquel supremo bien cuya aspiración es un imperativo de la conciencia, y que la homologa a la virtud humana (Aristóteles, 1983). En la línea eudaimónica de la psicología, se desarrolla el

concepto de bienestar psicológico, que implica la percepción de compromiso con los desafíos existenciales de la vida (Keyes, Shmotkin y Ryff, 2002), el cual considera los aportes de la tradición humanista asimilando la auto realización, el funcionamiento pleno, la auto actualización, la madurez y otros afines desarrollados por autores como Maslow, Fromm, Frankl, Allport y Rogers poniendo especial énfasis en el propósito de la vida, su significado, el desarrollo personal, el enfrentamiento y superación de los desafíos (Martí, Martínez, Martí, Marí, 2008).

Desde esta perspectiva la noción de felicidad alude al estado óptimo del ser humano plenamente desarrollado. Centrado en el desarrollo de las capacidades y el crecimiento personal, uno de los planteamientos más relevantes es el de Ryff (1989) con el modelo multidimensional de bienestar psicológico compuesto por las dimensiones de auto aceptación, relaciones positivas con otras personas, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal. Todas ellas han demostrado ser críticas para el funcionamiento positivo (Díaz et al 2006).

En la línea eudaimónica, luego del estudio de diversas religiones y tradiciones culturales de alcance occidental y oriental, Seligman identificó seis virtudes ubicuas, en base a las cuales propuso 24 fortalezas del carácter cuyo empleo en la vida diaria permiten la acción virtuosa que genera la felicidad, a través del desarrollo de vidas comprometidas y significativas. Dichas fortalezas son curiosidad, amor por el conocimiento, juicio, ingenio, inteligencia social, perspectiva, valentía, perseverancia, integridad, bondad, amor, civismo, imparcialidad, liderazgo, autocontrol, prudencia, humildad, disfrute de la belleza, gratitud, esperanza, espiritualidad, perdón, sentido del humor y entusiasmo (Seligman, 2003).

La tradición hedónico-evaluativa por su parte, hace referencia a la felicidad como una experiencia subjetiva de placer versus displacer, que es construida e incluida en todos los juicios acerca de los buenos y

malos elementos de la vida. Aquí el concepto central es el de bienestar subjetivo, que conduce a las propias personas a definir qué es lo que a ellos les produce una buena vida (Diener, 1984). En función del rasgo idiosincrático de la felicidad se estructuran las teorías cognitivas de juicio según las cuales el bienestar subjetivo es el resultado positivo de comparar las propias condiciones con determinados estándares. Posiblemente la más difundida sea la teoría de la evaluación de Diener y Lucas (1999), según la cual el bienestar subjetivo es definido como la suma de las reacciones evaluativas sobre el propio bienestar, en base a los afectos positivos, negativos, la satisfacción con la vida y la satisfacción por áreas de vida (Diener, 1984). Este juicio posee, por lo tanto, aspectos emocionales y cognitivos. Semejante a la anterior es la noción de felicidad subjetiva propuesta por Lyubomirsky, que la describe como una experiencia constituida por emociones positivas, pensamientos positivos y experiencias positivas (2008).

En esta línea ha realizado sus investigaciones Veenhoven, creador de The World Database of Happiness y del modelo de las cuatro calidades de vida (1984) (ver figura 1). Para este sociólogo la felicidad es también evaluativa, ya que consiste en el grado en el cual un individuo evalúa la calidad global de su vida presente como un todo positivamente, empleando para ellos su cognición y sus emociones.

Tabla 1

Las 4 calidades de vida (Veenhoven, 2004).

4 Calidades de Vida	Cualidades de la sociedad y medio ambiente	Cualidades del Individuo
Oportunidades de la vida	Vidabilidad del Entorno	Vida – Habilidad de la Persona
Consecuencias de la vida	Utilidad de la Vida	Goce de la Vida

De acuerdo al modelo, a partir del cruce de las categorías Oportunidades de la vida y Consecuencias de vida con las Cualidades de la sociedad y medio ambiente y las Cualidades del individuo se obtiene una matriz de cuatro calidades de vida: la Vidabilidad del Ambiente (buenas condiciones de vida), la Vida-Habilidad de la persona (oportunidades internas de la persona para enfrentar las situaciones de la vida, como la salud y el potencial adaptativo), la Utilidad de la Vida (las contribuciones externas y el significado de la vida) y el Goce de la Vida (resultados internos de la vida, como la felicidad).

Veenhoven ha sostenido que las diferencias en cuanto al promedio de felicidad en diferentes países se basan fuertemente en criterios de vidabilidad de una sociedad (abundancia material, seguridad, libertad, igualdad, clima cultural y social, modernidad, baja adversidad, lazos íntimos y participación social) y de la vida habilidad del individuo (salud mental y psicológica, habilidades sociales y personalidad) (Veenhoven, 2004).

Interrogantes

¿Es posible articular estos saberes al interior de la disciplina? Positivamente, dado que finalmente se ha observado que la felicidad hedónico-evaluativa es insostenible a largo plazo en la ausencia de bienestar eudaimónico y que ambas están fuertemente correlacionadas (Fischer, 2010). Sería entonces el bienestar eudaimónico una suerte de equivalente de la salud mental, capaz de dar sustento a las experiencias hedónicas. Por lo anterior algunos autores incluso se han cuestionado la utilidad de distinguirlos en trabajos empíricos (Fischer, 2010), posición controversial dada las diferencias entre ambos constructos.

Considerando que la psicología positiva comienza a tener mayor claridad sobre estos fenómenos, cabe la interrogante respecto a las representaciones de las personas, que son los sujetos susceptibles de experimen-

tar la felicidad. ¿Qué sucede en la vida cotidiana?, ¿atendiendo a qué representaciones de la felicidad las personas orientan sus estilos y proyectos de vida? ¿Es posible reconocer en sus discursos los contenidos de la noción eudaimónica y la noción hedónica? Un estudio de Javaloy (2007) realizado con jóvenes españoles nos responde afirmativamente. De acuerdo a sus resultados un 88,6% de los jóvenes reconoció que “Ser feliz es saber disfrutar de la vida y pasarlo bien” (noción hedonista) y un 92,3% afirmó que “Ser feliz es crecer como persona” (aspiración eudemonista). (p.7).

¿Cómo se articulan estos tipos de felicidad en la vida cotidiana? ¿Se dan coherencias con los hallazgos que nos señala la psicología positiva? Para responder estas interrogantes se realizó un estudio transcultural con estudiantes y profesional de las áreas de la salud y la educación de Chile e Italia, referido a las representaciones sociales (Abric, 1984; Jodelet, 1984; Moscovici, 1993; Páez, 1987) de las nociones de felicidad (Rodríguez, 2010). A partir de los hallazgos de dicha investigación se realizó un análisis de los resultados que buscó reconocer contenidos eudaimónicos y hedónicos de la felicidad, e identificar cómo estos se articulan entre sí, y su correspondencia con los aportes de la psicología positiva.

Metodología

Participantes

Los participantes fueron 229 estudiantes y profesionales de carreras universitarias de las áreas de la salud o educación, de Chile (Santiago) e Italia (Roma). Para una primera fase de cuestionarios en estudiantes participaron en Chile 59 mujeres y 24 hombres, entre 18 y 27 años de edad; en Italia 66 mujeres y 15 hombres entre 20 y 38 años de edad. Para una segunda fase de grupos focales (GF) participaron en Chile 20 mujeres y 14 hombres entre 19 y 30 años (en tres GF de estudiantes), además de 8 mujeres y 2 hombres entre 26 y

67 años (en un GF de profesionales). En Italia participaron 6 mujeres entre 20 y 22 años (en un GF de estudiantes) además de 14 mujeres y 2 hombres entre 26 y 47 años (en tres GF de profesionales).

Materiales y procedimientos

El diseño metodológico fue cualitativo, transcultural y transversal. Se buscó estudiar las RS a través de instancias no directivas combinando como técnicas de recolección de información los cuestionarios de preguntas abiertas y los grupos focales. Se recolectó información en Chile el año 2008 y luego en Italia el 2009.

Para la fase de cuestionarios se construyó y aplicó el Cuestionario Representación Social de la Felicidad (QRSF), con dos preguntas abiertas en la versión chilena: ¿Para mí la felicidad es...? ¿Una persona feliz es aquella que...? A la que posteriormente se agregó una tercera pregunta en la versión italiana (QRSF it): ¿Para ti, cuáles son las fuentes de la felicidad...? (por favor considera tu rol, el de los demás y el del ambiente). Se registró además la edad, la carrera y el sexo de los participantes. El muestreo fue no probabilístico por conveniencia con participantes voluntarios. El número se estimó de acuerdo a la capacidad de recolección y análisis. Los cuestionarios se respondieron en salas de clases previa autorización del profesor a cargo y de explicar a los jóvenes el sentido de la investigación. Se aplicó consentimiento informado y uso del anonimato.

Para la fase de GF se realizaron ocho entrevistas grupales no directivas, cuatro en cada país. El muestreo fue no probabilístico por bola de nieve. Los GF se realizaron con participantes voluntarios que fueron convocados a salones de clases (estudiantes) o sala de reuniones (profesionales). Se explicó el sentido de la investigación, se aplicó consentimiento informado. Los participantes se identificaron con sus nombres de pila. Los

GF fueron transcritos en su cabalidad; en el caso de la muestra italiana se realizaron todas las traducciones al idioma español.

Para el análisis de la información se empleó el procedimiento de generación de categorías y dimensiones socio-semánticas basado en las ideas de descubrimiento en progreso, codificación, refinamiento y relativización de los hallazgos según los contextos (Taylor y Bogdan, 1987).

Los resultados se presentan con las abreviaturas: EHC (estudiante hombre chileno); EMC (estudiante mujer chilena); EHI (estudiante hombre italiano); EMI (estudiante mujer italiana).

Posterior a este trabajo se realizó un análisis comparativo entre los resultados de la fase empírica y las teorías hedónicas y eudaimónicas. Lo anterior en función de cómo se estructura la noción de felicidad y el papel que juegan las características de la persona. De este modo quedan fuera de este análisis los demás resultados de la investigación (Rodríguez, 2010).

Discusión - Resultados

Los resultados se presentan considerando en un primer término la noción de felicidad y los tipos de felicidad según los planos psicotemporales identificados en el discurso, luego las características internas de las personas que son condiciones para la felicidad (de estas se presentan solo las de tipo psicológico, ya que la salud física fue escasamente mencionada). Finalmente se presenta un paralelo de los contenidos de la RS abordados en este artículo y sus paralelos en las teorías hedónicas y eudaimónicas.

La tabla a continuación presenta los resultados empíricos sobre la RS de la noción de felicidad.

Tabla 2

Núcleo de la RS de la Noción de Felicidad (elaboración propia).

Dimensión	Categoría	Descripción	Fragmento del discurso
Noción	Subjetiva	La definición es siempre subjetiva, lo cual impide juzgar la felicidad ajena aun cuando puede haber elementos comunes.	<i>...tú tienes una definición, ella tiene una definición, yo tengo una definición, producto de lo mismo tampoco vamos a cuestionar la felicidad del otro y las definiciones que cada uno mismo le va dando (HEC)</i>
	Afectiva	La naturaleza de la felicidad es afectiva. El sentirse bien es un estado somático-emocional. Las personas hacen la diferencia entre la vivencia y el juicio. El sentirse bien no requiere pasar por juicios o marcos morales, sino que es una sensación susceptible de ser sentida por cualquiera.	<i>...una cosa tan sencilla como salir a andar en bicicleta y recongelarme de frio, me hizo feliz...Pero hay una diferencia entre lo que es la intuición de la felicidad y ese cálculo que...no es propiamente la felicidad, es un cálculo que tiene que ver con nuestras condiciones culturales, qué es lo que nos debería hacer feliz....” (HPC) ...quizás un enfermo mental... puede ser feliz perfectamente...[sin]un ejercicio de reflexión [sin] racionalidad. (HPC)</i>

De todos los elementos observados en los resultados, considerando ambos a países fue posible reconocer como núcleo de la RS la identificación de la felicidad como una experiencia predominantemente afectiva y subjetiva. Esto quiere decir que en los grupos que se consideraron en la investigación, la felicidad fue reconocida como una experiencia hedónica e idiosincrática.

La felicidad no obstante reveló no ser una sola, sino que fueron reconstruidos al menos 3 tipos diferentes según su plano psicotemporal: la felicidad ideal, la pasajera y la felicidad duradera (ver tabla 3).

Tabla 3

Núcleo de la RS por Tipos de Felicidad según Plano Psicotemporal (elaboración propia).

Dimensión	Categoría	Descripción	Fragmento del discurso
Tipos de felicidad según plano psico-temporal	Felicidad Referencial	La felicidad es un ideal cuyo contenido apunta a una noción de vida y de sujeto a la que se aspira. Constituye el imaginario ético personal en función del cual se realizan los juicios evaluativos sobre la propia vida. Este imaginario puede actuar como una guía o como una meta de perfección: con una imagen de vida ideal o de persona omnipotente.	<i>... es como nuestro foco, foco de atención, para nosotros de una u otra forma en nuestro actuar cotidiano nos vamos orientando hacia allá (HEC)</i>
	Vida ideal	Ideal de felicidad centrado en los satisfactores. La imagen es la de una persona que ha obtenido todo aquello que anhela	<i>... objetivo al que tú quieres llegar... que es a la felicidad plena en el fondo,...que tú vas a estar bien en todos los distintos ámbitos... de la vida (HEC)</i>
	Persona omnipotente	- Individuo exitoso: aquel que logra todo lo que se propone, que tiene buena autoestima y es socialmente apreciado. - Individuo atarácico (impermeable): aquel cuyo bienestar es independiente de las circunstancias	- <i>...yo me siento serena cuando he logrado esos factores que me permiten ser feliz (MEI)</i>
			- <i>... alcanzar ese estado de comprensión... y armonía... yo insisto que eso es una concepción...iluminista... de la felicidad (HPC)</i>
	Felicidad sincrónica o emocional	Felicidad como una emoción temporal o experiencia momentánea que se puede dar por:	<i>Para mí es un estado de ánimo, una emoción, cuando estoy emocionada por alguna cosa (MPI)</i>
Disfrutar cosas simples	Disfrute experiencias cotidianas, como compartir con los seres queridos.	<i>Por ejemplo este es un momento grato, porque estamos todos conociéndonos un poco más de cada uno (MEC)</i>	

	Momentos de éxtasis	Sensaciones de gran intensidad emocional que implican un quiebre en lo cotidiano, como un exacerbado estado de júbilo, paz o plenitud.	<i>...te da una emoción satisfactoria tan intensa, que hace como que todo lo demás también suba, y hace que todo sea maravilloso, como por ejemplo cuando le das el primer beso a la persona que querís, (HEC)</i>
	Felicidad diacrónica o sentimiento	La felicidad se reconoce como un sentimiento de bienestar estable y fluctuante en ritmos amplios. Integra aspectos cognitivos de apreciación sobre la vida junto a un continuo de experiencias positivas, neutras y negativas donde prevalecen las positivas. Se observaron en la felicidad diacrónica dos orientaciones:	<i>... la felicidad no es tanto como... una sensación, sino que algo más permanente, que va a ir teniendo modificaciones, de acuerdo a las vivencias... (MEC)</i>
	Orientación Satisfacción	La felicidad se atribuye a la presencia de satisfactores y a la realización personal. Los satisfactores más valorados se han identificado con el imaginario ético de vida y persona ideales. La persona se orienta claramente hacia la satisfacción de dichos ideales.	<i>...yo sé qué es necesario para ser feliz. Así como sé qué hace falta para hacer la bechamel necesito huevo y azúcar, ... yo sé qué me sirve (MEI)</i>
	Orientación Existencial	Felicidad como sentirse bien en la vida no condicionado a la presencia de determinados satisfactores, pudiendo estos estar o no presentes. Es la felicidad de ser, en algunos casos orientada a la espiritualidad. Hay menos adherencia a los satisfactores y más valoración del capital psicológico.	<i>...el sinónimo más cercano a la felicidad... [es] el amar la vida (MPC) ...trascender la idea de desarrollo, porque la idea de desarrollo te mete en una lógica positivista de avanzar, ...de algo que tú no tienes y que tienes que obtener... y te deja en un estado de insatisfacción básica, desarrollo es mantener un equilibrio, desde donde yo pueda valorar lo que efectivamente tengo y... desde ahí ser... (MPC)</i>

En la tabla 3 se observa que estos 3 tipos de felicidad interactúan estrechamente entre sí. Siendo la felicidad emocional la que nutre en la vida cotidiana a la felicidad sentimiento, la cual se orienta en función de los imaginarios de felicidad que actúan como parámetros idiosincráticos. La felicidad como ideal se identifica con un estado de perfección de la vida, el cual constituye el punto de comparación para los juicios de satisfacción con la vida. Dichos parámetros son punto de comparación en el caso de la felicidad –satisfacción, y pierden fuerza en la orientación existencial.

En este sentido la felicidad satisfacción fue el contenido más frecuente en los discursos de los jóvenes, sobre todo de Italia. A medida que aumentó la edad de los participantes éste mermó para dar mayor paso a la noción existencial, que fue más común en Chile que en Italia.

Por otra parte, la RS contiene en su núcleo a las características psicológicas como causa principal de la felicidad (ver tabla 4).

Núcleo de la RS del Capital Psicológico para la Felicidad (elaboración propia)

Capital psicológico	Conjunto de capacidades personales para afrontar positivamente la vida. Estos recursos son orden psicológico y pueden ser rasgos, estilos, estrategias o conductas.	<i>Principalmente ser feliz es estar contento contigo mismo... con plena conciencia de quien eres, de tus deseos, de que cosas sueñas de la vida, las formas para ser, para vivir las diversas situaciones en las cuales te encuentres. Es para mí esto, poder ser yo misma en cada momento, por tanto tener esa conciencia de quien soy cada día (MPI)</i>
	Capacidad de hacerse cargo: sentido de responsabilidad por el propio bienestar.	<i>... Sentirse feliz depende, efectivamente de las cosas externas... pero en el ser feliz encuentro que hay una decisión, ligada a lo que quiero, quién soy, qué me gusta (MPI)</i>
	Auto-consideración positiva: autoestima, autoconfianza y autocuidado.	<i>...uno debe estar bien primero consigo mismo (MEI)</i>

Habilidades sociales para establecer vínculos: empatía, comunicación, autenticidad y expresividad.	<i>Al mismo tiempo es capaz de tener empatía... (HEC)</i>
Superación de la adversidad y resignificación de frustraciones, pérdidas y fracasos: resiliencia, creatividad y apertura.	<i>"...sabe enfrentar con fuerza y coraje los obstáculos que se presentan y superarlos (MEI)</i>
Aprecio y actitud favorable hacia la vida poniendo atención en lo positivo del pasado, presente y futuro: gratitud, valoración y optimismo.	<i>... va en aprender a valorar lo que uno tiene...lo que uno hizo en su vida y sentirse orgulloso de todo lo que ha conseguido (HEC)</i>
Capacidad de vivir el presente: involucrarse en lo sincrónico, disfrutarlo y afrontarlo.	<i>...permanecer abierto, ver, sentir, tocar...dejarse estimular (MPI)</i>
Orientación hacia lo espiritual y la trascendencia: reconocer un sentido trascendente hacia la propia vida, las experiencias y las circunstancias.	<i>Finalmente la fuente universal, que es Dios y que nos da energía,... a mí me ha hecho súper bien (MPC)</i>

El núcleo de la RS refirió al capital psicológico que optimiza las relaciones del sujeto consigo mismo, los demás y su propia vida.

Finalmente, los resultados de comparar los contenidos del núcleo de la RS de felicidad con los constructos teóricos provenientes de la psicología hedónica y la eudaimónica se presentan en la tabla 5.

Tabla 5

Comparación del Núcleo de la RS de Felicidad con Constructos Afines en las Teorías Hedónico-Evaluativas y las Teorías Eudaimónicas (elaboración propia).

RS de felicidad		<i>Constructos Afines³</i>	
Dimensión	Categoría	Teorías hedónce- valuativas	Teorías eudaimónicas
Noción	Subjetiva	Bienestar subjetivo idiosincrático (Diener, Veenhoven, Lyubomirsky)	La felicidad se comprende desde un marco valorativo
	Afectiva	Bienestar subjetivo Emocional (Diener) Emociones positivas (Fredickson, Seligman)	Posee un correlato afectivo positivo
Tipos de felicidad por plano psicotemporal	Referencial o imaginario ético personal	Estándares de comparación (teorías de los estándares y de juicio comparativo)	El marco normativo valorativo de cada ética o cuerpo teórico estará indicando lo que constituye el bien máximo.
	Sincrónico o emocional	Felicidad como goce parcial de la vida (Veenhoven) Bienestar subjetivo concreto y específico (Diener) Emociones positivas (Fredickson)	Experiencias óptimas (Csikszentmihalyi)
	Diacrónico o sentimental	Felicidad como goce global de la vida (Veenhoven) Bienestar subjetivo general y global (Diener)	La felicidad se comprende como la cúspide del desarrollo humano, como un florecimiento.
	Orientación Satisfacción	Teorías de los estándares y de juicio comparativo. Felicidad como juicio de satisfacción con la vida (Diener)	La satisfacción es una emoción más, así como el placer.

	Orientación Existencial	Esta vertiente es comparativa	Esta vertiente es teleológica.
Condiciones Internas:	Capital psicológico	Vida – Habilidad de la Persona (Veenhoven). Pensamientos positivos (Caprara)	Bienestar psicológico (Ryff). Fortalezas del carácter (Seligman)

En la tabla se presentan en cursiva algunas aclaraciones sobre los casos en que alguno de los dos grupos teóricos no presentan contenidos homologables a los del núcleo de la RS de felicidad no. Esto quiere decir que a nivel del discurso de la vida cotidiana, los estudiantes y profesional de Chile e Italia que participaron en la investigación, presentaron significados poco explorados al interior de la disciplina. Tal es el caso evidente para la felicidad existencial, la cual se asemeja más a las ideas planteadas por líneas filosóficas (como el budismo) que por las teorías hedónicas evaluativas (que conciben la felicidad en función de una comparación), o las eudaimónicas (que son teleológicas, por lo tanto, siempre a un estándar de desarrollo superior).

Conclusiones

Los estudios ya nos señalan cómo la felicidad eudaimónica resume las condiciones de capital psicológico que son necesarias para la felicidad hedónica. La relación entre estas dos felicidades fue reconocida en el discurso de la vida cotidiana de estudiantes y profesionales de la salud y la educación de Chile e Italia.

La investigación aportó evidencia sobre cómo las nociones de felicidad eudaimónica y hedónico-evaluativa coexisten en los significados culturalmente compartidos. La felicidad eudaimónica es reconocida sobre todos en los componentes del capital psicológico para la felicidad, y la felicidad hedónica-evaluativa a través de la noción sincrónica de felicidad emocional y la noción diacrónica de felicidad- satisfacción. Diferente es el

caso de la noción de felicidad existencial, que parece resonar a resiliencia y liberación de las expectativas. En este sentido se asemeja al enfoque existencial. A diferencia de la mirada de la psicología eudaimónica (humanista principalmente) que identifica la felicidad con el florecimiento humano, la felicidad existencial refiere sobre todo a la felicidad en desapego a los satisfactores, la aceptación personal y de las condiciones de vida. En parte lo anterior nos recuerda las ideas de liberación psicológica de Spinoza y de la filosofía budista.

La mayoría de los participantes identifica la felicidad diacrónica con la felicidad satisfacción. De acuerdo a ésta la felicidad se produce en la medida que se la persona obtiene los satisfactores que valora. No obstante, paradójicamente señalan que los factores claves para la felicidad no son las condiciones del contexto sino las características psicológicas del sujeto, es decir, su capital psicológico. Lo anterior corrobora los resultados obtenidos por el informe 2012 para Chile del Programa de las naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en Chile, el cual alerta sobre la felicidad como un proyecto que el sujeto se propone enfrentar de manera individual. Tal carga en la capacidad individual prevaleció tanto en el caso de la felicidad- satisfacción como la existencial. La diferencia entre ambas radicó en el protagonismo de ciertos componentes del capital psicológico por sobre otros. Así, en la felicidad satisfacción es más claro el rol del liderazgo personal y en la felicidad existencia la capacidad de vivir el presente y la perspectiva positiva de la vida.

Esta tendencia a la sobrevaloración de las capacidades personales también se da en la psicología, sea en la vertiente hedónica o la eudaimónica. Salvo tal vez la perspectiva de Veenhoven, que siendo sociólogo explora con detenimiento los factores medio ambientales y su relación con la felicidad. Este punto también es considerado en el informe del PNUD (2012) el cual propone como concepto más integral para bienestar subjetivo la suma del bienestar objetivo individual (satisfacción con la vida) y el bienestar subjetivo con la sociedad (confianza con las instituciones y evaluación de las oportunidades que brinda la sociedad).

De lo anterior se desprende la necesidad de que en la psicología la felicidad pase de ser considerada una tarea estrictamente personal orientada a la satisfacción, hacia un aspecto más equilibrado de la vida, con mayor protagonismo del bienestar psicológico y con una orientación más existencial, lo que equivale a decir menos neurótico. Dado que su potencial simbólico es enorme así como su peso específico en la toma de decisiones personales, es central que estos significados operen en la vida cotidiana en forma salutogénica. Dado lo anterior es recomendable que la disciplina preste atención a los significados de la felicidad que están siendo manipulados por la industria del consumo, que le homologarle casi totalmente con la imagen pragmática de éxito social.

Así mismo, vemos que resulta crucial estar alertas a las consecuencias de significar la felicidad como una constante búsqueda individual, desatendiendo las responsabilidades compartidas de las personas y las instituciones en la construcción de mundo. De hacerlo llegaremos a minimizar los efectos de la privación, la exclusión, la alienación o la injusticia social, sobre todo en contextos donde estos se han naturalizado, como es el caso de los países de Latinoamérica.

Lo anterior nos obliga a mirar con mayor atención las nociones de desarrollo, el cual es precisamente un nudo en los estudios de felicidad. La idea de felicidad como desarrollo está presente tanto en las raíces éticas del utilitarismo como de la eudaimonia. Si recordamos, el utilitarismo moral de Mill considera útil lo dado por el desarrollo integral de todas las potencialidades humanas (Pintor-Ramos, 2002) y por tanto constituye una moral teleológica al igual que la eudaimónica. La diferencia es que se impone la mirada positivista que homologa el progreso con el desarrollo. La importancia del desarrollo de las potencialidades pierde fuerza luego en la psicología hedónica- evaluativa, dada la gran influencia que recibe del pragmatismo y del hedonismo moderno (distinto de su raíz el hedonismo moral clásico). Vale la pena reflexionar más a fondo entonces en las miradas al desarrollo humano que estamos desarrollando en las nuevas teorías de

felicidad y bienestar subjetivo. ¿Apuntamos a un desarrollo pragmático?, ¿un desarrollo individual?, ¿una optimización de las capacidades para sentir mayor placer en la vida? ¿Qué implicancia puede tener esto en la construcción de mundo?

En vista a lo anterior se sugiere que constantemente en los estudios de felicidad se realice un dialogo con la ética más allá de la eudaimonía, el hedonismo, el utilitarismo positivista y el pragmatismo. Hemos de agudizar nuestra mirada crítica sobre el desarrollo, abrirnos a considerar planteamientos de desarrollo como el de Adela Cortina con la ética de mínimos y la ética de máximos, o los aportes de Martha Nussbaum y el enfoque de las capacidades, pero además integrar otras miradas como por ejemplo el existencialismo.

Este análisis resulta del todo necesario considerando como la felicidad ha comenzado a ser tema en las agendas de las políticas públicas. Y efectivamente se están generando propuestas que se perfilan sustentables, como por ejemplo las relativas a la superación de las condiciones de injusticia como desarrollo de capacidades, o la creación de instituciones positivas a través del florecimiento del potencial de sus miembros. En todas ellas existe no obstante el riesgo normativo derivado de las nociones de desarrollo que las inspiran. Y es en este punto, sobre todo en psicología, donde hace falta reflexionar sobre el riesgo de generalizar y naturalizar visiones de felicidad y desarrollo cuyas teleologías resulten avasalladoras con las particularidades humanas, en su pretensión de bien y de verdad.

Bibliografía

Abric, J. (1984). A theoretical and experimental approach to the study of social representations in a situation of interaction. En R. Farr y S. Moscovici (Eds.). *Social representations*. Londres: Cambridge University Press.

Aristóteles. (1983). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Espasa – Calpe.

Csikszentmihalyi, M. (2000). *Fluir: una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairos.

Díaz, D., Rodríguez, R., Blanco, A., Moreno, B., Gallardo, I., Valle, C. y Van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*. 18 (3).

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*. 95, 542-575.

Diener, E. y Lucas, R. (1999). Personality and subjective well-being. En Kahneman, Diener, E. y Schwarz, N. (Eds.) *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (213-229). New York: Russell-Sage.

Fisher, C. (2010). Happiness at work. *International Journal of Management Reviews*, 12,384-412.

Javaloy, F. (Cord.) (2007). *Bienestar y felicidad de la juventud española*. España: INJUVE.

Jodelet, D. (1984). *La representación social. Fenómenos conceptos y teorías*. Barcelona: Paidós.

Keyes, L., Shmotkin, D. y Ryff, C. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 1007-1022.

Lyubomirsky, S. (2008). *La ciencia de la felicidad*. Barcelona: Urano.

Martí, J., Martínez, F., Martí, M. y Marí, R. (2008). Responsabilidad social universitaria: acción aplicada de valoración del bienestar psicológico en personas adultas mayores institucionalizadas. *Polis Revista de la Universidad Bolivariana*, 5 (18).

Moscovici, S. (Ed.) (1993) *Psicología social II*. Barcelona: Paidós.

Páez, D. (1987). *Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social*. Madrid: Fundamentos.

Pintor-Ramos, A. (2002). *Historia de la filosofía contemporánea*. Madrid: Biblioteca de Autores Contemporáneos.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2012). *Desarrollo humano en Chile 2012. Bienestar subjetivo: el desafío de repensar el desarrollo*. Chile: PNUD

Rodríguez, M.J. (2010). *Representación Social de la Noción de Felicidad: un Estudio Transcultural en Muestras de Estudiantes Universitarios y Profesionales de las Áreas de la Salud y la Educación en Chile e Italia*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Chile.

Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.

Seligman, M. (2003). *La autentica felicidad*. Barcelona: Vergara.

Sen, A. (2000). La pobreza como privación de capacidades. En *Desarrollo y Libertad*. Buenos Aires: Planeta.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Veenhoven, R. (1984). *Conditions of happiness*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Veenhoven, R. (2004). Happy life years: a measure of gross national happiness. En Karma U. & Karma, G. (Eds.) *Gross national happiness and development*. Primer Seminario Internacional de “Operationalization of Gross National Happiness”, Center of Bhutan Studies. Bhutan. 2004, pp. 287-318.

SER PSICOLOGA HOY (y mañana...)

Manuel Calviño

Universidad de la Habana

Cuba

“Me opongo terminantemente, por considerarla errada,
a la posición que supone... que nuestra función
es exclusivamente profesional y científica”

J.Bleger

“Dedicated to the one I love”

The Mamas & the Papas.

No hay formalidad ninguna en comenzar esta suerte de asociación libre semicontrolada con un agradecimiento a los organizadores de este hermoso encuentro por esta insustituible posibilidad de dialogo (con ustedes y conmigo mismo). Desde un lugar residente en mi memoria histórica reciente un sueño desplazado de mi primera juventud estudiantil se me antoja actuado por ustedes. En este mismo edificio, maquillado hoy por obra y gracia de la “cuota de inscripción” y de los ingentes esfuerzos que estudiantes jóvenes y estudiantes menos jóvenes (así prefiero llamar al claustro de profesores) hacemos para evitar que nos derrumbe la inmundicia de un insano y patológico bloqueo, con sus cómplices “nativos” – conservadurismo, reglamentismo, inmovilismo y otros “ismos” de los que aún no estamos libres – digo que en este mismo edificio, cuando la mayoría de ustedes no había nacido, y solo existían como posibilidad en el amor de sus pa-

dres, muchos soñamos en un encuentro como este. Un encuentro sin necesidad de traductores (ni de inglés ni de ruso), sin necesidad de explicaciones “paradigmáticas” (ni de la psicología marxista ni de la transpersonal, ni de cualquier otra que el afán de trascendencia de algunos impele a construir). Un encuentro sencillamente de “covivientes”. De personas que a pesar de los diferentes escenarios, tenemos empeños comunes. De personas que aunque le llamemos “guagua” a cosas diferentes, y unos le añadimos café al agua caliente y otros mate, tenemos angustias prospectivas similares. Gente que puede, quiere y, superyoicamente dicho, “debe” compartir sus destinos. Al fin y al cabo asumamos con Pichón Riviere que los aquí presentes somos portadores de una “enfermedad única”. Gracias a ustedes “reparadores de sueño” que hacen que “la gota de rocío no deje de caer”.

He optado por incluirme en un discurso profesional con género femenino. “Ser psicóloga hoy”. En realidad el ser psicóloga hoy, no es lo mismo que ser psicólogo hoy. Pero no entraré en esta disquisición que me llevaría por un camino un tanto distinto de aquel para el que he sido convocado. Mi opción de “ser psicóloga” hoy va por otro sendero. Nada que comprometa mi orientación sexual. Nada que comprometa mi conocimiento de las reglas gramaticales del español. Nada que suponga un dictamen machista de “sepan las mujeres lo que le decimos los hombres”. Se trata sencillamente de un acto, aunque sea uno, de elemental justicia con una realidad de nuestra profesión: la inmensa mayoría, no solo de las aquí presentes, sino de la población profesional de la psicología en nuestro continente es genéricamente y por decisión de vida, femenina. Hoy acudimos a la “@” para intentar dibujar un grafo que es al mismo tiempo “o” y “a”. Uso probable en la escritura. Pero conceptualmente tampoco va por ahí mi idea. Quiero que las “a” sigan siendo “a” y las “o”, “o”. Y que la diferencia entre ambas no sea solamente “un rabito” en la cursiva y “dos palitos” en la de imprenta. El asunto no es eliminar las diferencias, sino saber vivir con ellas, disfrutar de su existencia, enriquecerlas en aras de la pluralidad existencial y cosmogónica del ser humano. Digo entonces, como en su

momento Gabriela Mistral, “...no se crea que estoy haciendo una profesión de feminista. Pienso que la mujer aprende para ser más mujer”. Ojalá los hombres hiciéramos lo mismo.

Un punto de partida más. Denominé antes a mi intervención como “asociación libre semicontrolada”. No crean que es un modo casual de decir. Quiero asociar lo que me pasa con lo que quiero que pase; quiero que mi “lenguajear” (concepto maturánico) sea libre, es decir autentico, honesto, “sentipensado” (ahora es galeánico o de los pescadores de la costa colombiana). Quiero asumir el tiempo asignado, la paciencia y el cansancio de ustedes tras varios días de labor, como “semicontroladores” del volumen de ideas, ojalá que de palabras, que me propongo compartir (este último “quiero” es para mí el más difícil). Lo que sí definitivamente no quiero, nunca lo he querido, es ser escuchado para encontrar respuestas. Les pido que me escuchen para hacerse preguntas, para hacernos preguntas. Mi instrumento será la teorización anárquica y comprometida, pragmática y utópica, operativa y alucinada. Ojalá que me acompañe un poco de humor para ser consecuente al menos con la demanda de placer que guía en parte mi orientación profesional. Debería ir en busca de “la parsimonia”, ese “touch of quality” o “discreto encanto de la burguesía” que dotaría a mis palabras de sobriedad, moderación y circunspección. Ahora canta Maná: “Como quisiera...pero no puedo”. Además no me preocupa mucho. Creo con Devereux que la parsimonia es un criterio “siempre arbitrario...es una característica puramente descriptiva de una teoría. No nos permite estimar la congruencia de la teoría con la realidad; solo nos permite apreciar “su elegancia” (Devereux G. 1991.p.35). Comienzo, o más bien sigo adelante.

Encontrar un punto de partida es usualmente algo arbitrario. Cualquier punto puede ser el de partida con tal de que no sea el de llegada. Asumirlo como tal es ya una opción y por lo tanto una decisión. Pero todo tiene un antes y un después. Todo tiene un tiempo, una historia. “Todo tiene su momento” sentenciaba Sinoé el egipcio. Y es este a mi juicio un punto crítico en el dibujo actitudinal que supone ser psicóloga hoy. Lo de

menos es que por no conocer la historia estemos condenados a repetirla, como sentenciaba Santayana. Lo de menos es que conociendo la historia no podamos trascenderla, escribirla con nuestras propias letras. El asunto es que somos nuestra historia y más. No es que seamos un producto de las influencias sociohistóricas, es que somos “sociohistoria” demarcada por un tiempo y un espacio en el que se asimila y se crea, se afirma y se contradice. Se “es” siempre en un tiempo (no importa lo que seas), pero ser profesional es algo más, es asumir el tiempo en que se es en aras de una misión, de un destino, de un mandato cuyo gestor es la vocación misma del ser humano y su devenir histórico. La historia tiene tres ojos: el de hoy, el de ayer y el de mañana, pero siempre es presente. El pasado y el futuro existen en el presente como huella y como ansia.

Esto nos pudiera parecer un obvio. Lo es. Solo que es un obvio obviado más de una vez en nuestras tradiciones recientes (muy recientes, piensen que hablamos de algo más de cien años, apenas el doble de mi edad). Por si alguien lo duda (no mi edad, para esto tengo mi partida de nacimiento) me remito a algunos de los paladines emblemáticos que refieren nuestros libros de historia (entendida usualmente como el conjunto de acontecimientos que ocurrieron en un periodo de tiempo – vaya subvaloración de la historia!).

Cuando Edward Bradford Titchener, casi recién llegado de vivir una relación pasional con la tradición wundtiana entró en la Cornell University de toga, birrete y con su acento de lord inglés para presentar su centenaria clasificación de las sensaciones no cometía un error teórico, ni publicitario, sino epistemológico, histórico. Estaba convencido de que la Psicología no se movía al compás de los movimientos geográficos, culturales, idiosincrásicos. Nunca escuchó a León Gieco cantar “cambia, todo cambia”. En Leipzig, Londres o New York la ciencia psicológica era, en su representación, la misma. El psicólogo el mismo. La psicóloga lo mismo.

En su momento la prominente obra de Freud estigmatizó a Reich entre los psicoanalistas cuando este se lanzó a los barrios obreros en busca de nuevas aportaciones al psicoanálisis. Sigi, como cariñosamente le decía al padre totémico del psicoanálisis su esposa, decía que “el amor es hoy tan animal como lo ha sido siempre”. Con tal formulación, además de entender la sombría cara con la que se nos muestra Martha Bernays –la esposa de Freud- en las escasas fotos que de ella conocemos, podemos comprender que aquél que “profanaba todo el pasado, envenenaba todo el presente, mataba todo el futuro”, al decir de Marthe Robert, pensaba que hubiera sido el mismo psicoanalista distante, ajeno, imparcial escuchando a Madona gemir “don’t cry for me Argentina” o a Atahualpa Yupanqui deslizado sus campesinas manos por la viola para acompañar el verso: “le tengo rabia al silencio por lo mucho que perdí. Que no se quede callado quien quiera vivir feliz”.

La lista puede ser ensanchada casi ad infinitum. Lacan, cuando logramos entenderlo, no nos deja mucha alternativa: “El deseo del hombre encuentra su sentido en el deseo del otro” (Lacan J. 1985.p.257). Somos donde no somos. Skinner, luego de sentirse “fracasado como escritor porque no tenía nada importante que decir” (Skinner B.F. 1967. p.395), según el mismo nos narra en una suerte de autobiografía, propició la mayor inundación de facultades de psicología en el mundo entero con mares de ratas, palomas y laberintos. Todo para seguir sin algo importante que decir, pero hacernos sentir animales que un juego malsano de reforzamientos puede convertir en esclavos o fanáticos, en cobradores o deudores. La llamada Psicología Cognitiva se alza con otra posibilidad de entendernos: como sistemas que procesamos información, a la Sember o a la Deutch & Deutch. Somos computadoras a las que infelizmente no se le puede aumentar la memoria RAM, ni cambiar el bios, en todo caso optimizar el disco duro. Seymour y O’Connor nos dan una PNL que desconoce el más elemental determinismo de la cultura étnica.

Luego, después de tantos años “descontruyendo” al sujeto, intentando entender con Foucault los vericuetos intrapsíquicos del poder para poder entenderlo como sujeto sujetado, resulta que Moscovici nos pone en manos del empleador más trabajoso: “todo es construido”. Maritza Montero, que en 1987 defendía una psicología política que “en lugar de ser un testigo de los procesos sociopolíticos que afectan al individuo.... es un medio para intervenir en las transformaciones sociales...para producir respuestas a los problemas planteados por las relaciones sociales,económicas y políticas” (Montero M. 1987.p.46) en 1994 al hablarnos de la vida, dice que es sobre todo “la construcción del conocimiento que la explica,interpreta y constituye” (Montero M. 1994.p. 7). Y todo esto, porque al convencernos de la malsanidad de idusa (dice Salazar que es la ideología dependiente de USA, tan arraigada en nuestra gente) no acercamos a “FACYEU” (fascinación cognoscitiva yonica por la europa unificada). Al menos el constructivismo nos da un cierto viso de obreros de la construcción y desde aquí la posibilidad de una conciencia de clase.

En fin, la ahistoricidad como el caos incomprensible de la historia. Menos mal que entre nuestros altares reciente pusimos a Munné para que nos diera una buena noticia: “desde la complejidad, la ausencia de orden, dada por el caos, ya no resulta un fenómeno patológico, sino un aspecto constitutivo de la realidad...un orden en el que la incertidumbre...domina la exactitud y la certeza” (Munné F. 1994.p.17)

La ahistoricidad, hasta aquí delatada, es también metodológica y académica. Solo señalo un soporte: con el mismo texto de Scott y Wertheimer, escrito en 1956 y con más ediciones y plagios que “Rocky”, “Viernes 13” y “Academia de policías” juntas, en algunas instituciones se forman investigadores para laboratorios sofisticados y en otras trabajadores sociales comunitarios. Con los mismos planes de estudio con los que se formaba una psicóloga en la postguerra rusa, allí en la imponente Moscovski Gasudarstvieni Univesitiet (Universidad Estatal de Moscú), se formaba también a las psicólogas en la llamada época del inmovilismo o del “rasvitoi socialism” (socialismo desarrollado).

Todo esto es negación de la sociohistoria, de la historicidad. A veces pienso que la psicología fue posmoderna antes de la posmodernidad. Todo esto es negativa a la esencia social de la psicología y más aún de las psicólogas. “Para mí, solo el ahora existe – nos decía Fritz Perls, - Ahora = experiencia = conciencia = realidad.” (Perls.F.1973.p.22). Excelente filosofía para el enfrentamiento de la finitud de la existencia, pero no creo que como principio constructivo de una profesión, de las prácticas derivadas de su identidad, ni como afrontamiento de una realidad que antes y después del “here and now” es profundamente productora de displacer, infelicidad, enfermedad.

Conste que concuerdo con de Brasi (hablo del argentino-veneciano Juan Carlos, y no del italiano Luca, amigo de Vito Corleone) en su prólogo al libro “Clínica Grupal, Clínica Institucional” cuando sentencia que “...los viejos autores, siempre podrán ser los nuevos actores de un pensamiento inacabado”. Pero si y solo si entendemos eso: el pensamiento inacabado buscando, armando y desarmando, encontrando su realidad en la realidad. La mirada a lo por hacer.

La historicidad supone, en la construcción de nuestra identidad profesional, en nuestro ser psicóloga hoy la dialéctica de la unidad y la ruptura. Con esta historia de ahistoricidad, de desentendidos epistémicos, metodológicos y ontológicos no podemos seguir el principio de “borrón y cuenta nueva”. La identidad es inclusión armónica de lo que sí y lo que no. A la Fermina Daza de “El amor en los tiempos del cólera” cuando se encontró ante la urgencia de reconstruir su vida sin la presencia de su Juvenal Urbino “la estremeció un pensamiento vago: la gente que uno quiere debería morir con todas sus cosas” (García Márquez G.1986.p.77). Pero el orden viejo, la vieja psicología, el viejo modo de ser psicólogo no puede morir con sus cosas. Parafraseando a un gran sabio gestor de mi cubanía, Don Fernando Ortíz, digo que una psicología

que niegue su historia está en trance de suicidio. La reconstitución de la historicidad no puede ser al precio del desconocimiento de la historia.

Ser psicóloga hoy es hacerse cargo de la historia. Pero no creo que sea camino el repetir la disección metodológica, ni las rupturas paradigmáticas. Ser Psicóloga hoy, necesita una epistemología de la convergencia, de la unidad de acción en la dramática del ejercicio profesional y en la pragmática de la construcción teórica. Ser psicóloga hoy es ser nosotras sobre lo que de nosotras han hecho. No podemos ser desde cero. Tenemos que ser desde donde somos instituidas y de ser necesario, ahora en metáfora marxista, “suicidarnos como clase”, es decir no ser el ser de nuestras determinaciones, sino el de nuestras decisiones.

Apasionante el tema que se abre ahora a mi libre asociación.

Me impactó mucho el reencontrarme en este encuentro con los años sesenta. Lo digo honestamente. He sentido algo del alternativismo hippie, de su naturalismo probablemente fundante de la vocación ecológica. Recordé como guitarra en mano afirmábamos nuestro camino: “Todo al fuego”. Reviví la negativa a la edulcorada imagen de perfección que nos imponían en la época. Me he imaginado a Marcuse sustentando desde San Francisco las revueltas de las calles parisinas. A Fromm renegando del “tener” a favor del “ser”. Al Che, convencido hasta la médula de que sí se puede. Hace poco volví a cantar el “Chamamé a Cuba”, escrito por el imaginario anhelante de los presos políticos del penal argentino de Rawson, con un Grupo Moncada que quería tomar el cielo por asalto y no saltar de un lugar a otro por el cielo. Ayer no queríamos ajustarnos a los convencionalismos decadentes. Hoy tampoco. Hasta se comenta que algunos aquí preparan “un encuentro alternativo” a este, pero en el muro del malecón (cuidado posibles participantes, si los sorprende una demostración de unidad a la cubana, un millón de personas le pasarán por arriba). Ya lo hizo Lacán en París con los disidentes de la anquilosada fracción del psicoanálisis, lo hizo el gordo Bauleo con Plataforma y Do-

cumento en Buenos Aires. Lo hicimos los cubanos en Cuba cuando no nos dejaban entrar en los Congresos Onerosos de los gobernantes norteamericanos de la psicología. Pero algo esencial ha cambiado. Entonces sumábamos y restábamos. Nos quitábamos de los espacios existentes para crear nuevos espacios. La gran tragedia hippie fue su automarginación, su intentar un “make love not war”, un pelo largo como negativa a la tijeras en un paraíso artificial con la música indirecta de Scott McKenzie: “Here I’am in San Francisco”. Fue la epistemología diferenciadora de los sesenta.

Pero las políticas del aislamiento son obsoletas (del impuesto y del autoimpuesto). El celibato de monje no es opción para eliminar el SIDA (VIH). No ver la televisión no es el remedio para impedir el “imbecilismo mediático”. Un anarco-comunista a la usanza bolchevique hipertrófico del medioevo me dijo: “Si el correo funcionara bien, no haría falta el email”. No naveguemos por Internet, ni montemos en nuestros PC personales el Windows M (Milenium) porque Bill Gates se hace más rico (¿será que se puede ser más rico?). Paradojal se ha vuelto la historia dicen algunos. No la que se vivió como drama y se revive como comedia (o como trauma). Hablo sencillamente de que el mundo es otro. Cambalache – Toma 2. Canta Joan Manuel Serrat el tango de Enrique Santos Discépolo:

...El siglo XX es un despliegue de maldad insolente....todo es igual, nada es mejor. Lo mismo un burro que un gran profesor. Da lo mismo que seas cura, colchonero, Rey de bastos, cara dura o polizón... Se ha mezclado la vida... El que no llora no mama y el que no roba es un gil... dale no más, dale que va...es lo mismo el que labura noche y día como un buey, que el que vive de las minas, que el que roba que el que mata o está fuera de la ley. (tran tan!!!).

Y ahora vuelvo al punto. Juro que no me he separado de el: “ser psicóloga hoy, y peor aún, también mañana. Parecería que lo mejor es separarnos de este mundo: lo aconsejan las sabias orientaciones metodológicas

del pensar positivista que busca la objetividad. Ser psicóloga es, al menos desde alguna representación teórica, algo así como “amaestradora de ratas”. El mundo se queda fuera. Y si alguien quisiera echarnos en cara que las ratas son el resultado de la insalubridad, la insanidad y hasta el subdesarrollo, entonces cambiemos de animal. Escudriñando el inconsciente puede que no veamos la inconsciencia que domina al planeta, hasta lo gobierna. Si nos convencemos que la realidad es construida, entonces basta con desconstruirla y volverla a construir en la cabeza de los que, irónicamente dicho “creen” que sufren por ella. Para que mirar lo que nos desagrada. El asunto puede ser otro. Lo sabe hasta “la abuelita de Kundera”.

Hay posibilidades para las psicólogas:

Simultáneamente a la revolución informática, las sociedades posmodernas conocen una revolución interior, un inmenso movimiento de consciencia, un entusiasmo sin precedentes por el conocimiento y la realización personal, como lo atestigua la proliferación de los organismos “psi”, técnicas de expresión y de comunicación, meditaciones y gimnasias orientales. La sensibilidad política de los años sesenta ha dado paso a una sensibilidad terapéutica; incluso (los más duros sobre todo) entre los exlíderes contestatarios sucumben a los encantos de la self-estimation: mientras que Rennie Davis abandona el combate radical para seguir al guru Maharaj Ji, Jerry Rubin explica que, entre 1971 y 1975, practicó con delicia la gestatterapia, la bioenergía, el rolfing, los masajes, el jogging, tai chi, Esalen, hipnotismo, danza moderna, meditación, Silva Mind Control, Arica, acupuntura, terapia reichiana. En el momento en que el crecimiento económico se ahoga, el desarrollo psíquico toma el relevo, en el momento en que la información substituye la producción, el consumo de consciencia se convierte en una nueva bulimia: yoga, psicoanálisis, expresión corporal, zen, terapia primal, dinámica de grupo, meditación trascendental; a la inflación económica responde la inflación psi y el formidable empuje narcicista que engendra. (Lipovetsky G.1996.pp.53-54).

Pero, saben que les tengo una “mala noticia”. Otra vez la historicidad, ahora no como vocación teórica, no como opción epistemológica, sino como inevitable existencial. Silvio lo canta desde su experiencia personal y nos dice: “Nadie se salva del pie forzado: hay que crecer bailando con sinsabores”. Y mismo allí, expresa una alternativa para ser psicóloga hoy: “Me quieren enterrar donde adivino - siempre quisieron ocultarme lejos - Objeto de los fúnebres cortejos, ayer u hoy. Parece mi destino (...) Solavaya, aves de mal agüero. Mundo feroz, lo digo en juramento: enterrarme le va a roncar el cuero”. Berman nos lo dijo a su modo, remitiéndolo a la experiencia de Fausto: “solamente trabajando con el diablo (...) podrá el hombre acabar del lado de Dios y crear el bien”. (Berman M. 1988. p.39). Desde ya digo que estoy hablando de una táctica, no para realizar “el principio central del gatopardismo – como dice en su “Chile Actual” Tomás Moulián – que todo parezca cambiar para que todo siga igual” (1997.p.358), sino para andar tras “La consagración de la primavera”.

Ser psicóloga hoy (y mañana) necesita de un traspaso de la irreverencia marginalizante a la convivencia transformadora. Reedificar la idea Pichoniana de la “adaptación activa”. Y me tomo unos minutos más para explicar este girón esencial de mi “asociación” (a esta altura ya en fase de delirio psicótico).

Vivimos en un mundo que intenta erigirse sobre la convivencia educada. Pongamos a manera de voluminoso ejemplo la actual “convivencia educada” entre la desnutrición y la obesidad. Hemos encontrado que hay espacio para las figuras leptosómicas de Fidelio Ponce y las pícnicas de Botero. Que pueden convivir la anorexia provocada por el rechazo a la celulitis, el culto a la esbeltez esquelética de los que tienen qué y cómo comer, con los vientres inflamados de los que no tienen que comer y son comidos por enfermedades que para los primeros son raras y exóticas. Una aritmética elemental nos dice que para el caso de los Estados Unidos, donde las XXL y las XXXL no son noticia, la disminución de ingesta por hipercalorización de los envuelticos en carne daría para alimentar al nivel del promedio calórico esperado por el Fondo de pobla-

ción de la naciones unidas a los que probablemente se ofenden “desde su sociohistoria” al oír hablar de la necesidad de dietas más eficaces. Pero lo cierto es que existen los sobrepesos y los bajopesos. Y para poder actuar sobre unos y otros tenemos que posicionarnos socialmente, comprometernos con ambos. El marketing contemporáneo nos ayuda a segmentar, pero a segmentar no para marginar, sino para llegar a todos y cada uno como individuos pertenecientes a una misma realidad distinta. Como dice Nadis Sadik: el reto necesario, imprescindible es “Vivir juntos en mundos separados”.

La nueva sociedad intenta erigirse, solo puede hacerlo, sobre la vieja sociedad. El hombre nuevo crecerá desde el hombre viejo, será por él educado. La noción de mercado fisura hasta a la ciencia de las ciencias: hoy hablamos hasta de un mercado epistemológico. No nos gustan los “mall(es)” (no los “guacamoles”) sino ese “conjunto de tiendas segmentadas, con sus vitrinas cuidadosamente decoradas...formando parte de un laberinto bullanguero...una atmósfera kitsch” (de nuevo Moulian. Idem.p.111). No somos aficionados a los shopping center, ni a las películas de Arnold Schwazesnager (ese robot del celuloide con cuerpo de mamut y cabeza de píldora anticonceptiva). Pero nuestro mundo está plagado de las tres. (Ya ni Cuba es una excepción. Todavía somos los menos, pero el panorama parece cercano. La táctica legada por Sor Juana Inés pudiera ser una solución: “Queredlas cual las haceis. Hacedlas cual las buscáis”. No demos la espalda a lo que tenemos. Y hagamos lo nuestro. Mucho de cuanto es posible hacer, ya lo encontramos hecho aunque en precaria medida y ajeno a nuestro deseo de forma y contenido. Y, aunque en un sentido profundamente metafísico, también lo que no hicimos ya no lo podemos hacer al menos en el mismo tiempo y probablemente lugar. Hasta Luis Miguel lo dice “el beso que negaste ya no lo puedes dar”.

No contamos con muchas revoluciones victoriosas – ni políticas, ni epistemológicas, ni socioculturales, mucho menos psicológicas. Algunas de las que se acercaron fueron recicladas por la traición, el entreguismo, la incapacidad para entender y diferenciar lo esencial de lo secundario, las subventajas escotomizantes del mer-

cado moderno. Destino que le hicieron correr hasta a la inexpugnable Unión Soviética en la que se aseveraba que “ni chto nie zabuito. Ni kto nie zabuit” (Nada ni nadie quedará olvidado – trad.MC), pero al final: “vsio zabuito. Vsie zabuitie” (Todos y todo olvidado). Hoy se imponen las transacciones “educadas” y las de la “sobrevivencia”. Entonces, hoy, una vez más, necesitamos de alianzas tácticas (y anoto con Ries y Troust que hoy las tácticas hacen a las estrategias): La ortodoxia lírica arremete contra Pavaroti por cantar con Sting, contra Andrea Boccelli por hacerlo con Eros Ramazoti. Cuba es criticada por la extrema izquierda por tener Hoteles de cinco estrellas y un mercado paralelo que funciona en la moneda del enemigo de siempre. ¿Quién iba a pensar que Caetano Veloso andará cantando de cuello y corbata con un terno de factura parisiense? Pero gracias a Pavarotti y a Boccelli (y a Carreras, y Domingo y otros) el “bel canto” ha transitado por personas que lo consideraban aburrido (chato, fome, pesado). Caetano no ha dejado de ser una contribución fundamental a la identidad de los brasileros. Y Cuba, esencialmente, como dice “Van Van” “Sigue ahí”.

Ser psicóloga hoy es ruptura y unidad en una secuencia de existencia concreta demarcada por la cultura y la incultura, por la realidad y la alucinación, por los valores y los antivalores. Nadie dio cuenta de este mundo en el que vivimos. Somos nosotros los que aquí estamos hoy los que tenemos que hacerlo. No lo vio ni Freud ni Marx, no lo vieron James ni Thorndike. No lo ven, incluso porque no pueden entenderlo, los “gurús” europeos. Lo estamos viendo nosotros.

El reto es categorial, epistemológico pero también ético y partidista. No hay duda de que el contener a la subjetividad como referencia de base para la construcción de nuestras prácticas nos acerca al enunciado de Watzlawick de que el ser humano no sufre tanto por el mundo, cuanto por la representación que del mundo se hace. Pero, cuidado: la pobreza, el hambre, el analfabetismo, por solo decir algunos de apocalípticos acompañantes de la geopolítica finisecular, no son el resultado de cómo nos representamos al mundo, sino de cómo la injusticia histórica del poder nos lo ha construido.

Sumo a esto la idea de la Unidad, inseparable criterio que en mí tiene una amplia extraterritorialidad. Es inconcebible hablar de la unidad de lo psicológico si no se admite la unidad al menos previsible de sus diferentes representaciones teóricas. Concibo la unidad no solo en la similitud, en la cercanía, en la comunidad, sino también en la diferencia, en la ruptura. Para la actuación profesional de las psicólogas se hace cada vez más necesaria la unidad táctica y la estratégica, pero sobre todo se hace imprescindible la unidad real. Esto no es solo ontología trascendental, es sobre todo el convencimiento de que la unidad del mundo reside en su ser y no en su estar.

Asumir la historicidad del hoy y del mañana es también la asunción de una misión profesional ineludible, definitoria de nuestro “ser en el mundo”. Ser psicóloga es definirse esencialmente como luchadora por el bienestar humano. Puede que sigan las discusiones en torno al objeto de nuestra disciplina, puede que los desacuerdos conceptuales sean más que los acuerdos y las transacciones, puede que sigamos “jugando” a la diferencias de marcos teóricos. Pero la definición meridiana es nuestra misión. Por eso nuestro modo de pensar no debería omitir las ideas de felicidad, bienestar, plenitud, salud, calidad de vida. Son los sueños de la humanidad nuestra quimera, nuestro insomnio profesional. Y “un sueño que se sueña solo es solo un sueño que sueña solo. Mas sueño que se sueña juntos es realidad” (cantando con Simone). Otra vez la unión como estrategia y como sentido mismo de nuestro ser profesional.

Para esto es imprescindible que estemos claramente aliados con (ahora cantará Chico Buarque) “(...) o que nao ten vergonha ne numca tera, o que nao ten governo ne numca tera, o que nao ten juizo” (lo que no tiene vergüenza ni nunca tendrá, lo que no tiene gobierno ni nunca tendrá, lo que no tiene juicio). Para esto es necesario que seamos psicólogas en sangre, como inoculación primaria a la que no podemos resistirnos. Que no vayamos en busca del tiempo perdido, sino del que no hay por que perder. Hace muy poco alguien me

enseñó y convenció de que “el tiempo no es un campo que se mida por codos; no es un mar que se mida por millas; es el latido de un corazón” (Niko Kazantzakis). Ser psicóloga hoy y mañana es sobre todo asumir “el latido de un corazón”.

Bibliografía

Berman M. (1988) Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad. España. Siglo XXI.

Devereux G. (1991) De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento. Siglo XXI. México. 6ta. edición.

García Márquez G. (1986) El amor en los tiempos del cólera. Ed. Casa de las Américas. La Habana, Cuba.

Lipovetsky G. (1996) La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo. Ed: Anagrama. Barcelona.

Montero M. (1987) La Psicología política en América Latina. Una Revisión bibliográfica: 1956-1986. En Psicología Política Latinoamericana- Maritza Montero (coordinadora). Ed: Panapo. Caracas-Venezuela.

Montero M. (1994) Presentación. En Conocimiento, realidad e ideología. M. Montero (coordinadora). AVEPSO. Fascículo 6. Caracas.

Moulian T. (1997) Chile actual. Anatomía de un mito. Colección sin Norte. Serie Punto de Fuga. Universidad Arcis. Chile.

Munné F. (1994) Complejidad y Caos: más allá de una ideología del orden y desorden. En Conocimiento, realidad e ideología. M. Montero (coordinadora). AVEPSO. Fascículo 6. Caracas. Pp.9-18.

Perls F. (1973) Cuatro Conferencias. En: Teoría y técnica de la psicoterapia gestáltica. Fagan J y bShepherd I (compiladoras) Amorrortu editores. Buenos Aires. Argentina.

Skinner B. F. (1967) Autobiografía. En "History of psychology in autobiography". Editado por Boring E.G., y Lindzey G. Volumen 5. Nueva York: Appleton-Century-Crofts. pp. 387-413.