



LOS LIBERTADORES
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA

ISSN Digital 2422-0450

tesis Psicológica

Revista de la Facultad de Psicología / Enero - junio de 2017

Vol. 12 - N° 1

FAMILIA Y SOCIEDAD

Incluida en:

REDALYC

BVS PSI COLOMBIA

PSICODOC

DIALNET

CLASE

Tesis Psicológica	Bogotá Colombia	Vol. 12 - N° 1	Pp. 162	enero-junio	2017	ISSN Digital 2422-0450
------------------------------	----------------------------	-----------------------	----------------	--------------------	-------------	-------------------------------

PRESIDENTE DEL CLAUSTRO
Juan Manuel Linares Venegas

RECTORA
Lucía Del Pilar Bohórquez Avendaño

VICERRECTOR ACADÉMICO
Orlando Salinas Gómez

DIRECCIÓN DE INVESTIGACIONES
Luis Ignacio Aguilar Zambrano

DECANO FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Edwin Yair Oliveros Ariza

DIRECTOR
Edwin Yair Oliveros Ariza

EDITORA
Carol Fernández Jaimés

COEDITORA
Angélica María González Jiménez

EDITORA INVITADA SECCIÓN MONOGRÁFICA
Anabel De La Rosa

La Fundación Universitaria Los Libertadores es una Institución de Educación Superior sujeta a inspección y vigilancia por el Ministerio de Educación Nacional

COORDINADOR DE PUBLICACIONES ACADÉMICAS
Diego Martínez Cárdenas

DISEÑO GRÁFICO
Fundación Universitaria Los Libertadores

FOTOGRAFÍA
Shutterstock.com

TRADUCCIÓN/CORRECCIÓN - INGLÉS
Jean Báez Ortiz

Tesis Psicológica Vol. 12 N°1
Revista de la Facultad de Psicología
Bogotá, enero-junio de 2017

PERIODICIDAD: SEMESTRAL
Correspondencia, compra, canje o suscripciones
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Carrera 16 N° 63A - 68
PBX 254 47 50 ext. 3302-3303. Fax 314 59 65
tesispsicologica@libertadores.edu.co

ISSN 1909-8391
Hecho el depósito que establece la ley.
Derechos reservados
Fundación Universitaria Los Libertadores
www.ulibertadores.edu.co

Las ideas emitidas en esta publicación son responsabilidad de los autores, no comprometen al editor, al director, a la Facultad, ni a la Institución. Se autoriza la reproducción de los artículos, citando autor y fuente, únicamente con fines académicos. En caso distinto se requiere solicitar autorización por escrito al editor.

COMITÉ EDITORIAL

Amelia Haydee Imbriano, Ph. D.
Universidad Argentina John F. Kennedy -Argentina-

Yulia Solovieva, Ph. D.
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla -México-

Georgina Cárdenas López, Ph. D.
Universidad Nacional Autónoma de México -México-

Laura Milner, Ph. D.
Central Washington University -U.S.A.-

Vicente Caballo, Ph. D.
Universidad de Granada -España-

Ana Kohan Cortada, Ph. D.
Universidad Del Salvador (USAL) - Argentina-

Walter Greenleaf, Ph. D.
Stanford University -U.S.A.-

Andrés Felipe Reyes Gómez, M. Sc.
Universidad del Bosque -Colombia-

Gisela Daza Navarrete, M. Sc.
*Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales U.D.C.A.
-Colombia-*

Johanna Folleco Eraso, Mg.
Fundación Universitaria Los Libertadores

Juan Manuel Durán Rodríguez, M. Sc.
Fundación Universitaria Los Libertadores -

Óscar Gilberto Hernández Salamanca, M. Sc.
Universidad San Buenaventura -Colombia-

COMITÉ CIENTÍFICO

Anabel de la Rosa Gómez, Ph. D.
Universidad Nacional Autónoma de México -México-

Ximena Durán Baca, Ph. D.
Universidad Nacional Autónoma de México -México-

Stephane Bouchard, Ph. D.
Université du Québec en Outaouais -Canada-

Rubén Ardila, Ph. D.
Universidad Nacional de Colombia -Colombia-

Fernando Luis González Rey, Ph. D.
Pontificia Universidad Católica de Campinas -Cuba-

Wilson López López, Ph. D.
Pontificia Universidad Javeriana -Colombia-

Luis Flórez Alarcón, Ph. D.
*Universidad Nacional de Colombia - Universidad Católica
-Colombia-*

Blanca Patricia Ballesteros M. Sc.
Pontificia Universidad Javeriana -Colombia-

María Claudia Peralta Gómez, Ph. D.
Universidad de La Sabana -Colombia-

Ignacio Barreira, Ph. D.
*Instituto Universitario de Ciencias de la Salud Fundación Barcelo
-Argentina-*

Azucena Borelle, Ph. D.
Universidad del Salvador -Argentina

Laura Elizabeth Oliveros Chávez, M. Sc. Doctoranda
Universidad de Guadalajara -México-

Rosa María Baños Rivera, Ph. D.
Universitat de Valencia - España-

María Beatriz Greco, Ph. D.
Universidad de Buenos Aires - Argentina-

Tesis Psicológica - Vol. 12 - N° 1

Editorial 8 - 9

Angélica María González Jiménez - Carol Fernández Jaimes

SECCIÓN MONOGRÁFICA FAMILIA Y SOCIEDAD

Metáforas sobre la intervención social. Una aproximación a la comprensión del asistencialismo social 10-29

Jonny Alexander Cruz Bolaños

Los juegos relacionales en familias reconstituidas 30-42

Juan Carlos Valderrama C., Edward Johnn Silva G.

La transmisión intergeneracional de violencia en el noviazgo de adolescentes mexicanos 44-59

Cecilia Guevara-Martínez, José Luis Rojas-Solis, Yuviana Flores-Guevara, Joel Romero-Apango

PERSPECTIVAS DE INTERVENCIÓN

Funcionamiento ejecutivo en adultos con discapacidad intelectual moderada 62-80

Nolly Nataly Castañeda Ibañez, Laura Andrea Arias García, Natalia Katherine Castellanos Álvarez

Las emociones y la moral: claves de interpretación desde una aproximación cognitiva 82-104

Iván Alfonso Pinedo Cantillo, Laura Pacheco Castañeda, Jaime Yáñez Canal

REFLEXIONES EPISTEMOLÓGICAS

Paradojas de la relación entre psicología y pedagogía 108-115

Oscar Gilberto Hernández

Reflexión socioconstruccionista y política en torno a la violencia familiar 116-126

Alejandro Barbosa González, Gabriela Marcela Vanegas, José Darío Patarroyo, Ernesto Rivera González

Contents

Editorial 8 - 9

Angélica María González Jiménez - Carol Fernández Jaimes

MONOGRAPHIC SECTION

FAMILY AND SOCIETY

Metaphors about social intervention. An approach to the understanding of social welfare 10-29

Jonny Alexander Cruz Bolaños

Relational games in reconstituted families 30-42

Juan Carlos Valderrama C., Edward Johnn Silva G.

The intergenerational transmission of violence in Mexican adolescents' engagement 44-59

Cecilia Guevara-Martínez, José Luis Rojas-Solís, Yuviana Flores-Guevara, Joel Romero-Apango

PERSPECTIVES OF INTERVENTION

Executive functioning in adults with moderate intellectual disability 62-80

Nolly Nataly Castañeda Ibañez, Laura Andrea Arias García, Natalia Katherine Castellanos Álvarez

Emotions and morality: interpretation keys from a cognitive approach 82-104

Iván Alfonso Pinedo Cantillo, Laura Pacheco Castañeda, Jaime Yáñez Canal

EPISTEMOLOGICAL MEDIATION

Paradoxes of the relationship between psychology and pedagogy 108-115

Oscar Gilberto Hernández

Social constructivist and political reflection about domestic violence 116-126

Alejandro Barbosa González, Gabriela Marcela Vanegas, José Darío Patarroyo, Ernesto Rivera González



Editorial

En esta edición, Tesis Psicológica ofrece como introducción en su sección monográfica, tres documentos que presentan los resultados de investigaciones desarrolladas en torno a las cuestiones del asistencialismo social, las nuevas formas de estructura familiar y la violencia en las relaciones de noviazgo. Se encuentra interesante hallar como punto de análisis transversal, la estrecha y bidireccional relación entre *Familia y Sociedad*; pese a que puede considerarse cliché el argumento sobre la familia como el centro de la sociedad, resulta propicio avanzar sobre el mismo hasta dilucidar a profundidad el anudamiento entre estas aparentes dos entidades, que incluso han sido consideradas instituciones o contextos separados, pero que a la postre, se hace cada vez más evidente, que no puede pensarse la sociedad alejada de las repercusiones sobre las dinámicas familiares, y al contrario, que toda transformación ocurrida al interior de la familia es en sí misma una consecuencia social.

Verbigracia, “*Metáforas de la intervención social*” al poner sobre la mesa el complejo asunto del asistencialismo social en la intervención con la niñez en situación de vulnerabilidad a través de las ONG (Organizaciones No Gubernamentales), inexorablemente da lugar a reconocer en primer lugar, que en los últimos tiempos, hablando de la modernidad, las instituciones han ingresado al concierto de la formación y crianza de los niños y niñas, como suplencia ante la fractura y negligencia de la familia que se sabe desarticulada de los objetivos de cuidado, protección, representación y responsabilidad sobre aquellos que no cumplen su mayoría de edad. A su vez, las organizaciones procuran mediante prácticas asistencialistas cubrir las falencias familiares, que no obstante el valioso aporte, hacen emerger nuevos fenómenos que pueden considerarse problemáticos o de difícil comprensión cuando se enfrentan con los ideales sociales y subjetivos.

Desde la otra orilla, el artículo: “*Juegos relacionales en familias reconstituidas*” tácitamente nos sitúa frente al contexto actual de la familia. Advertimos que la familia nuclear que otrora se constituía en la constante, hoy ha sido remplazada por el tipo de familia reconstituida, hecho que no ha tardado en mostrar sus efectos sociales, mismos que deben seguirse estudiando, siendo así, es afortunado el hecho de contar con esta investigación, que, desde el interior de las familias, nos aventura a inmensas posibilidades de reflexión sobre las implicaciones de estas nuevas dinámicas en la familia y la sociedad.



Por su parte, “*La transmisión intergeneracional de violencia en el noviazgo de adolescentes mexicanos*” hace sumamente interesante un momento coyuntural en el ciclo de vida como lo es la adolescencia, desde aquí, se definen pautas de manifestaciones futuras que pueden culminar en las constantes dinámicas de violencia intrafamiliar. A lo largo del documento se desarrollan a partir de las teorías del aprendizaje social, planteamientos alrededor de la manera en que se ha descuidado el estudio del noviazgo, a pesar, de ser reconocido como el primer eslabón hacia la posible constitución de la familia. Según se refiere, la violencia en este ciclo de vida, es naturalizada e incluso socialmente aceptada, restándole importancia a tal punto, que ha sido escasamente abordada o estudiada al no acoplarse en el terreno de la violencia familiar, pero tampoco considerándose responsabilidad de la sociedad en general.

En síntesis, la presente edición se puede considerar una valiosa invitación a profundizar entre la coyuntura familia y sociedad, así como, reconocer los significativos aportes de las investigaciones presentadas, al campo en mención. Sin desconocer, el provecho que nuestros lectores encontrarán a partir del contenido entregado en las secciones: *Perspectivas de intervención y reflexiones epistemológicas*.

Angélica María González Jiménez
Co-editora

Carol Fernández Jaimes
Editora

Familia y Sociedad

Sec
ción
Mono
gráfico



*Metaphors about social intervention.
An approach to the
understanding of social welfare*

Jonny Alexander Cruz Bolaños*

* Psicólogo, Magíster en Psicología Social, egresado de la Universidad del Valle -Cali Colombia. Docente tiempo completo y Jefe del área de psicología social, de la Universidad Cooperativa de Colombia, Sede Cali. Correspondencia: jonny.cruz@campusucc.edu.co

Metáforas sobre la intervención social. Una aproximación a la comprensión del asistencialismo social

Como citar este artículo: Cruz, J. A. (2017). Metáforas sobre la intervención social. Una aproximación a la comprensión del asistencialismo social. *Revista Tesis Psicológica*, 12(1), 10-29.

Recibido: Enero 19 de 2016
Revisado: Febrero 02 de 2016
Aprobado: Mayo 26 de 2017

ABSTRACT

This paper portrays the results of a research that aimed to contribute to the development of an interpretation framework around social welfare, based on the analysis of metaphors that were found in the context of action of an NGO responsible for social intervention with children in conditions of vulnerability. Based on a qualitative methodology with a critical approach from social psychology, the main outcomes are a conceptual reflection of the relationship between social intervention and welfare, supported on a socio-historical context in which the influence of modern thought is evident (modernity) and the institutions that have historically embodied social intervention. Evidence of this, it is the current preexistence of an hegemonic thought, ideologies and welfare practices in the every-day work of psychologists and other social managers, with negative consequences in the intervened communities, such as dependence, persistence of social problems and conservation of the conditions that produce them.

Keywords: welfare, social intervention, modernity, coloniality, conceptual metaphors.

RESUMEN

En este artículo se socializan los resultados de una investigación que buscó contribuir al desarrollo de un marco de interpretación en torno al asistencialismo social, a partir del análisis de las metáforas que se encontraron en el contexto de acción de una ONG encargada de realizar intervención social con niñez en situación de vulnerabilidad. Partiendo de una metodología cualitativa con enfoque crítico desde la psicología social, se presentan como principales resultados, una reflexión conceptual de la relación existente entre la intervención social y el asistencialismo, inscritos en un contexto socio-histórico en el que se evidencia la influencia del pensamiento moderno (modernidad) y de las instituciones que históricamente han encarnado la intervención social; herencia de ello, es la preexistencia actual de un pensamiento hegemónico, ideologías y prácticas asistencialistas en el quehacer de psicólogos y de otros gestores sociales, con consecuencias negativas en las comunidades intervenidas, tales como la dependencia, la persistencia de las problemáticas sociales y el mantenimiento de las condiciones que las producen.

Palabras clave: Asistencialismo, intervención social, modernidad, colonialidad, metáforas conceptuales.

Introducción

El éxito de la especie humana en el mundo y su posibilidad de subsistencia, se debe en gran parte, a su capacidad de organizarse en grupos o sistemas sociales para enfrentar de modo más efectivo las problemáticas inherentes a su existencia. Esta dinámica se ve atravesada por tensiones entre dichos grupos que interactúan bajo relaciones asimétricas de poder cuyas tendencias al cambio han permitido la evolución de las relaciones que se establecen en los sistemas sociales. La posibilidad de transformación de las situaciones de vida consideradas indignas, son un aliciente que posiblemente facilita la existencia misma y evita que se caiga en el pesimismo y la desesperanza, sea cual sea el lugar del que se espera lleguen tales cambios; esa esperanza de transformación ha generado históricamente procesos y acciones que en esencia buscan modos más dignos de vida.

Habermas (1990) describe el pensamiento moderno como postmetafísico, que de la mano con la idea de figura del espíritu en Hegel, concibe la modernidad como un horizonte que se desplaza, una esperanza que nos moviliza en la búsqueda incansable de las promesas del proyecto de la Ilustración. La posibilidad de observar las circunstancias que condicionan la vida e idear procesos fundados e intencionados hacia una transformación de algo que se observa y significa como problemático, desde el punto de vista de un observador específico y en un tiempo y espacio determinados, constituyen la visión moderna de intervención, es decir, determina los cambios esperados y la forma como los logrará:

El mundo moderno, se distingue del antiguo por estar abierto al futuro, el inicio que es la nueva época se repite y perpetúa con cada momento de la actualidad que produce de sí algo nuevo (...). La modernidad ya no puede ni quiere tomar sus criterios de orientación de modelos

de otras épocas, tiene que extraer su normatividad de sí misma (Habermas citado por Muñoz, 2011, p. 86).

La *transformación* propuesta por la modernidad a la que hace referencia Habermas, deja preguntas respecto del carácter normativo que encierra: ¿transformación de qué?, ¿desde y hacia qué horizonte ético?, puesto que la posibilidad de cuestionar el orden establecido de los designios divinos y la estructura autoritaria de la época, que es lo que constituye la fundación del concepto de intervención social, determina los criterios normativos que guiarán la transformación social.

Blanco y Valera (2007) definen estos deseos de cambio, como las aspiraciones morales de las ciencias sociales, atribuyéndole a Comte la idea de que las ciencias sociales se ocupan del mejoramiento de nuestra naturaleza y por tanto, la psicología como parte de la ciencia social debería estar interesada en que la gente se sienta bien consigo misma y tome las riendas de su propio bienestar, pero queda abierta aun la pregunta respecto del horizonte ético hacia el cual se dirigiría el cambio.

Al respecto, Montenegro (2001) señala como puntos cruciales, entender cómo conocer la existencia de un problema social, qué mecanismos utilizar para definir un problema social y cómo definir a quienes padecen ese problema social. De este modo, describe dos vías planteadas en la literatura sobre intervención social a la hora de definir los problemas sociales, la primera serían la existencia de criterios objetivos de situaciones que deberían ser cambiadas, y como segunda vía, cuando un grupo social relevante define algunas condiciones como problema y pone en marcha acciones para su solución.

La primera vía implicaría que las problemáticas sociales son una realidad objetiva, negando de algún modo su historicidad, por lo contrario,

la segunda vía reconoce en el problema social, una construcción producto de la acción de un grupo relevante que además de determinar cuál es el problema, determina los mecanismos para superarlo. Esta segunda vía, describe de mejor manera, la forma como las prácticas de intervención social han hecho presencia no solo como acciones humanas individuales y específicas, sino como procesos organizados, en las que algunas instituciones han capitalizado la intervención social como mecanismos de poder y control.

La intervención social, actualmente hace parte de acciones planificadas y políticamente constituidas con el fin de conseguir cambios deseables frente a las problemáticas sociales y a las complejas relaciones entre actores y factores que las constituyen. A esta tarea se han sumado diferentes disciplinas y profesiones, e incluso han nacido otras; se han propiciado discusiones en la delimitación del objeto de estudio de cada una de ellas; se construyen propuestas interdisciplinarias y se han encarnado discusiones sin fin, sobre el sentido de las intervenciones y los resultados esperados.

En la psicología, por lo general, la intervención social ha tomado el nombre propio de *Intervención Psicosocial*, que como lo propone González-Rey (2015), surge en los años sesenta con la crítica al individualismo característico de la psicología norteamericana que en un comienzo se redujo al campo comunitario por iniciativa de algunos investigadores con la creación en 1967 de la división de estudios en psicología comunitaria de la APA (Arango, 2006). Para los fines de la presente investigación se utilizó el concepto de *Intervención Social*, teniendo en cuenta que se habla de los distintos actores de la intervención y no solo del quehacer de los psicólogos y de la intervención *Psicosocial* como concepto propio de la disciplina.

Los efectos de la globalización, las crisis económicas y la implementación de un sistema económico capitalista, han generado una mayor brecha entre pobres y ricos, siendo cada vez un número mayor los del primer grupo. En el caso particular de Colombia, los gobiernos han desarrollado programas y estrategias de intervención con el propósito de hacer frente a la pobreza y a las distintas problemáticas sociales (por lo general, bajo las lógicas del sistema económico capitalista), esto se materializa en: políticas públicas, programas e instituciones, ONG's de todo tipo, etc., que realizan acciones de intervención social bajo distintas estrategias y paradigmas, sin embargo, los problemas sociales como la pobreza, la desigualdad, la violencia, la exclusión, entre otros, siguen haciendo presencia y conviven muchas veces en una relación simbiótica con las estrategias de afrontamiento empleadas para ofrecer soluciones.

En este contexto, uno de los conceptos que aparece en la discusión, es el *asistencialismo*, cuyo término resulta despectivo para la mayoría de instituciones y profesionales que realizan intervención social, al indicar que se trata de intervenciones que se ofrecen a comunidades o personas, que sufren o han sufrido alguna calamidad o situación de emergencia, pero que solo constituyen un paliativo para disminuir las consecuencias de las problemáticas, mas no para resolverlas, creando de este modo, consecuencias mayores como la dependencia y/o la persistencia de la problemática por más tiempo.

Lograr un acercamiento directo que posibilite identificar la complejidad de relaciones que subyacen al asistencialismo social en los actores de programas de intervención social - los profesionales que realizan la intervención social, las instituciones de protección gubernamentales y ONG's, los usuarios o beneficiarios de estos programas, y ante todo, los contextos de interacción en que se producen dichas relaciones-

permitirá una aproximación a la comprensión del fenómeno del asistencialismo que aporte a la construcción de contrapuntos y acuerdos procedimentales para la conjunción de miradas diferentes que faciliten el desarrollo de intervenciones sociales más eficaces y abra discusiones críticas frente al quehacer de los psicólogos sociales que desempeñamos nuestra labor profesional en este campo.

La revisión teórica y del estado del arte frente al asistencialismo en la intervención social, realizada en esta investigación, permitió identificar tres posturas a la hora de definirlo: la primera proviene del Trabajo Social y se encuentra en la propuesta de Norberto Alayón, siendo el texto de referencia “Asistencia y Asistencialismo ¿Pobres controlados o erradicación de la pobreza?” (Alayón, 1989). Para el autor, desde un enfoque marxista, el asistencialismo es definido como una de las actividades sociales que históricamente han implementado las clases dominantes para paliar mínimamente la miseria que generan y para perpetuar el sistema de explotación, cuya esencia es dar algo de alivio para relativizar y frenar el conflicto, garantizando la preservación de privilegios en manos de unos pocos.

De este modo, el asistencialismo es percibido como una acción malintencionada, planeada y a pesar de ello, ejecutada. Definir de este modo el asistencialismo, nos deja preguntas como las siguientes: si el asistencialismo es tan negativo y si hace parte de un mecanismo “perverso” de subyugación, ¿por qué sigue tan vigente? ¿Qué sucede con la postura ética y crítica de los profesionales que realizan este tipo de intervenciones? ¿Por qué las poblaciones receptoras de acciones asistencialistas, siguen haciendo uso de ellas?

Alayón (2003) considera la orientación ideológica-política como un elemento que diferencia la asistencia social del asistencialismo: las acciones de intervención deben atacar las causas de

las problemáticas sociales y al mismo tiempo deben realizar actividades de asistencia, asumidas como “derechos inalienables del pueblo explotado”; sin embargo, surge la pregunta de si esta ¿no es también una forma de polarizar la intervención social reivindicando las que realiza el endogrupo y denigrando las del exogrupo?, lo cual ha sido evidente en el surgimiento de los gobiernos populistas en Latinoamérica a comienzos de este siglo.

La segunda postura que define el asistencialismo social, la podemos ubicar como perteneciente al pensamiento postmoderno (Ramírez, 2004; Alvarado, 2003; Rodríguez, Duque & Neuza, 2007; Uribe, 2009; Muñoz, 2011; Rivas, 2005), entre otros. Desde el enfoque Posmoderno, en su búsqueda de ajustar y salvar el proyecto de Modernidad, el asistencialismo es definido como una deformación de la asistencia social, en la que se hace un llamado a desarrollar otros modos de intervención que no generen dependencia y afecten “las causas reales de la problemática”, un llamado a la ética del oficio profesional y del accionar de las instituciones en la construcción de un “mundo mejor”, idealizado y poco alcanzable en tiempo y contexto real.

La tercera postura identificada, es la crítica que el grupo *Modernidad/Colonialidad*¹ hace al enfoque postmoderno, porque este considera la modernidad como un proyecto salvable, desconociendo que se trata de un proyecto colonial basado en la explotación y subyugación de un grupo mayoritario a beneficio de un grupo reducido y privilegiado. Tomando como base esta máxima, desde la presente investigación, se infiere que

1 En su momento, conformado por pensadores latinoamericanos como Walsh Catherine, Arturo Escobar, Walter Mignolo, Edgardo Lander, Santiago Castro Gómez, Ramón Grosfoguel, Anibal Quijano, Agustín Lao-Montes, Zulma Palermo, Fernando Coronil, Javier Snjinés, Enrique Dussel, María Lugones y Nelson Maldonado.

una interpretación del asistencialismo desde la relación intrínseca Modernidad/Colonialidad, podría ser que en la intervención social es posible que se esté buscando superar las problemáticas sociales a partir de los mismos ideales de la modernidad: igualdad, justicia, desarrollo, autonomía, autosostenibilidad, eficacia, inclusión, independencia, progreso, etc., desconociendo que detrás de ellos hay un proyecto de Colonialidad que sostiene relaciones de poder injustas, por lo que la asistencia e intervención social terminan deformadas en fenómenos como el asistencialismo y manteniendo e incluso, potenciando las problemáticas que dice intervenir.

La intervención social, en su ontogénesis, podría ser entonces, parte del entramado colonial: un modo no coercitivo de dominación, a manera de lo que Castro (2009), ha denominado colonialidad del ser, o a lo que en Michel Foucault (2007) correspondería al concepto de *biopolítica*: el sostenimiento de las lógicas de dominio, pasando del “hacer morir” a las poblaciones coloniales, a “hacerlas vivir”, es decir, producir para ellas unas formas de existencia que se ajustan a los proyectos de modernización (Cruz, 2012).

La investigación que se presenta en éste artículo, realizó una aproximación al concepto de asistencialismo, a partir del análisis de las polifonías de metáforas² que los actores de la intervención social expresan en los contextos socio-históricos en que se desenvuelven: las prácticas corporales, discursos e ideología que desde Valentín Voloshinov (1992) entran en interacción en relaciones asimétricas de poder, que no son posibles de explicar como procesos ideológicos culturales de tipo causal y reduccionista, sino por medio

2 Polifonía en términos de Mijail Bajtin (1991), corresponde a las distintas voces que conforman una ideología. En este sentido, polifonía de metáforas, sugiere que las metáforas son voces que conforman un colectivo de numerosos “yo” cuyas “voces escuchadas” configuran nuestras ideologías.

de conceptos que reconozcan la complejidad de dichas relaciones, expresadas generalmente por medio de metáforas.

Al respecto, Derrida sostiene que “no hay nada que no pase con y mediante la metáfora. Todo enunciado a propósito de cualquier cosa que pase, incluida la metáfora, no tendrá lugar sin metáfora” (1978, p. 210). Las metáforas que usamos de manera habitual nos explican una parte del lenguaje cotidiano que afecta el modo en que percibimos, pensamos y actuamos. Estas metáforas hacen presencia y persisten no solo como elemento retórico del lenguaje, sino también como un modo de pensamiento: gran parte de lo que pensamos, creemos, tememos y la forma como lo sentimos, se encuentra conceptualizado a partir de metáforas.

El lugar que Lakoff y Johnson (1980) le dan a la metáfora, permite comprender cómo los conceptos que rigen el pensamiento humano, fundamentalmente de naturaleza metafórica, influyen en la percepción de la realidad y en el comportamiento: por medio de la metáfora cada sujeto conceptualiza y actúa en muchas de las acciones que emprende en su vida: “El concepto se estructura metafóricamente, la actividad se estructura metafóricamente, y en consecuencia, el lenguaje se estructura metafóricamente” (Lakoff & Johnson, 1980, p. 42). Desde una posición Bajtiniana, la identificación de las heteroglosias (es decir, que todo enunciado ha sido dicho anteriormente por otros, hay múltiples voces que subyacen a los discursos) y la identificación de los discursos hegemónicos que se establecen en el campo de la intervención social, pueden ser analizados a partir de la identificación y análisis de las metáforas que usamos de manera habitual.

La intervención social contemporánea corresponde a una construcción socio histórica, que actúa en la compleja trama social, tensionada

por dos lógicas: los derechos propuestos por el ideario moderno y la democracia; y los condicionamientos que produce el monolingüismo hegemónico occidental, el capitalismo como modelo, y el mercado como operador del mismo (Maier, 2005). En los últimos años se ha generado un ambiente global de aparente preocupación por la erradicación de la pobreza, como “meta de la civilización”, a esta “lucha” se vinculan países, gobiernos y los grandes grupos económicos, materializando sus acciones en políticas públicas, programas, ONG’s, entre otras. Sin embargo, muchas de estas instituciones han terminado convirtiéndose en “grandes y lucrativas empresas sociales” con resultados mínimos en la solución de las problemáticas que dicen atender, por el contrario, generando una mayor brecha entre pobres y ricos de modo progresivo, a la par de que se aumenta la demanda de asistencia.

Metodología

Se desarrolló una propuesta metodológica desde el paradigma cualitativo con un potencial participativo, el cual busca comprender la realidad desde el punto de vista de los participantes, “agentes de la intervención social”. Las metáforas, como elemento de sus discursos, constituyen la materia prima para el análisis y comprensión del asistencialismo en la intervención social.

La metodología cualitativa tiene varias perspectivas, entre ellas, la Teoría Fundamentada, la cual fue desarrollada por Glaser y Strauss durante la década de los 60’s: “La teoría fundamentada no es una teoría, sino una metodología para descubrir teorías que dormitan en los datos” (Strauss & Corbin, 2004, p. 51).

Según Sandoval, la teoría fundamentada “es una metodología general para desarrollar teoría a partir de datos que son sistemáticamente

capturados y analizados; es una forma de pensar acerca de los datos y de poderlos conceptualizar” (citado por Castro, 2005, p. 34). Por consiguiente, desde este enfoque, la teoría se va desarrollando durante la investigación en curso mediante el continuo interjuego entre los procesos de análisis y recolección de datos. Su principal fundamento conceptual es el interaccionismo simbólico, como también, los desarrollos de algunos otros teóricos de la sociología cualitativa, entre ellos, Erving Goffman y George Simmel.

Strauss y Corbin, (citados por Castro, 2005, p. 34), definen el procedimiento básico de la teoría fundamentada en: recolección de datos, codificación y reflexión analítica en notas, de modo que el diseño metodológico de la presente intervención, siguió esta lógica a partir de la recolección de las metáforas en distintos contextos, fuentes y agentes participantes, su posterior categorización y recategorización, haciendo uso de la herramienta metodológica Atlas ti 6.2, para el posterior análisis de datos y la discusión final de los resultados.

Participantes

Se realizó en una ONG, con trayectoria de más de 25 años como operador de programas de atención para el ICBF a nivel Departamental, con el programa de protección en modalidad de externado que opera en la ciudad de Cali y atendía en ese momento a 300 niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad, en cinco zonas denominadas como “deprimidas”, de la ciudad (Distrito de Agua Blanca, Ladera y Centro de la ciudad), durante el período 2012-2014.

Los participantes corresponden a los agentes representativos de la intervención social dentro de la Modalidad de Protección en Externado del ICBF:

- **Profesionales y Directivos:** Presidenta y Representante Legal de la ONG y psicólogas de cada una de las zonas en las que el Programa interviene (con antigüedad mínima de dos años). Número de participantes: 4.
- **Usuarios:** Niños, niñas, adolescentes y sus familias (a punto de terminar el proceso de intervención). Número de participantes: 28.
- **Supervisión ICBF:** Funcionaria del ICBF, miembro del equipo encargado de la supervisión del Programa Externado 913. Número de participantes: 1.
- **Experto en procesos de intervención social del ICBF:** Agente externo con experiencia de vida como usuario y posteriormente como Director de un Programa de Protección. Número de participantes: 1.
- Total de participantes: 34.

Procedimiento

El diseño metodológico, consideró los siguientes momentos: recolección de la información, identificación y clasificación de metáforas (codificación), mapeo o apareamiento conceptual de metáforas, identificación y análisis de esquemas metafóricos (reflexión analítica en notas):

1. **Recolección de la información:** a partir de tres técnicas:
 - Entrevistas semiestructuradas a los participantes de la intervención (niños y sus familias, directivos, funcionarios ICBF, expertos, psicólogas).
 - Análisis de documentos: se analizaron los Lineamientos y Estándares del Programa para la modalidad de Externado ICBF y el Plan de Atención Institucional (PAI) de la ONG que son la base conceptual y metodológica de su intervención.
 - Observación en contexto: se realizó videofilmación y transcripción de la cotidianidad de un día de intervención, en cada una de

las tres zonas y centros de atención, durante un espacio de taller de psicología.

2. Identificación y clasificación de metáforas:

De los textos y transcripciones producto del proceso de recolección de información (entrevistas, análisis de documentos y observaciones en contexto), surgió el corpus de Metáforas. Acogiendo la teoría de la Metáfora Conceptual de Lakoff y Johnson, que definen tres clases principales de metáforas: Metáforas estructurales, Ontológicas y Direccionales; se identificaron y caracterizaron las metáforas encontradas (haciendo uso del programa Atlas Ti. 6.2) de acuerdo a los siguientes criterios:

Las metáforas estructurales: la función de las metáforas estructurales es la de clarificar conceptos que resulten lejanos y menos accesibles en términos de otros conceptos que estén mejor estructurados y delineados en la mente. Lakoff (1993) señala: “allow us to do much more than just orient concepts, refer to them, quantify them, etc., as we do with simple orientational and ontological metaphors” (p. 16).

Un ejemplo de este tipo de metáforas es: “una discusión es una guerra”, la cual corresponde a una metáfora estructural en la que el concepto discusión logra ser entendido en términos de una experiencia más tangible y estructurada, como lo es el concepto guerra.

Las metáforas orientacionales: la mayoría tienen que ver con la orientación espacial, bajo esquemas como: arriba-abajo, delante-detrás, profundo-superficial, central-periférico y como novedad en esta investigación, se encontró la relación norte-sur, que corresponden a los modos como nuestro cuerpo se orienta en el medio físico espacial, tienen una base en nuestra experiencia física y cultural. Un ejemplo de estas metáforas, sería: “He aprendido a salir adelante en la vida”.

Mark Johson menciona que estas metáforas, son un instrumento organizador del sistema cognitivo humano, no estructuran los conceptos (como hacen las metáforas estructurales) tomando como punto de referencia experiencias que emergen de la vida cotidiana: “The orientational metaphor does not structure one concept in terms of another but instead organizes a whole system of concepts with respect to one another” (Johnson, 1987, p. 14).

Las *metáforas ontológicas* proyectan un estatus de entidad sobre conceptos que, de otro modo, serían difíciles de comprender; permiten entender parte de las experiencias en términos de objetos y sustancias, se cosifica la experiencia (ideas, acontecimientos, emociones, etc.) tratándolas como unidades discretas, siendo posible de este modo referirse a ellas, categorizarlas, agruparlas, cuantificarlas y así razonar sobre ella:

Our experience of physical objects and substances provides a further basis for understanding -one that goes beyond mere orientation-. Understanding our experience in terms of objects and substances allows us to pick out parts of our experience and treat them as discrete entities or substances of a uniform kind. Once we can identify our experiences as entities or substances, we can refer to them, categorize them, group them and quantify them (and by these means, reason about them) (Lakoff & Johnson, 1980, p. 25).

Un ejemplo de este tipo de metáforas, sería: “los problemas sociales son flagelos que afectan la integridad física y psicológica...”.

3. Mapeo o apareamiento conceptual de las metáforas:

Desde el plano lingüístico, (Rivano, 1997) propone un mecanismo para la comprensión de la metáfora, a partir de la proyección de los atributos de un dominio de conocimiento más próximo a la experiencia: *El dominio fuente*, a

otro dominio de conocimiento más abstracto: *El dominio meta* proceso que es llamado “mapeo o apareamiento conceptual”.

El mapeo permite el uso del lenguaje del dominio de origen y de sus patrones de inferencia para los conceptos del dominio meta. El mapeo es convencional, es decir, es una parte fija de nuestro sistema conceptual. La relación entre los dominios Meta y Fuente, es de gran relevancia a la hora de comprender la metáfora: por ejemplo, en las metáforas “la competición física es una carrera y la competición física es una lucha”, el cambio de dominio meta determina el sentido de la metáfora resaltando en el primer caso la rapidez mientras en el segundo caso, se resalta la fuerza.

4. Identificación y análisis de los distintos esquemas metafóricos:

El corpus de metáforas identificadas y mapeadas, fue recategorizado haciendo uso del programa Atlas Ti 6.2, con el propósito de agrupar las metáforas según su *Esquema Metafórico*.

El Esquema Metafórico, es el modo como se agrupan algunas metáforas según lo que quieren comunicar, es decir, varias metáforas pueden pertenecer a un mismo esquema metafórico, por lo tanto, van a tener un sentido semejante: ejemplo, el esquema de *verticalidad*, en las metáforas orientacionales, agrupa varias metáforas cuyo sentido está relacionado a conceptos como: “*más es arriba, menos es abajo y lo significativo es grande*”. Una vez identificados los esquemas de las 318 metáforas del corpus, se procedió previo análisis de su contenido, a clasificarlas como “asistencialistas o no asistencialistas”, teniendo en cuenta la reconstrucción teórica y práctica que en esta investigación se hizo del Asistencialismo Social. De modo general, el siguiente cuadro explica el proceso de sistematización y categorización de las metáforas:

Tabla 1. Proceso de sistematización y categorización de las metáforas

EXPRESIONES METAFÓRICAS	TIPO DE METÁFORA	MAPEO	METÁFORA
Se transcribe la metáfora tal cual como aparece en los "textos enriquecidos" del proceso de categorización del Atlas Ti 6.2. Los cuales indican el documento fuente, el tipo de metáfora, la ubicación en el texto en términos de número de renglones, minutos de grabación, etc.	Se determina de qué tipo de metáfora se trata según la clasificación propuesta por Lakoff y Johnson: Ontológicas, estructurales u orientacionales.	Se identifica el dominio Fuente (DF) y Dominio Meta (DM), para establecer relaciones en la comprensión de la metáfora. Ej. DM: Crecimiento DF: Intervención	Se interpreta el sentido de la metáfora o contenido conceptual. Ej. Esta metáfora está relacionada con la visión de desarrollo representativa del pensamiento moderno, se extrapola el proceso de crecimiento y desarrollo biológico de los organismos vivos para hablar de desarrollo social...
Ej. Metáfora ME10: "Lograr un crecimiento humano integral"	Ej. Metáfora Estructural		

Fuente: Cruz (2014, p. 97)

Resultados

Los resultados obtenidos evidenciaron que las metáforas están cargadas de contenido ideológico siendo susceptible de analizar casi como una herramienta proyectiva, solo en dos (2) de las treinta y cuatro (34) entrevistas realizadas, no se encontraron metáforas, en las demás fuentes la presencia fue significativa, lo cual da cuenta de que el trabajo con metáforas para el análisis de contenido en el discurso, constituye

una estrategia metodológica e investigativa de gran valor.

El proceso de identificación de metáforas dio como resultado un corpus de 318 metáforas, distribuidas según la caracterización de Lakoff y Johnson (1980), de la siguiente forma:

Tabla 2. Distribución de las metáforas del corpus según su tipo.

Tipo de Metáfora Utilizadas en el Total de los Datos				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Estructurales	177	55,7	55,7
	Ontológicas	115	36,2	91,8
	Orientacionales	26	8,2	100,0
	Total	318	100,0	100,0

Fuente: Cruz (2014, p. 99)

Los datos de la tabla, describen el modo como se distribuye la frecuencia de uso de metáforas según su tipo, se puede ver cómo es más alto el uso de metáforas estructurales. Las metáforas estructurales, a diferencia de las ontológicas y orientacionales, no están vinculadas

a experiencias físicas, sino que clarifican conceptos que resultan lejanos y menos accesibles, en términos de otros conceptos que estén mejor estructurados. Este tipo de metáforas fue de gran importancia a la hora de identificar las otras voces o heteroglosias: el conjunto de

conceptos que corresponden a los *dominios meta*, usados para hacer referencia a la intervención social, en el corpus de metáforas, el alto uso de este tipo de metáforas, puede estar relacionado con la necesidad de acudir a otros conceptos cuando se pide hablar de la intervención, es decir, hay una alta tendencia a buscar en el abanico de definiciones de tipo conceptual.

El uso de metáforas de tipo ontológico, fue alto (36,2% del corpus de metáforas). Al hablar de intervención social en términos de metáforas ontológicas hace que se produzca un proceso de cosificación, se dota al concepto de intervención, de unos contornos que lo convierten en algo discreto, lo que en definitiva, permite todo tipo de razonamiento en torno a este. Al esquema e imagen que nutren las materializaciones de las metáforas ontológicas subyace una imagen común, una estructura no

proposicional que es como el esqueleto de todas esas metáforas: el esquema contenedor que está relacionada con el cuerpo humano.

A pesar que las metáforas orientacionales ofrecen varios esquemas, estas podrían haber tenido un bajo uso (8,2% del corpus de metáforas) debido a que abordan un solo aspecto consultado a los participantes con relación a la intervención -nivel o intensidad- como forma de describir el estado previo de los sujetos antes o después de la intervención, en términos de diagnóstico o resultados, lo cual deja por fuera muchos otros aspectos indagados por la presente investigación, como la experiencia personal, la identificación de objetivos, la descripción de la intervención, etc.

Las tablas 3, 4 y 5, presentan los esquemas metafóricos y la cantidad de metáforas encontradas en cada una de las fuentes de recolección:

Tabla 3. Resultados de Metáforas Estructurales: cantidad de metáforas encontradas en las distintas fuentes.

ESQUEMA METAFÓRICO	FUENTES									TOTAL
	Documentos		Entrevistas				Observación en contexto			
	D. PAI	L.E. ICBF	NNA	RF	S.ICBF	E.EX	P.F	PS	O.T.P	
Intervención como construcción de proyecto de vida	13	0	2	1	2	0	0	2	1	21
Intervención redirecciona, orienta, corrige	1	0	4	2	0	1	1	0	0	9
Intervención como ayuda vertical	0	1	29	3	0	0	0	3	0	36
Intervención como ayuda horizontal	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2
Intervención como apoyo	0	0	3	1	1	2	0	0	0	7
Intervención es fortalecimiento	0	1	1	1	3	3	0	2	0	11
Intervención controla	0	0	1	1	0	0	0	0	2	4
Intervenir es dar de sí mismo	0	0	0	0	0	3	0	0	1	4
Intervención aplica fórmulas	0	5	0	0	0	0	1	0	0	6
Intervención permite cumplir sueños	0	0	1	1	0	0	0	0	1	3
La vida es una carrera	1	0	3	0	1	0	0	0	0	5
La vida es un camino	0	1	1	0	0	0	0	0	0	2
Intervención como proceso "auto", en el sujeto	0	0	0	0	0	0	1	0	1	2
Intervenir es tender la mano	0	0	0	0	1	0	1	0	0	2

ESQUEMA METAFÓRICO	FUENTES									TOTAL
	Documentos				Entrevistas				Observación en contexto	
	D. PAI	L.E. ICBF	NNA	RF	S.ICBF	E.EX	P.F	PS	O.T.P	
Intervención es movimiento, articulación	1	0	0	0	2	0	0	0	0	3
Enfrentar la vida	1	0	0	1	0	0	0	0	0	2
Metáfora del crecimiento personal	2	0	0	0	0	0	0	2	0	4
Las personas se dañan	0	0	2	1	0	0	0	0	0	3
Metáfora de la inclusión	0	6	0	0	0	0	0	0	0	6
La intervención reestructura	0	0	0	0	3	0	0	0	0	3
La intervención restaura	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
La intervención empodera	0	0	0	0	1	0	5	0	0	6
La intervención es un brochacito	0	0	0	0	1	0	0	1	0	2
La intervención es una pelea de boxeo.	0	0	0	1	1	0	0	0	0	2
La intervención es un servicio	0	0	1	0	0	0	1	0	0	2
La intervención distrae	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
La intervención adapta	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
La intervención como impacto de cambio	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Alimentarse de otros, robar de los otros	0	0	0	0	0	1	0	1	0	2
Intervenir es trabajar al sujeto	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
La intervención transforma	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
La intervención garantiza el desarrollo	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
La intervención fomenta: libertad, participación. Derecho a la libre asociación	0	1	0	1	0	0	0	1	0	3
La intervención como acompañamiento	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
La vida es una guerra	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
La vida es un ciclo	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2
Participar es tener voz	1	1	0	0	0	0	0	1	0	3
El futuro se forja	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2
El contexto enreda	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
La familia reproduce valores	1	0	0	0	0	1	0	1	0	3
La intervención es un bombardeo de información	0	0	0	0	2	0	0	0	2	4
TOTAL										177

Nota: D.PAI: Documento Plan de Atención Integral/ L.ICBF: Documento de lineamientos y estándares del ICBF/NNA: Entrevista a Niños, niñas y adolescentes/FR: Entrevista a Referentes Familiares/E.EX: Entrevista a Experto Externo/P.F: Entrevista a Presidenta de la Fundación/PS: Entrevista a Psicólogas O.T.P: Observación en Talleres de Psicología.

Fuente: Cruz (2014, p. 113)

La tabla 3, presenta el corpus de metáforas estructurales encontradas, se pueden observar 41 esquemas metafóricos que contienen 177 metáforas estructurales en total. La tabla presenta

además el número de metáforas dentro de cada esquema metafórico y la fuente donde fueron encontradas.

Explicación de los resultados

Tabla 4. Cuadro de resultados de Metáforas Ontológicas: cantidad de metáforas encontradas en las distintas fuentes

ESQUEMA METAFÓRICO	FUENTES									TOTAL
	Documentos		Entrevistas				Observación en contexto			
	D. PAI	L.E. ICBF	NNA	RF	S. ICBF	E.EX	P.F	PS	O.T.P	
Persona contenedor	3	1	3	1	0	4	0	4	4	20
Metáfora del camino	2	0	4	2	0	0	0	0	2	10
Metáfora de la máquina	4	4	1	0	0	0	0	0	2	11
La familia es una red	1	5	0	0	0	0	1	0	0	7
Intervención como construcción de lazos sociales	1	2	0	0	0	0	0	0	0	3
Esquema metafórico de la carrera	2	0	1	0	0	0	0	0	0	3
Metáfora de la célula	4	2	0	0	0	0	0	0	0	6
La sociedad es una red	1	3	0	0	0	1	0	0	0	5
Esquema, la imagen del sujeto	0	0	0	0	0	0	0	1	2	3
Esquema metafórico del cuerpo	0	1	0	0	0	0	0	0	1	2
Esquema de los sólidos	3	0	0	0	0	0	1	1	0	5
Esquema de entidad	0	0	0	0	1	0	0	0	1	2
Metáfora de la brújula	1	0	0	0	7	0	0	0	0	8
Los Problemas sociales son flagelos	0	1	0	0	0	3	0	0	0	4
La intervención es una estructura física	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2
Las instituciones son una familia	0	0	0	0	3	0	0	0	0	3
Intervención es una cobija que cubre	0	3	0	0	0	0	0	0	0	3
Tejido social	0	1	0	0	5	0	0	0	0	6
Profesionales son instrumentos	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
La intervención permite adquirir herramientas	0	0	0	0	0	0	0	4	0	4
Proyecto de vida	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3
Profesionales e instituciones son un catalizador	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
La intervención es un árbol de navidad con demasiados adornos	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Intervención es una escopeta regadora	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Intervención es un canal de participación	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
TOTAL: 115										

Fuente: Cruz (2014, p. 153)

En la tabla 4, se puede ver el corpus de metáforas ontológicas encontradas: 25 esquemas metafóricos que contienen 115 metáforas ontológicas

en total. La tabla presenta además el número de metáforas dentro de cada esquema metafórico y la fuente donde fueron encontradas.

Tabla 5. Resultados de Metáforas Orientacionales: cantidad de metáforas encontradas en las distintas fuentes

ESQUEMA METAFÓRICO	FUENTES										
	Documentos				Entrevistas				Observación en contexto		TOTAL
	D. PAI	L.E. ICBF	NNA	RF	S. ICBF	E.EX	P.F	PS	O.T.P		
Esquema de trayectoria: adelante es avanzar atrás retroceder	1	0	8	3	3	0	0	1	2	18	
Esquema de verticalidad: más es arriba y menos abajo	0	0	0	0	3	0	0	2	1	6	
Afuera-Adentro	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	
Centro es punto estable	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	
									TOTAL	26	

Fuente: Cruz (2014, p. 179)

En la tabla 5, el corpus de metáforas orientacionales está compuesto por 5 esquemas metafóricos que contienen 26 metáforas orientacionales. La tabla presenta además el número de metáforas dentro de cada esquema metafórico y la fuente donde fueron encontradas.

Hacia una definición del Asistencialismo Social

Podemos finalmente, definir el asistencialismo social a partir de las siguientes características:

1. Son acciones de asistencia dirigidas a comunidades que en un debido momento han sufrido una dificultad específica o aún la sufren. En este sentido, la asistencia se diferencia del asistencialismo en que cuando se asiste, se realiza la acción ante una coyuntura y en un tiempo corto, mientras que en el asistencialismo, las acciones siguen realizándose en períodos de tiempos relativamente largos y se convierten en una forma de “relación asistencialista”.
2. Las acciones asistencialistas son paliativos, atienden solo algunas consecuencias visibles de las problemáticas, trivializándolas y ocultando las causas reales. Manteniendo un discurso demagógico, el interventor asume un lugar paternalista donde se supone que todas sus acciones van dirigidas a proteger y mantener el control ante la adversidad que sufren las mayorías.
3. La intervención asistencialista constituye relaciones de simbiosis entre los interventores y las problemáticas que dicen atender, esto explica de algún modo el aumento de demanda de asistencia a la par del aumento de este tipo de programas que promueven la dependencia de las comunidades atendidas.
4. Las acciones de intervenciones asistencialista, están asociadas a instituciones y grupos de poder: Estado, ONG’s, grupos políticos, grupos económicos, escuelas, hospitales, etc., quienes son los encargados de diseñar, planear y ejecutar la intervención social, bajo unas lógicas que determinan sobre todo, modos de gestión de la diferencia y mecanismos de control social.
5. Las cuatro características anteriormente enunciadas para definir el asistencialismo Social, recogen y combinan las definiciones de las tres posturas que hasta el momento hemos presentado: postura marxista en la teoría de Alayón (1989), la postura postmoderna y la interpretación que en la presente intervención hacemos: *el asistencialismo como proyecto de colonialidad*, a partir de la propues-

ta del grupo Modernidad/Colonialidad. Sin embargo, tratando de contestar las preguntas que quedaron abiertas, se presenta a continuación una quinta característica del *asistencialismo* que tiene que ver con la praxis de la presente investigación y constituye un aporte novedoso:

A las intervenciones sociales subyacen ideologías, las cuales generan interacciones y relaciones no solo de sumisión y control, como lo propone Alayón (2003) y parte de los autores posmodernos, no se trata de diadas colonizador-colonizado, sino de un sinnúmero de complejas relaciones; mutación, sincretismo, adaptación, negociación, subversión, etc. La intervención social debe ser entendida como la suma de todas estas relaciones, en las que interactúan todos los factores, contextos y sujetos de la intervención. En esta interacción, la “heteroglosia de relaciones”³ aparece de modo indiferente en los discursos de los actores de la intervención por medio de sus metáforas: se encontró que las metáforas asistencialistas o no asistencialistas, no son exclusivas de un grupo o fuente, por lo contrario, hacen presencia de modo indiferenciado y un usuario, psicóloga o directivo, podía en un momento usar metáforas relacionadas con acciones asistencialistas, y en otro momento, usar otras no asistencialistas incluso refiriéndose a un mismo tema.

Metáforas asistencialistas

Teniendo en cuenta las cinco características descritas para la definición del asistencialismo, se señalan a continuación algunos esquemas metafóricos que dan cuenta de una visión asistencialista de la intervención:

- La intervención como una acción vertical unidireccional reconocida solo desde el agente interventor, siendo las comunidades receptores pasivos:
 - » La intervención como ayuda vertical
 - » La intervención empodera
 - » La intervención como aplicar fórmulas
 - » La intervenir es tender la mano
 - » La intervención restaura
 - » Intervenir es trabajar al sujeto
 - » Las personas son contenedores, con contenidos malos adentro que deben sacar e incorporar (interiorizar) otros bueno.
 - » Metáfora de la máquina o artefacto que debe producir ciertos resultados. La máquina además, debe ser controlada, frenada, potenciada
 - » Esquema de los sólidos, que asigna características tales como peso, resistencia, fragilidad, etc.
 - » Metáfora de la burbuja, la intervención es una burbuja protectora
 - » La intervención abre canales de participación
 - » Los problemas sociales son flagelos
 - » La intervención es una cobija que cubre
 - » Metáfora de la inclusión: afuera-adentro, esquema de verticalidad
- La presencia del ideario moderno en la intervención, que implica colonialidad: *Inclusión, igualdad, libertad, paternalismo, integración, participación, desarrollo, progreso, etc.*
 - » *La intervención como construcción de proyecto de vida*
 - » *La intervención permite cumplir sueños*
 - » *La vida es una carrera, una pelea de box, una guerra*
 - » *La vida es un camino*
 - » *El sujeto autónomo, autorregulado, autocontrolado, etc., dar de sí mismo*
 - » *Metáfora del crecimiento personal*
 - » *Metáfora de la inclusión*
 - » *La intervención garantiza el desarrollo*

3 En el sentido que Bajtín da al concepto de Heteroglosia, sería la multitud de relaciones simultáneas.

- » *La intervención fomenta la libertad, la participación, los derechos a la libre asociación, etc.*
 - » *Participar es tener voz*
 - » *El futuro se forja*
 - » *La familia reproduce valores*
 - » *La familia es una red*
 - » *La familia es una célula*
 - » *El sujeto tiene una imagen interna*
 - » *La metáfora del cuerpo: las instituciones son cabeza y las comunidades cuerpo, el seno de la sociedad, entre otras.*
 - » *ICBF es una familia: la familia asiste (paternalismo estatal).*
 - » *Esquema de trayectoria: hacia adelante se avanza, es progreso, futuro.*
 - » *Esquema de verticalidad: desarrollo, progreso es arriba.*
- La intervención es un mecanismo de control:
 - » *La intervención redirecciona, orienta, corrige*
 - » *La intervención controla*
 - » *La intervención adapta*
 - » *La intervención distrae*
 - » *Intervenir es trabajar al sujeto*
 - » *Metáfora de la máquina desde la intervención que controla o maneja*
 - » *La familia es una red, la sociedad es una red*
 - » *La intervención construye lazos*
 - » *Metáfora del tejido social*
 - » *Los profesionales son instrumento*
 - » *El centro es un punto de equilibrio y estabilidad, la intervención centra al sujeto*

Metáforas No Asistencialistas

Del mismo modo, los siguientes esquemas metafóricos pueden ser considerados formas no asistencialistas de definir la intervención:

- La intervención se define como una acción horizontal, no es exclusiva de las institucio-

nes o grupos de poder, sino que puede ser una relación de cooperación incluso entre quienes sufren dificultades en la misma comunidad:

» *La intervención como ayuda horizontal*

- Aunque la intervención provenga de una institución o profesional, quien recibe la intervención tiene un papel activo y sólo requiere de otra acción que aumente su fuerza o la potencialice, los profesionales y las instituciones tienen un papel importante más no determinante:

» *Los profesionales e instituciones son un catalizador*

» *La intervención como apoyo*

» *La intervención es fortalecimiento*

» *La intervención como articulación y movimiento*

» *La intervención como impacto de cambio*

» *La intervención como acompañamiento*

» *La intervención permite adquirir herramientas*

- Ante la intervención asistencialista, los sujetos que reciben la intervención pueden encontrar estrategias subversivas a modo de “tácticas de quiebre de la cultura hegemónica” (De Certeau, 1996), mecanismos para lograr objetivos que la intervención no tiene planteados, la capacidad para modificar la intervención asistencialista a su favor, como se puede ver en la siguiente metáfora encontrada en la investigación:

» *Alimentarse de otros, (profesionales de la intervención), robar de los otros, aprender de ellos sin que se den cuenta o se lo propongan en sus objetivos.*

- Se reconocen de modo crítico las limitaciones de la intervención, tanto en las voces

institucionales como en los receptores de la intervención:

- » *La Intervención es un brochacito, (no alcanza todos los objetivos que se propone o no constituye una solución a la problemática, no tiene profundidad).*
- » *Hay un bombardeo de información, (no focaliza).*
- » *La intervención es un árbol de navidad con demasiados adornos, (falta de especificidad).*
- » *La intervención es una escopeta regadora, (no da en el blanco, no apunta a lo que debe, no focaliza).*

Reflexiones finales

Los resultados de la investigación sugieren que aunque la ontogénesis de la intervención social sea *asistencialista* y evidencie la capitalización de las acciones solidarias por parte de un grupo de poder para posteriormente hacer uso de ella como mecanismo de control, el asistencialismo se presenta como una *forma de relación compleja*, en la que, el poder y el control sobreviven y se perpetúan como ideologías que pasan a la acción en la intervención asistencialista de modo sutil y casi inconsciente y no como acciones planeadas por “malas personas” y ejecutadas por profesionales e instituciones cómplices (De ser así, sería más fácil detectarlas, prevenirlas y combatir las y de seguro las comunidades reaccionarían fácilmente pues donde hay poder siempre habrá resistencia), es en el carácter ideológico y sutil del asistencialismo donde radica la dificultad para combatirlo.

La intervención como una *forma de relación*, sugiere que todos los actores están en la capacidad de proponer relaciones y negociar desde sus ideologías y a su vez transformarlas (la toma de conciencia de las ideologías que subyacen a la intervención, constituye un factor fundamental

para la transformación). La comunidad no asume un papel pasivo ante la intervención y si el asistencialismo es una de las relaciones que se establecen desde el discurso hegemónico, es de esperarse que los actores emprendan también otras relaciones o reacciones.

Los resultados de la presente investigación permitieron identificar otras relaciones, reflejadas en esquemas metafóricos cuyas metáforas sugieren relaciones no asistencialistas en la intervención social, posturas críticas frente a este modo de relación que no corresponden a la voz exclusiva de un actor, sino que aparecen de modo indiscriminado en cualquiera de los actores, cohabitando como heteroglosias.

Si bien, la presencia de esquemas metafóricos *no asistencialistas* fue mucho menor que la presencia de *metáforas asistencialista*, no deja de ser esperanzador saber que hacen presencia en los discursos de los diferentes actores por lo que se garantiza el diálogo y pueden ser un punto de partida para proponer otras metáforas, otras ideologías, otros modos de pensar la intervención social, otras relaciones distintas al asistencialismo. La capacidad de desideologizar las relaciones y de proponer otros modos de pensar la intervención, constituyen la puerta para el cambio, no solo de la intervención asistencialista sino para el cambio social, como lo propone González-Rey (2015) refiriéndose a la intervención psicosocial, el objetivo esencial de ésta debe ser propiciar la emergencia de nuevos procesos de subjetivación y nuevas tramas de relaciones al interior de la comunidad, comprendiendo que el desarrollo humano no se produce sin engendrar sus propias contradicciones y son las tensiones generadas en esos procesos las responsables bien sea de procesos sanos de desarrollo o la emergencia de conflictos y trastornos no imposibles de superar por las personas implicadas.

El análisis del asistencialismo social a partir de las metáforas presentes en los contextos de intervención social, constituye una apuesta metodológica innovadora que permitió el cumplimiento de los objetivos propuestos, sin embargo, puede considerarse también como una limitante ante la posibilidad de explorar otros elementos del lenguaje que permitan un análisis más amplio del contenido de los discursos que surgen en el contexto de las intervenciones sociales, indicando un punto de partida para futuras investigaciones.

Referencias

- Alayón, N. (2003). *Niños y adolescentes: hacia la reconstrucción de derechos*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Alayón, N. (1989). *Asistencia y asistencialismo: pobres controlados o erradicación de la pobreza*. Buenos Aires: Editorial Humanitas.
- Alvarado, N. (2003). Pobreza y asistencialismo en Venezuela. *Revista de Ciencias Sociales, Universidad de Zulia*, 9(3), 431-458.
- Arango, C. (2006). *Psicología comunitaria de la convivencia*. Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.
- Bajtín, M. (1991). *Teoría y estética de la novela*. Barcelona: Taurus Humanidades Editores.
- Blanco, A., & Valera, S. (2007). Los fundamentos de la intervención psicosocial. En A. Blanco, & J. Rodríguez (Eds.), *Intervención Psicosocial* (pp.5-44). Madrid: Prentice Hall.
- Castro, S. (2009). *Tejidos oníricos. Movilidad, capitalismo y biopolítica en Bogotá (1910-1930)*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Castro, D. (2005). *Representaciones de los psicólogos(as) acerca de la psicología social comunitaria*. (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Cruz, J. (2014). *Las metáforas de la intervención social: una aproximación a la comprensión del asistencialismo social* (Tesis de maestría). Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- Cruz, J. (2012). Asistencialismo social y modernidad: un proyecto de colonialidad. *Revista electrónica de Psicología Social "Poiesis"*, 24, 1-7.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano*. Buenos Aires: Giard, Luce Editorial.
- Derrida, J. (1978). *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía: la retirada de la metáfora*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica: curso en el collège de France 1978-1979*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- González-Rey, L. (2015). Los estudios psicosociales hoy: aportes a la intervención psicosocial. En: J. Moncayo and A. Díaz G, ed., *III Libro de psicología social crítica, psicología social crítica e intervención psicosocial*, 1ra ed. Cali: Editorial Bonaventuriana, pp. 23-37.

- Habermas, J. (1990). *Pensamiento postmetafísico*. Madrid: Editorial Taurus.
- Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason*. Chicago: Chicago University Press.
- Lakoff, G. (1993). The contemporary theory of metaphor. En Ortony, A. (Ed.), *Metaphor and Thought* (pp. 202-251). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Maier, B. (2005). El infierno es el otro. *Revista Margen*, 39. Recuperado de <http://www.margen.org/suscri/margen39/infierno.html>
- Montenegro, M. (2001). Otredad, legitimación y definición de problemas en la intervención social: un análisis crítico. En I, de Blanz. *I Seminario de Ciencias Sociales y Humanas del ICCI*. Seminario llevado a cabo por el Departamento de Psicología de la Salud i Psicología Social, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Muñoz, G. (2011). Contrapuntos epistemológicos para intervenir lo social ¿cómo impulsar un diálogo interdisciplinar? *Revista epistemología de ciencias sociales, Cinta Moebio*, 40, 84-104.
- Ramírez, V. (2004). Adiós “señorita asistente” construyendo la historia del trabajo social en Chile. *Revista de ciencias sociales*, 14, 129-135.
- Rivano, E. (1997). *Metáfora y lingüística cognitiva*. Santiago de Chile: Bravo y Allende Editores.
- Rivas, T. (2005). Gobernabilidad democrática, conflictos socio-ambientales y asistencialismo comentarios al dossier de ICONOS 21. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, 22, 101-106.
- Rodríguez, L. Duque, S., & De Neuza (2007). La trayectoria de la asistencia social en Brasil: atención a la familia en el lugar de la psicología. *Diversitas Perspectivas en psicología*, 2, 263-273.
- Strauss A., & Corbin, J. (2004). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Uribe, A. (2009). Problemas del tratamiento legal y terapéutico de las transgresiones juveniles de la ley en Colombia. *Pensamiento Psicológico*, 6 (13), 113-191.
- Voloshinov, V. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza editorial S. A.

Relational games in reconstituted families

Juan Carlos Valderrama C.**
Edward Johnn Silva G.***

* Derivado del proyecto de investigación "Sistematización de experiencias significativas en el aula: clínica sistémica y psicología de la familia, ejecutado en el año 2016. Corporación Universitaria Minuto de Dios- UNIMINUTO UVD- Programa de psicología. Dirección de investigación UNIMINUTO UVD.

** Psicólogo, Máster en terapia familiar sistémica de la Universidad Autónoma de Barcelona. Supervisor de práctica profesional en psicología clínica de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. UNIMINUTO UVD. Correspondencia: juan.valderrama.c@gmail.com

*** Autónoma de Barcelona. Docente del programa de psicología de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. UNIMINUTO UVD. Correspondencia: edwardjohnsilva@hotmail.com

Los juegos relacionales en familias reconstituidas*

Cómo citar este artículo: Valderrama, J. C., & Silva, E. J. (2017). Los juegos relacionales en familias reconstituidas. *Revista Tesis Psicológica*, 12(1), 30-42.

Recibido: marzo 20 de 2017
Revisado: marzo 23 de 2017
Aprobado: mayo 28 de 2017

ABSTRACT

This study displays the results of a neuropsychological assessment of the executive functioning, administered in adults with moderate intellectual disability aged between 20 and 39 years old in the city of Bogotá. A basic protocol of neuropsychological tests was used in order to measure aspects such as executive attention (Stroop Test), impulsivity (FAS), planning / organization (King's Figure), follow-up instructions (Token Test), inhibition (WCST), processing speed and cognitive flexibility (TMT A and B). The most significant findings reveal an executive functioning below what was expected, in general, for the entire sample, but with scores for tests such as Token Test of $P_c < 1-2$ in both men and women; and better planning in men with 43% for the King's Figure copy, without this showing a range of normality. This allows us to conclude that concerning to what is exposed in the literature on the functioning of the frontal lobe and the left dorsolateral cortex for various components of the executive functioning, the participants' performance resembles to the symptomatology proposed by the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V) for moderate intellectual disability in regards to basic and instrumental activities of daily life and its adaptive behavior.

Keywords: Executive functioning, assessment, neuropsychology, intellectual disability, social behavior.

RESUMEN

El presente documento se deriva del proyecto de investigación "sistematización de experiencias significativas en el aula", el cual se desarrolla en el marco de las asignaturas Clínica sistémica y Psicología de la familia. Esta investigación se centra en los juegos relacionales de las familias reconstituidas y la asignación de las funciones conyugales y parentales, en las cuales no todos sus miembros comparten lazos de consanguinidad, por consiguiente, se tuvo como propósito hacer una lectura sistémico-relacional bajo la perspectiva del juego familiar, para comprender y describir juegos relaciones e interacciones específicas que hacen parte de la dinámica de las familias reconstituidas con la que estudiantes de noveno período académico tienen contacto durante el ejercicio de la práctica profesional. En la ejecución de esta investigación participaron 54 estudiantes y se efectuó un estudio de caso para cada uno de ellos resultando en la descripción de dos juegos relacionales básicos; de manera deductiva se presentaron juegos recurrentes en las interacciones de las familias estudiadas de acuerdo con los niveles de contenido y relación de la comunicación de las parejas para definir aspectos conyugales y parentales denominados: a) Relación conyugal sin parentalidad del padrastro/madrastra, y b) Relación conyugal con parentalidad del padrastro/madrastra. Como resultado central se obtuvo que, desde esta perspectiva, el juego relacional problemático se promueve en los niveles de contenido y relación, a partir de las incongruencias en las comunicaciones.

Palabras clave: Familia, relación, comunicación, cónyuge, separación.

Introducción

Se entiende en este trabajo a la familia reconstituida como una fase alterna en el ciclo vital familiar en aquellas familias en donde la separación y el divorcio han redefinido la estructura misma del sistema familiar; ello ha sido tema de interés en diversas investigaciones en donde por un lado se ha encontrado que esta situación se ve impactada profundamente por problemas de comunicación y las funciones implícitas del rol de género que dificultan re-negociar, planear y re-organizar la familia (Herrera-Gómez & Hammui-Sutton, 2014); así mismo, otros trabajos han hecho énfasis en aspectos simbólicos que engloban la pareja conyugal en la organización de una nueva familia (Féres-Carneiro & Seixas-Magalhaes, 2014), mientras que existen estudios que se han interesado en la correlación de esta estructura familiar y algunos síntomas ligados al rendimiento escolar de los hijos, y en la que se resalta la presencia significativa de ansiedad, tristeza, irritabilidad, angustia, dificultades para relacionarse con pares, entre otros (Mederos, 2017).

Se ha hallado que en algunas familias reconstituidas hay una tendencia a la idealización de la funciones conyugales y parentales, además de haber una imprecisión en la delimitación de ambas dimensiones relacionales (Féres & Seixas, 2014). Se hizo evidente el interés por las familias en las cuales no todos sus miembros comparten lazos de consanguinidad, y que parten y/o tienen su inicio en una ruptura. Estas nuevas familias pueden enfrentarse a planteamientos como: “¿quién/es se hacen cargo de las tareas de cuidados, crianza, socialización, educación, tareas consideradas necesarias para el desarrollo y bienestar del menor, y atribuidas socialmente a aquellas personas con las que los niños mantienen vínculos biológicos?” (Rivas, 2012, p 31).

La postconyugalidad (Silva & Valderrama, 2015) implica cambios que los miembros de la familia

en ocasiones no han considerado, en especial, funciones y reglas que “*intentan*” funcionar como si tales cambios se negaran, por ello, ha sido de interés en el presente trabajo apoyarse en la noción de juego relacional para comprender las dinámicas del cambio; con este propósito se posibilitaron diálogos teniendo como tema central características de dichos juegos.

La interacción profesor-estudiante es en sí una relación en la cual se generan diálogos desde la disciplina y hacia la disciplina, estos encuentros pueden ser virtuales y presenciales, en los que se tiene en común un tema que convoca, en este caso, la familia. En el programa de psicología de Uniminuto UVD (Universidad Virtual y a Distancia) los estudiantes se encuentran con dos materias electivas cuando van a iniciar o han ya iniciado la experiencia de práctica profesional que tiene como base el modelo sistémico y el trabajo con familias.¹

Dentro de las experiencias significativas de los cursos se encontró que fue recurrente el interés por la infancia y la adolescencia en las situaciones de divorcio, y más aún en todo aquello que sucede cuando se conforma una nueva familia, esto generó incertidumbres y una curiosidad por lo que el grupo de estudiantes definió como la dinámica familiar de la familia reconstituida. En ese orden de ideas se planteó utilizar los estudios de casos como una metodología que permitiera comprender el fenómeno, de modo que se les solicitó a los estudiantes traer a clase casos con los que tuvieran contacto en su lugar de práctica, casos de conocidos y familiares, experiencias autorreferenciales, entre otros.

1 Estas asignaturas son: a) clínica sistémica la cual tiene como objetivo estudiar las bases del modelo sistémico-relacional en la psicoterapia; y b) Psicología de la familia, la cual hace un abordaje desde diferentes modelos de la psicología al contexto familiar.

Resultó interesante durante el ejercicio encontrarse con redundancias en los diferentes casos presentados, además de distinciones significativas que hacían cada historia única; la información de estos espacios se consideró un insumo sujeto a realizar una descripción y no un diagnóstico en el sentido que lo plantean Fisch y Schlanger (2002, p. 34). Para ese ejercicio descriptivo y exploratorio se construyó un grupo de estudio conformado por docentes y estudiantes al que se denominó Escenarios Sistémicos², el cual se formuló como un espacio de fortalecimiento teórico y de estudios de casos, que ha tenido como base el interés de los participantes por diversas problemáticas en los sistemas humanos, en ese orden de ideas nace el proyecto de investigación sobre diálogos en el aula. De la experiencia de estos dos espacios se deriva el presente artículo.

Los juegos relacionales

El concepto de juego relacional ha sido relevante para describir las pautas observadas en los diferentes casos, ya que según conceptualiza el grupo de Milán³ “el termino juego genera asociaciones inmediatas con las ideas de grupo, equipo, individuos (jugadores), posiciones (mando, soldado, ataque, defensa), estrategias, tácticas, movidas, habilidad, alternación de turnos” (Selvini et al., 1990, p. 161) en ese sentido, la idea de “*juego*” permitió hacer una lectura de diferentes movimientos y “*jugadas*” recurrentes en familias reconstituidas, ello puesto que se

considera que las personas proponen juegos/ estilos de relación con una intencionalidad que puede ser clara/difusa; un ejemplo es cuando se plantea una conversación, pero se delimitan algunos temas que se definen como prohibidos; tal como lo plantea Selvini, et al (1990), el juego relacional implica una imagen intuitiva a modo de metáfora; por el momento vale entender el juego familiar como sinónimo de pauta de interacción (Fisch & Schanlger, 2002) y de pauta transaccional (Minuchin, 1974).

Algunos postulados teóricos proponen que el estudio de los “*juegos familiares*” supone un avance sobre las teorías genéticas y orgánicas refiriéndose al estudio de la psicopatología (Prata, 1993). Desde esta perspectiva el juego se relaciona con la psicopatología de modo que fundamentalmente todo juego tiene reglas, y estas se entienden como intercambios comunicacionales que se da en los sistemas humanos, dichos intercambios se dan primordialmente de manera verbal y no verbal (Selvini, Boscolo, Cecchin & Prata, 1986).

Un tema recurrente manifestado por los estudiantes y los docentes con formación en psicoterapia, es el que tiene que ver con las acciones concretas del psicólogo ante las peticiones de las personas/usuarios en contextos terapéuticos; las personas desde una perspectiva relacional están constantemente implementando estrategias, las cuales pueden concebirse como acciones/intenciones que pueden ser explícitas o implícitas, y en ese orden de ideas puede ser útil considerar lo siguiente:

cuando una familia se dirige a un terapeuta, ya está en marcha un juego, sea en el seno de la familia o entre ella y su medio. Las relaciones humanas, como es sabido, son estratégicas por naturaleza: se desarrollan mediante movimientos alternos entre los diferentes participantes en el juego. Entonces, el hecho de que una familia pida ayuda, en un momento dado, a un

- 2 Escenarios sistémicos es un grupo de estudio que responde a la sub línea de investigación: Ecología de las relaciones humanas y el proyecto Familia. Lo anterior se enmarca en el grupo de investigación: Psicología, sociedad y desarrollo comunitario del programa de Psicología UNIMINUTO Virtual y a Distancia.
- 3 El grupo de Milán es un referente importante dentro del modelo sistémico, son reconocidos por sus aportes a la psicoterapia en el tratamiento de psicopatología grave, y a la comprensión del rol del psicólogo de acuerdo al contexto y sus reglas.

terapeuta, no es sino otro paso en el juego (Selvini citado por Cirillo, 1994, p. 29).

Se entiende por pedidos las solicitudes realizadas en una negociación entre dos o más personas, en donde se le pide al otro realizar acciones y establecer actitudes concretas de modo que pueda definirse la relación; estas solicitudes, desde una perspectiva de la pragmática de la comunicación humana se establecen en un nivel de contenido y un nivel de relación, es decir, por un lado, desde un nivel de transmisión de información y por otro, a partir de un nivel donde se imponen conductas y se enlazan mandatos (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 1967).

Pedidos en los niveles de contenido y relación

Los pedidos *-dados en una relación de pareja-* pueden ser aceptados y rechazados en uno o en ambos niveles de comunicación, de esa manera un pedido puede ser aceptado en el contenido y rechazado en lo relacional, o bien puede ser rechazado en el contenido y aceptado en la relación, de modo que cada opción introduce a la familia en un juego particular (Ver tabla 1). Ahora bien, el trabajo y el interés del grupo se focalizó en aquellas negociaciones en donde contenido y relación se hacen incongruentes.

Tabla 1. Pedidos en los niveles de contenido y relación

	Nivel de Contenido	Nivel de Relación
Pedido	Aceptado	Aceptado
	Aceptado	Rechazado
	Rechazado	Aceptado
	Rechazado	Rechazado

Fuente: Valderrama & Silva (2017)

Veamos dos ejemplos cuando hay incongruencias en el contenido y en la relación: La esposa/madre días antes de iniciar la convivencia con su nueva pareja le hace una solicitud: *“mi hijo necesita un padre que le de normas”*; el esposo/

padraastro acepta de manera verbal esta petición, sin embargo, en la interacción no asume un rol parental, lo cual puede ir acompañado de verbalizaciones del tipo *“él ya tiene un papá”*; en un segundo caso se puede presentar que el esposo/padre le solicita a su nueva pareja *“quiero que seas como una mamá para mis hijos”*, a lo cual, la esposa/madrastra rechaza verbalmente el pedido de su pareja, enunciando, *“no voy a reemplazar a la mamá”*, pero en la relación asume una posición normatizadora en el hogar. Estos pedidos pueden ser entendidos como mandatos en la comunicación, que llevan irremediamente a la negociación de reglas en la relación, por consiguiente, la aceptación o rechazo de estos constituyen la base de los juegos relacionales.

Al poner de manifiesto las incongruencias en la comunicación de las solicitudes en la pareja del ejemplo anterior, se evidenció una relación con las tres tipologías de conflictos propuestas por Carmen Campo (2014), cuando expone su modelo de trabajo con parejas:

Tipo A: Desajustes en torno a la organización de la convivencia.

Tipo B: Diferencias en torno a la comunicación y resolución de los conflictos.

Tipo C: Desacuerdos básicos respecto a la definición de la relación.

En situaciones de negociación de parentalidades en nuevas conyugalidades *-familias reconstituidas-* sin duda, caben los tres tipos de conflicto, no obstante, los conflictos de tipo C han sido los más visibles y redundantes en los casos estudiados, pues como señala la autora estos conflictos tienen como base los aspectos más básicos de la relación y que tienen que ver con acciones y expectativas que se tiene hacia el otro en la dimensión conyugal. Se entendió que los movimientos hechos por los miembros de

la pareja son en últimas, intentos por solucionar los desacuerdos; los intentos que no tienen los resultados esperados suelen aumentar la misma dificultad y el sufrimiento que lo acompaña (Watzlawick, Weakland & Fisch, 1974, p. 52).

Metodología

Durante el año 2016 se propuso en las asignaturas de clínica sistémica y psicología de la familia, trabajar sobre temas de interés de los estudiantes que estaban realizando su práctica profesional en el área clínica; el tema con mayor acogida fue el de las dinámicas de las familias reconstituidas, en ese orden de ideas se recolectaron evidencias alrededor del tema, para ser revisadas y estudiadas desde el modelo sistémico-relacional.

Diseño de la investigación

El trabajo se desprende de la sub línea de investigación “Ecología de las relaciones humanas” y del proyecto “Familia”, que se desarrolla mediante la metodología de **sistematización de experiencia** alrededor de dos asignaturas: clínica sistémica y psicología de la familia. La sistematización de experiencias es una práctica investigativa que contribuye a la construcción de conocimientos en una dinámica sistémica, relacional, interactiva e interdependiente; asimismo se entiende como una práctica social transformativa, artística y dinamizada que estimula el descubrimiento y la creación (Ghisso, 2004). Según Jara (2001) se parte de hacer una reconstrucción de lo sucedido, teniendo en cuenta aspectos objetivos y subjetivos que han intervenido en el proceso, y así poder comprenderlo e interpretarlo. La experiencia significativa gira alrededor de casos de familias reconstituidas que los estudiantes presentaron en las asignaturas.

Se pidió a los estudiantes hacer estudios de casos descriptivos (Bonache, 1999), teniendo como

proposiciones teóricas los conceptos clave de un análisis estructural de la familia, especialmente los límites, la jerarquía, la dinámica y los subsistemas ejecutivos en función de la estructura de la familia reconstituida (Minuchin, 1974, p. 88).

Población

El estudio se realizó teniendo en cuenta la selección y la revisión de 54 casos de familias reconstituidas que fueron presentadas por 104 estudiantes de noveno periodo académico al supervisor de prácticas profesionales del área clínica y al docente de las asignaturas de clínica sistémica y psicología de la familia en los periodos académicos del año 2016 en el programa de psicología UNIMINUTO Virtual y a Distancia. La población constó de 104 estudiantes que cursaron las asignaturas de clínica sistémica y psicología de la familia en los periodos académicos del año 2016.

Instrumentos

Se construyó un formato de estudio de casos, el cual los estudiantes y docentes debían diligenciar para la presentación de los casos, el formato cuenta con los siguientes criterios:

1. Genograma: de acuerdo a McGoldrick & Gerson (2000) consiste en un mapa orientador para identificar la estructura familiar, las interacciones y eventos importantes en la historia de la familia.
2. Definición del problema por parte de la familia: en donde los miembros de la familia verbalmente relatan el problema o los problemas tanto individuales como familiares. Se acepta lo que trae la familia (Haley, 1973).
3. Definición del problema por parte del profesional y/o profesional en formación: como parte del ejercicio, y utilizando el análisis estructural de Minuchin (1974) el pro-

fesional en formación define el problema de la familia.

- Definición del problema por otras personas/profesionales que tiene contacto con la familia: se indaga con la familia el punto de vista de otras personas/profesionales sobre los problemas de la familia.

Procedimiento

En las asignaturas hay momentos sincrónicos (presenciales) y asincrónicos (virtuales), en ambos espacios se pidió a los estudiantes realizar en grupos, estudios de casos con familias reconstituidas con las cuales tuvieran contacto en sus lugares de práctica profesional. Luego de entrevistarlas, en el marco del ejercicio de acompañamiento psicológico, debían diligenciar el formato de estudio de casos propuesto para las asignaturas. En el formato propuesto, se consignó información relacional y comunicaciones explícitas, no fue de interés recolectar datos personales.

Mediante foros en el aula virtual se socializaron los casos relacionados con las familias reconstituidas. En total fueron seleccionados 54 casos que se trabajaron en la tutoría presencial a través de la metodología de los estudios de casos (Tabla 2). En este ejercicio se logró la hipótesis del grupo, a partir de los genogramas e historias familiares.

Tabla 2. Número de casos estudiados

Asignatura	Estudios de casos		Total
	Virtual	Presencial	
Clínica Sistémica	23	7	30
Psicología de la familia	16	8	24

Fuente: Valderrama y Silva (2017).

Se obtuvo como resultados en los periodos académicos del año 2016, un total de 54 estudios de casos sobre familias reconstituidas.

Por otro lado, con el ánimo de estudiar más a fondo los juegos familiares y la entrevista sistémica, se desarrollaron con los estudiantes de noveno periodo académico que cursaban las asignaturas de clínica sistémica y psicología de la familia, ejercicios en la tutoría presencial, de juegos de roles en cámara de Gessell, a partir de los casos seleccionados de familias reconstituidas.

A continuación, se realizó una revisión de los datos obtenidos, los genogramas y los formatos de estudio de casos buscando redundancias en las hipótesis y juegos familiares estudiados a lo largo de las asignaturas cursadas durante 2016. Se realizó una lista de jugadas recurrentes y acciones usuales de los implicados en el juego de roles, de allí, a manera deductiva se plantearon dos categorías básicas de análisis: a) relación conyugal SIN parentalidad del padrastro/madrastra, y b) relación conyugal CON parentalidad del padrastro/madrastra.

Normas éticas

El presente trabajo cuenta con la autorización del programa de psicología UNIMINUTO UVD para ser publicado, con el interés de promover la investigación en las aulas virtuales. Así nació la sub línea de investigación Ecología de las relaciones humanas y el proyecto Familia. Todos los participantes fueron informados del ejercicio mediante la firma del consentimiento informado.

Resultados

Las descripciones formuladas se realizan desde los tres jugadores principales en la lectura de los dos juegos familiares básicos redundantes en los casos estudiados, de ese modo, a cada participante se le asignó una denominación para facilitar la comprensión:

- **Jugador 1:** Padre/madre - biológico con el que los hijos conviven.
- **Jugador 2:** Padrastro/madrastra.
- **Jugador 3:** Padre/madre - biológico que no convive con los hijos.

Es de aclarar que en la totalidad de los casos estudiados, el jugador 2 convive con la nueva familia creada -es decir, no se tomaron en cuenta relaciones en las que no se presenta convivencia o no existe una formalización de la unión conyugal-, así mismo, en todos los casos el jugador 2 interactúa y comparte espacios cotidianos con los hijos de su nueva pareja; no se evidenció en los casos estudiados una tendencia significativa del jugador 3 por permanecer periférico o cercano a la nueva familia creada por el jugador 1.

La figura de padrastro/madrastra

Un tema redundante en los casos, fue el interés por el rol del padrastro, mismo que muestra fragilidad al constituirse como figura de autoridad familiar (Féres & Seixas, 2014); otros estudios han expuesto los mitos familiares en los que el padrastro/madrastra es definido de manera peyorativa por los hijastros, impactando de manera negativa las relaciones familiares, pero, en aquellos casos donde el mito está basado en una imagen positiva, la figura del padrastro se hace cercana y deseable en la convivencia (Bernal, Cano, Jimeno & Gutiérrez, 2014).

Sobre la construcción social del padrastro, se han planteado tres tipos de respuestas por parte de las nuevas parejas, y que dan un sentido particular al sistema de pertenencia de los hijos: los reestructuradores que intentan minimizar las diferencias entre los dos modelos familiares; tienen la familia nuclear tradicional no solo como modelo sino como ideal; no se perciben a sí mismos como distintos a los padres, sino que intentan ser padres-sustitutos. Los que esperan, son aquellos que se dan cuenta de la necesidad de buscar nuevas fórmulas para sus relaciones

personales; la familia nuclear sigue siendo su modelo básico, pero no representa necesariamente su ideal como para los reestructuradores; en este tipo de modelo, el padrastro representa un amigo y no un padre. Los innovadores son los que tienen como prioridad crear algo nuevo, la familia nuclear no representa ni un modelo ni un ideal, su objetivo es crear un nuevo estilo de vida familiar; rechazan el papel de padre y adoptan el comportamiento de un tío o incluso un abuelo que cuida de los niños cuando habitan su espacio físico y sólo entonces sienten alguna responsabilidad hacia ellos (Levin, 1994).

1. Relación conyugal SIN parentalidad del padrastro/madrastra

Este juego consiste en una definición de la relación en donde el jugador 1 solicita implícita/explicitamente a su nueva pareja un tipo de relación en donde se da espacio a lo conyugal, de manera abierta se definen como pareja; sin embargo, al padrastro/madrastra no les es permitido ejercer un rol parental. Aquí pueden darse varios juegos:

El primero de ellos es que explícitamente la pareja llega a un acuerdo en la definición de la relación, en donde la unión conyugal se acompaña por una regla -usualmente concertada- de modo que la parentalidad queda exclusivamente en el Jugador 1, no obstante, implícitamente el otro -el jugador 2- actúa desde una posición parental encubierta no reconocida por todos -*ilegítima*-, y realiza acciones básicas por lo general ligada a las normas, lo cual es entendido por los hijos como un intento de control/cercanía, que pone en peligro la lealtad con el jugador 3.

El jugador 1 al percatarse de las acciones parentales de su pareja, hace un movimiento hacia los hijos, protegiéndolos e indirectamente descalificando las intenciones del jugador 2, este, se encontró que usualmente puede recurrir a dos estrategias básicas: **a)** retroceder y pedir una

mayor presencia de su pareja, o bien puede **b)** justificar su actuar, ratificando su rol parental, y solicitando el apoyo de su pareja; esto lleva a un conflicto de lealtades en donde el jugador 1 se ve obligado a elegir entre su pareja y sus hijos.

En los casos que el jugador 1 eligió a su pareja -apoyándola y redefiniendo la relación de modo que se intenta legitimar el rol parental en el jugador 2-, se vio el que jugador 3 se activa; ya sea porque sus hijos piden su presencia y/o por la sensación de invasión en sus funciones. En los casos en que el jugador 1 eligió a los hijos -enviando un mensaje del tipo “aquí soy la única autoridad”- la figura del jugador 2 se debilita de manera significativa, refugiándose y jugando a captar una mayor atención en lo conyugal, dando inicio a otro juego en donde jugador 2 y los hijastros compiten por los espacios y los tiempos del jugador 1. Algunos padrastros/madrastras percibieron este juego como una pauta insostenible en la relación, así que no fue raro ver casos en los que el divorcio se gestó en un juego de lealtades cambiantes.

La activación -o no- del jugador 3 es un movimiento crucial en el juego, sus reclamos, entendidos como una acción para establecer límites, suelen tener resonancia en el jugador 1, este opta -en la mayoría de los casos- por definir la relación con su nueva pareja a modo exclusivamente conyugal. En los casos más graves, cuando hay un conflicto abierto, la comunicación suele basarse en el intercambio de mensajes descalificadores en los estilos parentales de los tres jugadores.

También se evidenciaron juegos en donde verbalmente se rechaza la petición, argumentando básicamente que en la convivencia ambos son figuras de autoridad, no obstante, en la relación no se dan acciones parentales visibles, de esta manera hay una negociación en la pareja en que se acepta el rol parental de la nueva pareja,

mientras que en lo relacional se establece una regla -concertada o impuesta- de centralización de la parentalidad en el jugador 1.

En la totalidad de los casos en los que se identificó un juego similar, se encontró que los intereses del jugador 2 eran exclusivamente conyugales al momento de iniciar la convivencia, de modo que “aceptar” algunas funciones parentales estaban incluidas implícitamente en el “*contrato matrimonial*”.

2. Relación conyugal CON parentalidad del padrastro/madrastra

Se encontraron otras historias en las que la figura del padrastro/madrastra no resultaba ser significativamente frágil, pues su rol parental ser percibía como sólido, sin embargo, se vieron juegos en los que el jugador 1 priorizaba la intención de “*dar un padre/madre a sus hijos*”, incluso se han podido ver mitos del estilo “*yo sola/solo no puedo con mis hijos, necesito a alguien que me ayude*”. Aquí los problemas recurrentes fueron de índole conyugal, curiosamente al tener sus relaciones parento-filiales aparentemente definidas, los espacios conyugales se reducían, de modo que había pocos rituales. Esto daba a entender a modo de hipótesis que, en la negociación inicial de la pareja, implícitamente un miembro de la pareja -de manera unilateral- o ambos renunciaran a lo conyugal como requisito para una vida familiar.

El jugador 2 pasa más tiempo cumpliendo funciones parentales, fue relevante encontrar que en este tipo de juegos el jugador 3 se mantiene periférico o no cumple un rol definido en el juego, ya sea por ausencia o por una presencia intermitente. Los hijos reconocen al jugador 2 como una figura significativa en lo parental, en ese orden de ideas el jugador 1 se permite delegar en su pareja varias de sus funciones, por lo general funciones de protección y de normatización. Algunas hipótesis giraron en torno a la

instrumentalización de la relación conyugal con fines parentales, tanto así que se consideró que algunos jugadores solo se interesan en ejercer su rol parental, así no sea con hijos biológicos.

Discusión

Uno de los temas centrales ha sido que la sensación de reconstruir una vida familiar y de pareja es un punto relevante, ya que esta sensación en varios de los juegos justifica las jugadas de las parejas, de alguna manera se conecta con lo expuesto por Béguet (2009, p. 29) cuando enfatiza que el establecimiento de una relación conyugal estable aplaca otros conflictos y satisfacciones. Es probable que se construyan reglas implícitas que desvíen la atención de algunos temas, en su mayoría expectativas individuales que se modifican en la relación.

Resulta útil pensar que cada movimiento dentro del juego es un intento de solución a las definiciones ineficientes de la relación en los niveles de contenido y relación, así mismo, Watzlawick, Weakland y Fisch (1974, p. 45) proponen que los “fallos” no están en la imposibilidad de la tarea, sino en la propia solución intentada, que de alguna manera se ha entendido hace parte del juego. Hacer un pedido se comprendió como un intento por modificar una situación en su mayoría indeseada, y que no siempre puede llegar a una solución completamente satisfactoria, en ese orden de ideas, se ha pensado que esto es un factor primordial, por ejemplo, en la investigación de Rodríguez y Sánchez (2006) las familias monoparentales y reconstituidas son las que presentan un mayor índice en cuanto a insatisfacción parental.

La perspectiva asumida en este trabajo, se distancia de una de las conclusiones de Bernal, Cano, Jimeno y Gutiérrez (2014) cuando se plantea que las *pautas de crianza* son un punto principal en los conflictos, ya que se consideró

que tomar esta idea implicaría que el problema estaría exclusivamente a nivel cognitivo-comportamental, en la medida que los que se debería cambiar son los estilos parentales. Asumir el concepto de juego facilita ver intenciones y movimientos que llevan a otras jugadas que se retroalimentan, generando rituales gobernados por reglas en la relación; reglas que se dan a entender, pero que no son verbalizadas, posibilitando problemas en la comunicación en donde niveles de información y mandato se confunden, se contradicen o se malinterpretan.

Se le ha atribuido al “*rematrimonio*”, además de la usuales dificultades tales como la inestabilidad de sus relaciones y la imprecisión en sus lazos, una tarea de construcción de una identidad familiar propia (Grisard, 2003 citado por Soares 2011), tema con el que no concordamos, ya que esto implicaría que la construcción de una identidad equivaldría a una imagen ideal de las relaciones, y lo que hemos encontrado es que los juegos familiares son los que dan sustento a esa “identidad” (incluso podrían entenderse como sinónimos), no obstante, preferimos no usar el término identidad en lo relacional.

Fuera de los alcances del presente proyecto está lo planteado por Selvini (2013), cuando expone que el futuro del abordaje sistémico -en la psicopatología y en el trauma- debería tener como base aspectos de personalidad; esto abre la discusión a cómo los juegos relacionales y más específicamente los pedidos explícitos/implícitos son impactados por dimensiones individuales como la personalidad.

Conclusiones

Utilizar el concepto de juego familiar resultó útil en varias vías: inicialmente, en la lectura relacional en los estudios de casos se lograron superar las hipótesis que apuntaban a culpabilizar a un solo miembro por el sufrimiento de

la familia; en ese sentido, describir e hipotetizar sobre los movimientos hechos por los jugadores ilustra la complejidad de las relaciones humanas, en las cuales hay intenciones, reglas explícitas e implícitas construidas en la interacción, y niveles de comunicación presentes en las negociaciones de una pareja. Muchos de los problemas presentados parecen darse por incongruencias entre los niveles de contenido y relación en los pedidos mutuos en la pareja al momento de definir la relación, de modo que aspectos conyugales y parentales son negociados antes y durante la convivencia; el tema central está en que si contenido y relación no son congruentes al definir temas básicos de la relación y de los roles se inician juegos relacionales en los que se hacen movimientos que incomodan al otro.

El juego relacional problemático se encontró usualmente ligado con la respuesta relacional -contraria- a los pedidos explícitos en los acuerdos iniciales de la convivencia. Desde el ejercicio en las aulas fue relevante considerar que el

espacio virtual tiene potencialidades en varias vías: como estrategia pedagógica, hacer descripciones de los casos/situaciones similares movilizó el interés por profundizar en el tema, además, se estimó que la riqueza de la información permitió acercarse a historias diversas teniendo como base el concepto de juego familiar.

Cuando las metodologías de sistematización de experiencias y estudios de casos, se plantean desde una epistemología circular y relacional, surgen formas de interacción entre el investigador e investigado como partícipes en la producción de conocimiento mutuo (Parra, 2016). Por esto, es relevante, que todos los participantes se involucren como sujetos en procesos autorreferenciales y participativos de investigación (Serebrinsky, 2014). En este orden de ideas, se transita de la concepción objetivista a una constructiva y comunicativa, donde la información es construida y generada por los sujetos. Es decir, que la información se crea en actuaciones comunicativas mediadas por la pregunta que orienta los intercambios (Ghiso, 2004).

Referencias

- Béguet, B. E. (2009). Las relaciones funcionales en las familias ensambladas. En S. Slapak (Presidencia), *I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVI Jornadas de Investigación. Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Congreso llevado a cabo en el I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Bernal, J. S., Cano, L., Jimeno, L., & Gutiérrez, M. J. (2014). Caracterización del rol padrastro/madrastra en familias reconstituidas de Bogotá (Tesis de doctorado).
- Bonache, J. (1999). El estudio de casos como estrategia de construcción teórica: características, críticas y defensas. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, 3, 123-140.
- Campo, C. (2014). La terapia de pareja en la práctica clínica: un modelo de diagnóstico e intervención. En R. Medina, E. Laso, & E. Hernández (Eds.), *Pensamiento sistémico: Nuevas perspectivas y contextos de intervención* (pp. 251-278). México: Litteris.
- Cirillo, S. (1994). *El cambio en los contextos no terapéuticos*. Barcelona: Paidós.
- Féres, T., & Seixas, A. (2014). Transformaciones de la parentalidad: la clínica con familias separadas y con familias reconstituidas. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 18(1), 104-121.
- Fisch, R., & Schlanger, K. (2002). *Cambiando lo incambiable*. Barcelona: Editorial Herder.
- Ghiso, C. (2004). Entre el hacer lo que se sabe y saber lo que se hace. Bogotá: Dimensión Educativa.
- Haley, J. (1973). *El arte de fracasar como terapeuta. Tácticas de poder de Jesucristo y otros ensayos*. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo.
- Herrera-Gómez, F., & Hamui-Sutton, A. (2014). Negociación de los aspectos económicos en familias reconstituidas: efectos en la salud familiar. *Atención Familiar*, 21(3), 73-76. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1405887116300219>
- Jara, O. (2001). *Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias*. Recuperado de <http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1HDJ380WH-1FY8F8S-1FYD/Jara%20dilemas.pdf>
- Parra, L. (2016). Acompañamiento clínico psicosocial. Bogotá: Ediciones cátedra libre.
- Levin, I. (1994). *El padrastro y el padre, en La figura del padre en las familias de las sociedades desarrolladas*. Actas del Simposio Internacional (pp. 179- 195). Las Palmas de Gran Canaria, España.
- Rivas, A. M. (2012). El ejercicio de la parentalidad en las familias reconstituidas. *Portularia: Revista de trabajo social*, 12, 29-41.

- Rodríguez, T. L., & Sánchez, J. M. R. (2006). Estructura familiar y satisfacción parental: propuestas para la intervención. *Acciones e investigaciones sociales*, (1), 1-35.
- Selvini, M. (2013). Anclaje de la investigación sistémica a las psicopatologías pero también a los diagnósticos de personalidad ya los ajustes post-traumáticos. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 5(2), 184-186.
- Selvini, M., Boscolo, L., Cecchin, G., & Prata, G. (1986). *Paradoja y contrapadoja*. Barcelona: Paidós.
- Selvini, M., Cirillo, S., & Sorrentino, A. (1990). Los juegos psicóticos en la familia. Barcelona: Paidós.
- Silva, E. J., & Valderrama, J. C. (2015). Postconyugalidad: la relación entre padres separados e hijos adolescentes. *Revista Tesis Psicológica* 10(1), 46-59.
- Soares, L. C. E. C. (2011). Reflexión. Ser padre, ser madre, ser padrastro, ser madrastra: aspectos psicológicos y jurídicos. *Annuario de psicología jurídica*, 21, 125-130.
- McGoldrick, M., & Gerson, R. (2000). Genogramas en la evaluación familiar. Barcelona: Gedisa.
- Mederos, C. S. S. N. (2017). Consecuencias del divorcio-separación en niños de edad escolar y actitudes asumidas por los padres. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 36(3). Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-73102014000100004
- Minuchin, S. (1974). *Familias y terapia familiar*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Prata, G. (1993). *Un Arpón Sistémico para los juegos familiares*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (1967). Teoría de la comunicación humana. Barcelona: Editorial Herder.
- Watzlawick, P., Weakland, J., & Fisch, R. (1974). *Cambio: Formación y solución de los problemas humanos*. Barcelona: Editorial Herder.

The intergenerational transmission of violence in Mexican adolescents' engagement

Pp. 44 - 59

*Cecilia Guevara-Martínez
José Luis Rojas-Solís
Yuviana Flores-Guevara
Joel Romero-Apango*

Cecilia Guevara-Martínez *
José Luis Rojas-Solís **
Yuviana Flores-Guevara ***
Joel Romero-Apango ****

enero - junio / 17

tesis psicológica Vol. 12 - Nº 1

ISSN 1909-8391

44

- * Agradecimientos: trabajo realizado dentro del proyecto de investigación: RSJL-EDH17-1. Sub-programa de Aseguramiento de Investigadores Consolidados NIVEL I, II, III del S.N.I., de la Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado – BUAP y gracias a la financiación del “Apoyo a la incorporación de Nuevos Profesores de Tiempo Completo - PRODEP. Autorización: DSA/103.5/16/11069. Folio: BUAP-PTC-483”.
- ** Alumna de la licenciatura en Psicología por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México). Correspondencia: guevaramc.cg@gmail.com
- *** Doctor en Psicología por la Universidad de Salamanca (España) y Profesor-Investigador en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México). Correspondencia: joseluis.rojas@correo.buap.mx
- **** Alumna de la licenciatura en Psicología por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México). Correspondencia: yuvianaflores.g@gmail.com
- ***** Maestro en Tecnología educativa por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (México) y Profesor en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México). Correspondencia: joel.romero@correo.buap.mx

La transmisión intergeneracional de violencia en el noviazgo de adolescentes mexicanos

Como citar este artículo: Guevara-Martínez, C. (2017). La transmisión intergeneracional de violencia en el noviazgo de adolescentes mexicanos. *Revista Tesis Psicológica*, 12(1), 44-59.

Recibido: marzo 21 de 2017
Revisado: marzo 23 de 2017
Aprobado: abril 24 de 2017

ABSTRACT

Violence in engagement is a matter that has lately attracted attention in the scientific community. For its study, gender theories have been implemented mainly from a unidirectional perspective of violence, in which the man is the aggressor and the woman is the victim. Consequently, this work approaches the study, from the social learning theories starting from the possible repetition of violent conducts observed in the relationship of the parents and the perpetration or reception of violent behaviors in the relationship of young Mexican couples. Participants were 197 women and 157 young men, aged between 15 and 18 years old ($M = 16.41$, $DT = .99$) who answered both a questionnaire that included the Conflict Tactics Scale (CTS, Straus, 1979), in order to evaluate the observation of violent behaviors among parents (father and mother) and the modified Conflict Solution Tactics questionnaire (M-CTS, Muñoz, Andreu, Graña, O'Leary & González, 2007) to identify the exercise or violence reception in their engagement. Among the results, the low occurrence of violence committed both among the parents and within the engagement stands out, highlighting the possible bidirectional character of violence. The relationship between the violence observed among parents and the violence exercised or suffered by the participants in their corresponding relationships was confirmed. The outcomes and the possible implications from the perspective of the violence social learning are discussed, taking into account the possible bidirectional character of the violent behaviors in adolescents' engagement.

Keywords: intrafamily violence, violence within engagements, adolescents, Mexicans, social learning.

RESUMEN

La violencia en el noviazgo es una problemática que últimamente ha llamado la atención en la comunidad científica. Para su estudio se han implementado principalmente teorías de género partiendo de una perspectiva unidireccional de la violencia, en la que el hombre es agresor y la mujer víctima. Por ello, el presente trabajo se acerca al estudio, desde las teorías del aprendizaje social partiendo de la posible repetición de conductas violentas observadas en la relación de los progenitores y la perpetración o recepción de conductas violentas en la relación de pareja de jóvenes mexicanos. Participaron 197 mujeres y 157 hombres adolescentes, con edades comprendidas entre los 15 y 18 años ($M=16.41$; $DT=.99$) quienes contestaron un cuestionario que incluyó la Escala de Táctica de Conflictos (CTS; Straus, 1979), para evaluar la observación de conductas violentas entre padre y madre, también, el cuestionario modificado de Tácticas de Solución de Conflictos (M-CTS; Muñoz, Andreu, Graña, O'Leary & González, 2007) para identificar el ejercicio o recepción de violencia en el noviazgo. Entre los resultados destaca la baja frecuencia de violencia cometida tanto entre los progenitores como en el noviazgo, sobresaliendo el posible carácter bidireccional de la violencia. Se confirmó la relación entre la violencia observada entre los padres y madres, y la violencia ejercida o sufrida por los y las participantes en sus respectivas relaciones de pareja. Se discuten los resultados y las posibles implicaciones desde la perspectiva de aprendizaje social de la violencia, sin olvidar el posible carácter bidireccional de las conductas violentas en el noviazgo de adolescentes.

Palabras clave: violencia intrafamiliar, violencia en el noviazgo, adolescentes, mexicanos, aprendizaje social.

Introducción

La adolescencia es una etapa que señala la transición de la niñez a la adultez e incluye una serie de cambios biológicos y cognoscitivos que tienen gran importancia para la persona. Tradicionalmente, se asume que la adolescencia se da en las edades comprendidas entre los 11 y los 19 años (Papalia, Wendkos & Duskin, 2009), esta etapa se caracteriza porque existe una gran influencia por parte de los pares, dando origen a la experimentación de diversas formas de amistad, así como al inicio de relaciones sentimentales y de pareja (Vargas & Barrera, 2002); una experiencia romántica de intimación con el otro, basándose principalmente en el amor. No obstante, este concepto de la relación puede presentar variaciones según los elementos que el adolescente le otorgue (Morales & Díaz, 2017) sin olvidar que las relaciones de pareja de adolescentes suelen experimentar diferentes mutaciones a lo largo del tiempo, algunas de éstas pueden ser sociales o tecnológicas, dependiendo el contexto en el que se desarrollan (Morales & Rodríguez, 2012).

Es precisamente en estas relaciones de noviazgo que la violencia puede hacer su aparición a través de diferentes formas y comportamientos de naturaleza física, psicológica, sexual, entre otras; todo ello con el objetivo de mantener el control o dominio de la pareja (Close, 2005). Lo anterior es de suma importancia, si se considera que a partir de las relaciones de noviazgo se consolidan las experiencias para la vida adulta, pudiendo constituir un antecedente o factor de riesgo para futuras relaciones de pareja, generando así consecuencias graves en la víctima de estos comportamientos (Guzmán, García, Sandoval, Vásquez & Villagrán, 2014) o constituyendo un antecedente para la violencia intrafamiliar (Martínez, Vargas & Novoa, 2016).

Aunque la investigación de la violencia en el noviazgo había cobrado menos atención que el de las parejas adultas, no por ello es menos importante (Peña et al., 2013; Valdivia & González, 2014). En ese sentido, es esperable pensar que hasta hace poco se consideraba que la violencia se ejercía únicamente hacia las mujeres; no obstante, diversos estudios sugieren que la violencia puede ser bidireccional en parejas adolescentes, es decir, tanto hombres y mujeres pueden ejercer y sufrir violencia en su relación de pareja, lo que a su vez implica consecuencias tanto para víctimas como victimarios (Martínez, Vargas & Novoa, 2016).

Por su parte Rubio, López, Saúl y Sánchez (2012), en su estudio revelaron la presencia de violencia psicológica ejercida y sufrida por ambos sexos, a diferencia de Pradas y Perles (2012), que señalan que las mujeres afirmaron hacer mayor uso de violencia psicológica en contra de la pareja y en algunos casos conductas violentas físicas moderadas. En ese sentido, por ejemplo, se ha señalado la existencia de violencia psicológica y física en contra de hombres, lo que apunta a considerar que la violencia es ejercida y, en algunos casos, sufrida al mismo tiempo en la relación (Celis & Rojas, 2015), lo que estaría indicando que estas conductas suelen ser bidireccionales implicando un giro en cuanto a las interacciones de parejas jóvenes.

Complementariamente a ello, es preciso señalar que la violencia puede reproducirse de forma gradual y ésta puede llegar a etapas severas, por lo que la detección temprana de estas conductas puede coadyuvar a la prevención de la formación de patrones diádicos de interacción no saludable (Arbach, Nguyen-Vo & Bobbio, 2015).

Relación de la violencia entre padres y la violencia en el noviazgo

En cuanto a las conductas violentas interparentales, se ha sugerido el aprendizaje por observación de la violencia entre progenitores, así habría una gran probabilidad de observar y posteriormente ejercer conductas violentas en contra de la pareja en las relaciones de los jóvenes hijos (Pazos, Oliva & Hernando, 2014).

Algunos estudios revelan que las personas que recibieron malos tratos en el núcleo familiar u observaron violencia por parte de sus progenitores presentan mayor riesgo de ejercer o sufrir algún tipo de violencia en sus relaciones de pareja posteriores (Rey, 2015). Por otro lado, existen investigaciones que señalan que la mayoría de mujeres que sufrieron violencia o fueron testigos de maltratos hacia su madre se habitúan a este tipo de conductas asumiéndolas como normales o como forma de relacionarse en pareja (Morales & Rodríguez, 2012).

Por lo anterior, los objetivos del presente estudio fueron en primer lugar, conocer la prevalencia de violencia ejercida por padre y madre, según lo observado por las y los participantes. Asimismo, identificar la prevalencia de comportamientos violentos cometidos y sufridos en la relación de pareja de los y las adolescentes. En tercer lugar, analizar las diferencias por sexo en la perpetración y victimización de violencia ejercida y sufrida por chicos y chicas. Y, por último, se busca explorar la relación entre la violencia observada entre padre y madre y la violencia ejercida y sufrida en el noviazgo.

Método

Diseño

Se trata de un estudio con enfoque cuantitativo, diseño transversal, no experimental y *ex post*

facto; cuyos fines fueron exploratorios, descriptivos y correlacionales.

Población y Muestra

La selección de la muestra fue no probabilística, participaron 354 adolescentes originarios del interior del estado de Puebla (México), de los cuales 197 son mujeres y 157 son hombres. Las edades comprendidas de los y las participantes oscilaron entre los 15 y 18 años ($M=16.41$; $DT=.99$). Los criterios de inclusión en el estudio fueron dos: 1) tener o haber tenido pareja y 2) vivir o haber vivido con ambos progenitores. En primer lugar, se lograron las respuestas de 250 chicas y 200 chicos, pero no todos habían vivido con su padre o su madre y en su lugar señalaron abuelos, tíos u otras personas, por lo que se excluyeron las respuestas de 94 participantes. Por lo que, a efectos del presente estudio, se incluyeron solo quienes señalaron haber vivido con ambos progenitores.

Instrumentos y variables

En primer lugar, se recabaron datos sociodemográficos; en segundo término, se evaluó la frecuencia de conductas violentas cometidas por parte del padre y de la madre, según lo observado y reportado por los y las participantes, a través de la Escala de Táctica de Conflictos (CTS; Straus, 1979). Este instrumento está compuesto por cuatro factores: argumentación, violencia psicológica y física moderada y grave; aunque en el presente estudio solo se incluyeron las subescalas relativas a violencia psicológica y física. Además, solo se emplearon los ítems que evalúan la perpetración de la violencia por parte de la madre y el padre. La escala de respuesta es Likert de 5 puntos, en la que 1=Nunca, 2=Rara vez, 3=Algunas veces, 4=A menudo y 5=Muy a menudo.

Para la evaluación de la violencia en el noviazgo se empleó el Cuestionario Modificado de Tácticas de Solución de Conflictos (M-CTS; Muñoz, Andreu, Graña, O'Leary & González, 2007), esta escala recopila información acerca de las diversas formas de violencia ejercida y sufrida en la pareja de jóvenes y adolescentes. Este instrumento está compuesto por cuatro factores: argumentación, violencia psicológica y física moderada y grave; es preciso señalar que en este estudio solo se incluyeron las subescalas relativas a violencia psicológica y física. La escala de respuesta es Likert de 5 puntos, en la que 1=Nunca, 2=Rara vez, 3=Algunas veces, 4=A menudo y 5=Muy a menudo.

Procedimiento

Después de obtener el consentimiento de las instituciones educativas, se procedió a compartir el enlace del cuestionario que se dispuso vía *on-line* por medio de *Google forms*, el cual requirió un tiempo estimado de 18 minutos para ser contestado. Antes de iniciar la encuesta se presentaron los objetivos de la investigación y se obtuvo de manera verbal y electrónica, el consentimiento de las y los participantes para responder el cuestionario de forma voluntaria, asegurando el anonimato, el carácter confidencial de las respuestas y la posibilidad de abandonar el estudio si así lo quisiesen. En cuanto al procedimiento, recolección y tratamiento de datos se siguieron las directrices éticas señaladas por la Sociedad Mexicana de Psicología (2007) en lo relativo a la investigación psicológica.

Análisis de datos

Se realizaron análisis descriptivos en inferenciales por medio del programa *SPSS v.21* para *Windows*. Debido a que se detectó la no

normalidad de las respuestas, se emplearon análisis no paramétricos, así para detectar la diferencia entre sexos se utilizó la prueba *U* de *Mann Whitney*. Para analizar la relación entre la violencia cometida y sufrida entre padre y madre y su posible asociación con la violencia en la relación de pareja de la, los y las participantes se recurrió a dos análisis, en primer lugar a la Ji cuadrada (X^2) para lo cual se dicotomizaron las respuestas 1=Nunca, se transformó en “No existencia de violencia” y las demás (2=Rara vez, 3=Algunas veces, 4=A menudo y 5=Muy a menudo) se transformaron en 2= “Presencia de violencia”; en segundo lugar se realizaron análisis de correlación por medio del índice de Spearman (*rho*).

Resultados

Prevalencia de la violencia cometida entre padre y madre

Se realizaron análisis descriptivos de las subescalas del CTS (violencia cometida por madre y padre, según lo reportado por hijos e hijas) y de M-CTS (Violencia en el noviazgo cometida y sufrida por mujeres y hombres) donde se pueden observar las preguntas que tuvieron mayor variabilidad en las respuestas.

Distribución de frecuencias por ítem: violencia cometida por la madre, según lo reportado por mujeres y hombres: para los resultados de violencia cometida por la madre, según las respuestas ofrecidas por mujeres y hombres, los ítems con mayor variabilidad en sus respuestas fueron: en la violencia psicológica cometida, ítem 6 y 7; violencia física moderada cometida: ítems 9 y 10; y en la violencia física grave: no se detectaron ítems con variabilidad en las respuestas (véase Tabla 1).

Tabla 1. Distribución de frecuencias por ítem en la violencia cometida observada en la madre

Ítem	Nunca		Rara vez		Algunas veces		A menudo		Muy a menudo	
Violencia psicológica cometida										
	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos
4	112	114	48	26	17	11	10	4	10	2
5	120	94	45	40	22	15	7	3	3	5
6	74	83	64	41	32	20	16	8	11	5
7	75	73	52	42	39	25	13	8	18	9
8	90	97	70	43	23	9	8	2	6	6
Violencia física moderada										
9	151	131	22	15	11	5	5	2	8	4
10	138	124	35	25	17	3	3	2	4	3
11	171	142	14	7	5	7	4	0	3	1
12	169	143	16	11	6	1	4	0	2	2
13	169	141	20	11	5	4	2	0	1	1
14	180	148	10	7	3	0	2	0	2	2
15	167	148	23	4	3	4	2	0	2	1
Violencia física grave										
16	190	153	6	2	0	0	0	0	1	2
17	192	154	4	1	0	0	0	1	1	1
18	193	155	3	0	0	1	0	0	1	1

Nota. Mujeres n= 197; Hombres n= 157/ Ítems: 4. Insulta o maldice; 5. Se niega a hablar de un tema; 6. Se va molesto/a de la habitación o de la casa; 7. Lloro mientras discute; 8. Dijo o hizo algo para molestar; 9. Amenazó con tirarle o golpearle con algún objeto; 10. Tiró, aplastó, golpeó o pateó algún objeto; 11. Avienta algún objeto a su pareja; 12. Empuja o agarra a su pareja; 13. Cachetea; 14. Patea o golpea con el puño; 15. Golpea o trata de golpear con algún objeto; 16. Estrangula; 17. Amenaza con un arma (navaja, cuchillo, arma de fuego...); 18. Agrede con un arma (navaja, cuchillo, arma de fuego...).

Fuente: Autores.

Distribución de frecuencias por ítem: violencia cometida por el padre, según lo reportado por mujeres y hombres: en la distribución de frecuencias por ítem de la violencia cometida por el padre, de acuerdo con lo reportado por mujeres y hombres, los reactivos con mayor variabilidad en sus respuestas fueron: violencia psicológica cometida, ítems 5 y 6; violencia física moderada cometida: ítems 9, 10 y 12; en la violencia física grave no se detectó variabilidad en las respuestas (véase Tabla 2).

Tabla 2. Distribución de frecuencias por ítem en la violencia cometida observada en el padre

Ítem	Nunca		Rara vez		Algunas veces		A menudo		Muy a menudo	
Violencia psicológica cometida										
	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos
4	109	107	38	23	30	14	8	5	12	8
5	99	95	50	34	32	17	9	5	7	6
6	72	79	53	35	44	24	14	9	14	10
7	155	126	22	23	10	6	3	1	7	1
8	89	99	60	31	32	19	7	3	9	5

Ítem	Nunca		Rara vez		Algunas veces		A menudo		Muy a menudo	
Violencia física moderada										
9	151	135	21	9	13	7	3	2	9	4
10	141	123	24	17	19	10	5	4	8	3
11	169	142	17	8	6	4	1	1	4	5
12	158	139	17	9	12	4	4	2	6	3
13	170	149	13	4	7	1	2	0	5	3
14	169	141	11	11	6	1	6	0	5	4
15	167	140	15	10	9	4	1	1	5	2
Violencia física grave										
16	186	149	6	4	2	0	2	0	1	4
17	189	150	5	5	1	0	1	0	1	2
18	192	154	3	0	0	0	0	0	2	3

Nota. Mujeres n= 197; Hombres n= 157/ Ítems: 4. Insulta o maldice; 5. Se niega a hablar de un tema; 6. Se va molesto/a de la habitación o de la casa; 7. Lloro mientras discute; 8. Dijo o hizo algo para molestar; 9. Amenazó con tirarle o golpearle con algún objeto; 10. Tiró, aplastó, golpeó o pateó algún objeto; 11. Avienta algún objeto a su pareja; 12. Empuja o agarra a su pareja; 13. Cachetea; 14. Patea o golpea con el puño; 15. Golpea o trata de golpear con algún objeto; 16. Estrangula; 17. Amenaza con un arma (navaja, cuchillo, arma de fuego...); 18. Agrede con un arma (navaja, cuchillo, arma de fuego...).

Fuente: Autores.

Prevalencia de la violencia cometida y sufrida en el noviazgo

Distribución de frecuencias por ítem: violencia cometida por las mujeres y hombres en el noviazgo: en la distribución de frecuencias de la violencia cometida por mujeres y

hombres en sus relaciones de pareja las preguntas con mayor variabilidad fueron: violencia psicológica cometida, ítems 5, 6, 7 y 8; en la violencia física moderada cometida, ítem 15; mientras que en la violencia física grave se detectó bajas frecuencias y variabilidad en las respuestas (véase Tabla 3).

Tabla 3. Distribución de frecuencias por ítem en la violencia cometida por hombres y mujeres

Ítem	Nunca		Rara vez		Algunas veces		A menudo		Muy a menudo	
Violencia psicológica										
	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos
4	166	141	15	8	9	6	3	2	4	0
5	117	102	41	34	30	16	7	3	2	2
6	127	104	42	30	17	13	4	5	7	5
7	107	116	38	28	25	9	12	2	15	2
8	104	95	54	36	28	19	3	4	8	3
Violencia física moderada										
9	181	151	9	3	5	1	0	1	2	1
10	173	136	18	15	2	4	0	0	4	2
11	177	149	15	6	3	0	0	0	2	2
12	179	142	14	12	2	1	1	0	1	2
13	172	145	14	7	8	1	2	0	1	4
14	171	150	17	3	7	1	1	1	1	2
15	156	138	28	9	6	5	3	1	4	4

Ítem	Nunca		Rara vez		Algunas veces		A menudo		Muy a menudo	
Violencia física grave										
16	191	148	2	5	1	2	1	0	2	2
17	192	151	0	2	1	1	1	1	3	2
18	193	153	1	1	1	1	0	1	2	1

Nota. Mujeres n= 197; Hombres n= 157/ Ítems: 4. ¿Has insultado o maldecido a tu pareja?; 5. ¿Te has negado a hablar de un tema?; 6. ¿Te has ido molesto/a de la habitación o de la casa?; 7. Mientras discutían, ¿has llorado?; 8. ¿Has dicho o hecho algo para fastidiar o hacer enojar a tu pareja?; 9. ¿Has amenazado con golpear o aventar algún objeto a tu pareja?; 10. ¿Has intentado sujetar físicamente a tu pareja?; 11. ¿Has aventado algún objeto a tu pareja?; 12. ¿Has golpeado, pateado o aventado algún objeto?; 13. ¿Has empujado o agarrado a tu pareja?; 14. ¿Has cacheteado a tu pareja?; 15. ¿Has golpeado o mordido a tu pareja?; 16. ¿Has intentado ahogar a tu pareja?; 17. ¿Has dado una golpiza a tu pareja?; 18. ¿Has amenazado a tu pareja con un cuchillo o arma?

Fuente: Autores.

Distribución de frecuencias por ítem: violencia sufrida por las mujeres y hombres en el noviazgo: para la distribución de frecuencias de la violencia sufrida por mujeres y hombres en sus relaciones de pareja los ítems con mayor

variabilidad fueron: violencia psicológica cometida: ítems 5, 6, 7 y 8; violencia física moderada cometida, ítem 10, 13 y 15; en la violencia física grave no se detectó variabilidad en las respuestas (véase Tabla 4).

Tabla 4. Distribución de frecuencias por ítem en la violencia sufrida por hombres y mujeres

Pp. 44 - 59

Ítem	Nunca		Rara vez		Algunas veces		A menudo		Muy a menudo	
	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos
Violencia psicológica										
4	174	132	14	16	4	4	1	1	4	4
5	118	94	39	35	30	17	7	5	3	6
6	138	103	34	33	13	13	7	4	5	4
7	111	100	42	30	24	14	11	7	9	6
8	104	102	54	38	26	10	5	4	8	3
Violencia física moderada										
9	188	148	5	7	1	0	0	0	3	2
10	165	138	22	15	5	1	2	1	3	2
11	184	149	8	5	4	1	0	1	1	1
12	179	143	12	9	4	2	0	1	2	2
13	175	143	16	8	3	2	1	1	2	3
14	187	140	4	11	4	2	1	3	1	1
15	163	139	21	8	2	4	6	3	5	3
Violencia física grave										
16	195	150	0	2	0	2	0	2	2	1
17	192	153	1	2	1	1	1	0	2	1
18	195	152	0	3	0	0	0	1	2	1

Nota. Mujeres n= 197; Hombres n= 157/ Ítems: 4. ¿Tu pareja te ha insultado o maldecido?; 5. ¿Tu pareja se ha negado a hablar de un tema?; 6. ¿Tu pareja se ha ido molesto/a de la habitación o de la casa?; 7. Mientras discutían, ¿tu pareja ha llorado?; 8. ¿Tu pareja ha dicho o hecho algo para fastidiarte o hacerte enojar?; 9. ¿Tu pareja te ha amenazado con golpearte o lanzarte algún objeto?; 10. ¿Tu pareja ha intentado sujetarte físicamente?; 11. ¿Tu pareja te ha aventado algún objeto?; 12. ¿Tu pareja ha golpeado, pateado o aventado algún objeto?; 13. ¿Tu pareja te ha empujado o agarrado?; 14. ¿Tu pareja te ha cacheteado?; 15. ¿Tu pareja te ha golpeado o mordido?; 16. ¿Tu pareja te ha intentado ahogar?; 17. ¿Tu pareja te ha dado una golpiza?; 18. ¿Tu pareja te ha amenazado con un cuchillo o arma?

Fuente: Autores.

Cecilia Guevara-Martínez
José Luis Rojas-Solis
Yuriana Flores-Guevara
Joel Romero-Apango

Diferencias por sexo en la violencia observada entre padre y madre

Para detectar las diferencias por sexo de las escalas aplicadas se realizó la prueba *U* de *Mann Whitney* en la que se hallaron diferencias

significativas en la subescala de violencia psicológica y física moderada cometida por la madre. Asimismo, se encontraron diferencias significativas en la subescala violencia psicológica y física moderada cometida por el padre (véase Tabla 5).

Tabla 5. Diferencias por sexo en la violencia observada entre padre y madre

Violencia	α	Mujeres (n= 197)			Hombres (n=157)			<i>p</i>	<i>U</i>
		M	Md	DT	M	Md	DT		
Psicológica cometida por la madre	.762	9.56	9.0	2.34	8.41	8.0	3.47	.003	12601.5
Física moderada cometida por la madre	.889	9.00	7.0	4.03	8.25	7.0	3.22	.025	13595.5
Física grave cometida por la madre	.931	3.13	3.0	0.89	3.15	3.0	1.11	.217	15027.5
Psicológica cometida por el padre	.793	9.25	8.0	4.07	8.15	7.0	3.60	.004	12737.5
Física moderada cometida por el padre	.925	9.52	7.0	5.16	8.55	7.0	4.04	.027	13644.0
Física grave cometida por el padre	.907	3.23	3.0	1.20	3.29	3.0	1.36	.870	15393.5

Fuente: Autores.

Diferencias por sexo en la violencia cometida y sufrida en el noviazgo

Del mismo modo, se encontraron diferencias significativas en la subescala violencia

psicológica cometida y física moderada cometida en las y los participantes (véase Tabla 6).

Tabla 6. Diferencias por sexo en la violencia en el noviazgo

Violencia	α	Mujeres (n= 197)			Hombres (n=157)			<i>p</i>	<i>U</i>
		M	Md	DT	M	Md	DT		
Psicológica cometida	.715	8.24	7.0	3.45	7.28	6.0	2.84	.002	12604.0
Psicológica sufrida	.695	7.97	7.0	3.23	7.69	6.0	3.42	.153	14122.5
Física moderada cometida	.856	8.33	7.0	3.07	8.01	7.0	3.33	.006	13279.5
Física moderada sufrida	.901	8.18	7.0	3.33	8.17	7.0	3.37	.363	14760.5
Física grave cometida	.855	3.32	3.0	1.29	3.27	3.0	1.43	.623	15285.5
Física grave sufrida	.954	3.15	3.0	1.23	3.22	3.0	1.16	.128	14973.0

Fuente: Autores.

Asociación entre la violencia observada entre progenitores y la violencia cometida o sufrida en el noviazgo

Para explorar la relación entre la presencia de violencia observada entre la madre o el padre, y

la presencia de violencia, ya sea cometida o sufrida por los participantes; los datos se analizaron mediante la prueba χ^2 . Las variables que se utilizaron para la tabulación cruzada fueron: la violencia cometida observada por progenitores, con sus respectivas categorías (“No existencia de violencia” y “Presencia de violencia”); y la

violencia cometida y sufrida tanto por chicas como por chicos, igualmente dicotomizadas en dos categorías.

El resultado de la medida de asociación fue significativo, lo que indica que existió vinculación entre la violencia psicológica cometida observada de la madre, del padre y en la violencia psicológica cometida por la hija. También se halló relación entre la violencia física moderada cometida observada de la madre, el padre y la violencia física moderada cometida por la hija. Igualmente, la medida de asociación fue significativa entre la violencia psicológica cometida observada de la madre, del padre y la violencia psicológica sufrida por la hija. También existió asociación entre la violencia física moderada cometida observada de la madre, el padre y la violencia física moderada sufrida por la hija (véase Tabla 7).

No obstante, es preciso señalar que en la violencia física grave cometida observada en la madre y el padre no se halló relación significativa con la violencia física grave cometida y sufrida por los y las participantes.

Tabla 7. Violencia observada en progenitores y violencia cometida y sufrida por chicas

	X ²	gl	Sig.
Violencia observada en progenitores y cometida por chicas en el noviazgo			
Violencia psicológica observada en la madre y cometida por la hija	6.630	1	p < .05
Violencia psicológica observada en el padre y cometida por la hija	8.383	1	p < .05
Violencia física moderada observada en la madre y cometida por la hija	6.630	1	p < .05
Violencia física moderada observada en el padre y cometida por la hija	14.653	1	p < .05
Violencia observada en progenitores y sufrida por chicas en el noviazgo			
Violencia psicológica observada en la madre y sufrida por la hija	4.253	1	p < .05

	X ²	gl	Sig.
Violencia psicológica observada en el padre y sufrida por la hija	12.218	1	p < .05
Violencia física moderada observada en la madre y sufrida por la hija	8.923	1	p < .05
Violencia física moderada observada en el padre y sufrida por la hija	15.382	1	p < .05

Nota. Mujeres *n*= 197

Fuente: Autores.

En la Tabla 8, se puede observar que el resultado de la medida de asociación fue significativa, lo que indica que hubo relación entre la violencia psicológica cometida observada de la madre, del padre y la violencia psicológica cometida por el hijo. También se encontró vinculación entre la violencia física moderada cometida observada de la madre, el padre y la violencia física moderada cometida por el hijo. Igualmente, la medida de asociación fue significativa entre la violencia psicológica cometida observada de la madre, del padre y la violencia psicológica sufrida por el hijo. Del mismo modo se halló relación entre la violencia física moderada cometida observada de la madre, el padre y la violencia física moderada sufrida por el hijo.

Tabla 8. Violencia observada en progenitores y violencia cometida y sufrida por chicos

	X ²	gl	Sig.
Violencia observada en progenitores y cometida por chicos en el noviazgo			
Violencia psicológica observada en la madre y cometida por el hijo	11.488	1	p < .05
Violencia psicológica observada en el padre y cometida por el hijo	13.154	1	p < .05
Violencia física moderada observada en la madre y cometida por el hijo	15.315	1	p < .05
Violencia física moderada observada en el padre y cometida por el hijo	14.149	1	p < .05
Violencia observada en progenitores y sufrida por chicos en el noviazgo			

Violencia psicológica observada en la madre y sufrida por el hijo	7.419	1	$p < .05$
Violencia psicológica observada en el padre y sufrida por el hijo	7.472	1	$p < .05$
Violencia física moderada observada en la madre y sufrida por el hijo	5.989	1	$p < .05$
Violencia física moderada observada en la madre y sufrida por el hijo	5.256	1	$p < .05$

Nota. Mujeres $n = 197$.

Fuente: Autores.

Correlaciones de la violencia observada entre padre y madre y la violencia cometida y sufrida en el noviazgo de los y las participantes

Se realizaron análisis de correlación a través del índice de Spearman (r_{ho}) para identificar la relación entre las variables estudiadas.

Correlaciones entre la violencia cometida por el padre y la madre: en las mujeres se halló relación moderada entre la violencia psicológica cometida por la madre con la violencia psicológica cometida por el padre ($r_{ho} = .614, p < .05$), de igual forma en violencia física moderada cometida por la madre con violencia física cometida por el padre ($r_{ho} = .588, p < .05$). En el caso de los hombres, se halló una alta asociación entre la violencia psicológica cometida por la madre con violencia psicológica cometida por el padre ($r_{ho} = .761, p < .05$), a la par también se encontró

vinculación con la violencia física moderada cometida por el padre con violencia cometida por la madre ($r_{ho} = .673, p < .05$), véase Tabla 9.

Correlaciones entre la violencia cometida por el padre y la madre y la cometida por las y los participantes: en la muestra de mujeres se encontró baja asociación entre la violencia física grave cometida por la madre con violencia física cometida por las participantes ($r_{ho} = .468, p < .05$), a diferencia de los hombres, en donde existió una baja relación entre la violencia psicológica cometida por el padre con la violencia psicológica que ejercen los hombres en contra de su pareja ($r_{ho} = .376, p < .05$), véase Tabla 9.

Correlaciones entre la violencia cometida y sufrida por las y los adolescentes: en la muestra de mujeres se halló una fuerte relación en la violencia cometida por las participantes con la violencia psicológica que ellas sufren ($r_{ho} = .865, p < .05$), Asimismo hubo una gran asociación entre la violencia física grave cometida por las mujeres con la violencia física grave que han sufrido ($r_{ho} = .748, p < .05$). Por otra parte, en la muestra de hombres se hallaron fuertes vinculaciones entre la violencia psicológica cometida por ellos con violencia psicológica que han sufrido ($r_{ho} = .866, p < .05$), de igual manera, hay relación entre violencia física moderada cometida con violencia física moderada sufrida por los participantes ($r_{ho} = .824, p < .05$), véase Tabla 9.

Tabla 9. Correlaciones entre los diversos tipos de violencia estudiados

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1)	-	.577**	.273**	.614**	.462**	.310**	.373**	.322**	.250**	.280**	.161*	.181*
2)	.358**	-	.352**	.370**	.588**	.344**	.231**	.235**	.230**	.261**	.177*	.179*
3)	.215**	.352**	-	.308**	.363**	.583**	.103	.149*	.193**	.246**	.468**	.366**
4)	.761**	.459**	.253**	-	.585**	.337**	.404**	.407**	.267**	.325**	.131	.141*
5)	.406**	.673**	.353**	.529**	-	.461**	.225**	.248**	.290**	.285**	.176*	.189**
6)	.061	.384**	.539**	.133	.404**	-	.034	.027	.206**	.245**	.315**	.200**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
7)	.360**	.338**	.225**	.376**	.328**	.207**	-	.865**	.414**	.471**	.182*	.189**
8)	.272**	.285**	.178*	.286**	.276**	.246**	.866**	-	.364**	.431**	.215**	.226**
9)	.268**	.364**	.186*	.337**	.345**	.292**	.529**	.522**	-	.718**	.308**	.293**
10)	.261**	.246**	.182*	.284**	.242**	.209**	.529**	.524**	.824**	-	.232**	.306**
11)	.044	.091	.285**	.107	.098	.279**	.234**	.289**	.500**	.469**	-	.748**
12)	.149	.164*	.287**	.198*	.158*	.265**	.344**	.314**	.492**	.488**	.771**	-

Nota. *p < .05 y **p < .001

Por encima de la diagonal se reportan los datos de mujeres; por debajo, los de los hombres. 1= Violencia psicológica cometida por la madre, 2= Violencia física moderada cometida por la madre, 3= Violencia física grave cometida por la madre, 4= Violencia psicológica cometida por el padre, 5= Violencia física moderada cometida por el padre, 6= Violencia física grave cometida por el padre, 7= Violencia psicológica sufrida, 8= Violencia psicológica sufrida, 9= Violencia física moderada cometida, 10= Violencia física moderada sufrida, 11= Violencia física grave cometida, 12= Violencia física grave sufrida.

Fuente: Autores.

Discusión

En este artículo se presentan los resultados preliminares de un estudio exploratorio que sugieren que la observación de la violencia interparental por parte de los y las adolescentes, podría estar vinculándose a la formación de patrones de respuesta violenta al repetir conductas observadas en la interacción entre padre y madre (Martínez, Vargas & Novoa, 2016).

En el caso de la violencia cometida por madres y padres, se encontró que ambos ejercen violencia psicológica insultando o diciendo algo para molestar al otro, a la par de conductas violentas físicas como tratar de golpear con un objeto o golpear, lo que indica que, en la actualidad, en el núcleo familiar suelen presentarse situaciones que pueden llegar a consecuencias graves como golpes y asesinatos en el mismo hogar y provocado por otro miembro de la familia (Patró & Limiñana, 2005).

Por otra parte, a partir de las respuestas de los y las adolescentes, se pudo notar que las conductas violentas podrían tener reciprocidad en el noviazgo, lo que indica que ya no se asume al hombre como único agresor y a la mujer solo como víctima a diferencia de años atrás, pues

ambos pudieran estar adoptando papeles de víctimas y victimarios (Alegria & Rodríguez, 2015).

La violencia ejercida y sufrida que más prevaleció en ambos sexos fue la violencia física moderada, algo que no es baladí ya que es preciso considerar la manera en que se asumen estos actos que trasgreden la integridad misma y del otro, es decir, si se aceptan estas conductas sin considerarse un factor de riesgo sin tratar de evitar o escapar de ellos (Ramírez & Núñez, 2010). Para ello es preciso recordar que el significado de conductas y actitudes puede variar a lo largo de la adolescencia; así, “niveles suaves de violencia o coqueteos con el sexo opuesto pueden significar inmadurez en la adolescencia temprana mientras que en la adolescencia tardía pueden reflejar dominación interpersonal y control” (Valdivia & González, 2014, p. 344). Situaciones que en ningún caso carecen de importancia si se considera que la existencia de violencia en las relaciones de parejas jóvenes suele implicar consecuencias graves en lo individual y social (Rubio, Carrasco, Amor & López, 2015). Afortunadamente, la distribución de frecuencias por ítem fue baja para ambos sexos, aunque esa variabilidad pudo haber estado sujeta a la deseabilidad social de las respuestas.

En cuanto a la repetición de conductas observadas en los progenitores, los análisis realizados sugieren que hay conductas cometidas de forma similar a la de los padres y las madres, agrediendo psicológicamente con insultos o frases para molestar al otro y conductas físicas violentas como sujetar físicamente, morder y dar una golpiza a la pareja; parte de las conductas cometidas suelen ser una forma de identificación con los progenitores lo cual, a su vez, fungiría como justificación de los actos violentos que son transmitidos de generación en generación (Yanes & González, 2000).

En las diferencias por sexo, se detectaron diferencias significativas en la violencia cometida por parte de padres y madres, según lo reportado por los y las adolescentes, empero, para la violencia en el noviazgo no se encontraron muchas diferencias significativas.

Las conductas de perpetración evaluadas por parte de los padres y las madres de los participantes fueron violencia psicológica y violencia física moderada y grave; se trata de posibles factores predictivos de la violencia en parejas jóvenes al asumir, por ejemplo, que los hombres así se relacionan y que las mujeres se van a encontrar casos similares cuando se trata de establecer contacto con los hombres (González & Echeburúa, 2008).

Por otro lado, se hallaron relaciones significativas en la violencia observada por los adolescentes entre el padre y la madre. Así, en la muestra de mujeres se encontró correlación entre la violencia física moderada cometida y sufrida por los padres y las madres de ellas; mientras que, en los hombres, la violencia psicológica cometida por los padres se relacionó con la violencia psicológica cometida por las madres. A partir de esta primera lectura de los datos podría pensarse que en el seno familiar existe la presencia de violencia bidireccional por parte

de los progenitores, lo cual llama la atención por los efectos adversos que la violencia tiene tanto en el núcleo familiar como en la posible transmisión de formas de interacción nocivas hacia los hijos, pues a partir de las conductas vividas en el hogar, los adolescentes podrían estar aprendiendo formas de relacionarse en la pareja (Romo, Anguiano, Pulido & Camacho, 2008; Soria & Ávila, 2015).

Por otra parte, tanto en hombres como en mujeres, se detectó relación entre la observación de violencia física grave cometida por padres y madres y la violencia ejercida en contra de la pareja de los adolescentes, lo que podría sugerir una repetición de conductas (García, 2014); a diferencia de otros estudios que señalan a la violencia como un problema exclusivamente de género (Pineda & Otero, 2004), los resultados obtenidos en la presente investigación subrayan la posibilidad del aprendizaje social de la violencia.

Sumado a ello, se hallaron relaciones entre atestiguar violencia entre los padres y la recepción y repetición de violencia por parte de las parejas de los adolescentes, en la línea de lo señalado por otros autores (Morales & Rodríguez, 2012; Valdivia & González, 2014); lo que sugiere la importancia de crear programas de prevención e intervención familiar, con la finalidad de romper con estos patrones disfuncionales de interacción y posibilitar un cambio en la interacción familiar (Barcelata & Álvarez, 2005).

Sin detrimento de lo anterior, es importante considerar los problemas implícitos en el uso de auto-informes; como el recuerdo de la propia conducta o los sesgos de deseabilidad social en las respuestas de las y los participantes, pues al hacerse consciente de los actos violentos cometidos o sufridos las respuestas suelen apearse a lo que socialmente es aceptado. Añadido a ello, es preciso reconocer la imposibilidad de generalización de los resultados debido al

tamaño y selección de la muestra; así como la ausencia de respuestas por parte de los progenitores en torno a la violencia sufrida. Todas estas limitaciones podrían ser subsanadas en futuros estudios sobre el papel de la transmisión intergeneracional de la violencia en las relaciones de parejas jóvenes.

En conclusión, los resultados sugieren que existe una relación entre la violencia interparental observada y la violencia en el noviazgo, cometida y sufrida, por adolescentes, lo que

apunta -con la debida cautela que exigen los resultados preliminares de un estudio exploratorio y correlacional-, a la necesidad de estudiar más a fondo este tipo de situaciones desde una perspectiva de aprendizaje de la violencia en el seno familiar, sin olvidar su posible carácter bidireccional, todo ello con la ulterior intención de generar programas de prevención e intervención más eficientes y eficaces para la promoción de interacciones saludables tanto en la familia como en la pareja.

Referencias

- Alegría, M., & Rodríguez, A. (2015). Violencia en el noviazgo: perpetración, victimización y violencia mutua. Una revisión. *Actualidades en Psicología*, 29(118), 57-72.
- Arbach, K., Nguyen-Vo, T., & Bobbio, A. (2015). Violencia física en el noviazgo: análisis de los tipos diádicos en población argentina. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 7(2), 38-46.
- Barcelata, B. E., & Álvarez, I. (2005). Patrones de interacción familiar de madres y padres generadores de violencia y maltrato infantil. *Acta Colombiana de Psicología*, 8(1), 35-45.
- Celis, A., & Rojas, J. L. (2015). Violencia en el noviazgo desde la perspectiva de varones adolescentes. *Informes psicológicos*, 15(1), 83-104.
- Close, S. M. (2005). Dating violence prevention in middle school and high school youth. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 18(1), 2-9.
- García, G. (2014). Violencia intrafamiliar y divorcio: las contradicciones entre los dichos legales y los hechos conservadores en Hermosillo, Sonora. *Región y sociedad*, 4, 217-260.
- González, I., & Echeburúa, E. (2008). Variables significativas en las relaciones violentas en parejas jóvenes: una revisión. *Psicología Conductual*, 16(2), 207-225.
- Guzmán, M., García, S., Sandoval, B., Vásquez, N., & Villagrán, C. (2014). Violencia psicológica en el noviazgo en estudiantes universitarios chilenos: diferencias en el apego y la empatía diádica. *Revista Interamericana de Psicología*, 48(2), 350-358.
- Martínez, J. A., Vargas, R., & Novoa, M. (2016). Relación entre la violencia en el noviazgo y observación de modelos parentales de maltrato. *Psychologia: Avances de la Disciplina*, 10(1), 101-112.
- Morales, M., & Díaz, M. (2017). Noviazgo: Evolución del significado psicológico durante la adolescencia. *Revista de Psicología Uaricha*, 22(10), 20-31.
- Morales, N. E., & Rodríguez, V. (2012). Experiencias de violencia en el noviazgo de mujeres de Puerto Rico. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 23, 57-90.
- Muñoz, M. J., Andreu, J. M., Graña, J. L., O'Leary, K. D., & González, M. P. (2007). Validación de la versión modificada de la Conflicts Tactics Scale (MCTS) en población juvenil española. *Psicothema*, 19(4), 692-697.
- Papalia, D. E., Wendkos, S., & Duskin, R. (2009). *Adolescencia. Psicología del desarrollo humano* (11ª ed.). México, D.F.: McGraw Hill.
- Patró, R., & Limiñana, R. M. (2005). Víctimas de violencia familiar: consecuencias psicológicas en hijos de mujeres maltratadas. *Anales de psicología*, 21(1), 11-17.

- Pazos, M., Oliva, A., & Hernando, A. (2014). Violencia en relaciones de parejas jóvenes y adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 148-159.
- Peña, F., Zamorano, B., Hernández, G., Hernández, M., Vargas, J. I., & Parra, V. (2013). Violencia en el noviazgo en una muestra de jóvenes mexicanos. *Revista costarricense de psicología*, 23(1), 27-40.
- Pineda, J., & Otero, L. (2004). Género, violencia intrafamiliar e intervención pública en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, 17, 19-31.
- Pradas, E., & Perles, F. (2012). Resolución de conflictos de pareja en adolescentes, sexismo y dependencia emocional. *Quaderns de Psicologia*, 14(1), 45-60.
- Ramírez, C. A., & Núñez, D. A. (2010). Violencia en la relación de noviazgo en jóvenes universitarios: un estudio exploratorio. *Enseñanza e investigación en psicología*, 15(2), 273-283.
- Rey, C. A. (2015). Variables asociadas a los malos tratos en el noviazgo en adolescentes y adultos jóvenes. *Acta Colombiana de Psicología*, 18(1), 159-171.
- Romo, N., Anguiano, B. G., Pulido, R. O., & Camacho, G. (2008). Rasgos de personalidad en niños con padres violentos. *Revista IIPSI*, 11(1), 117-127.
- Rubio, F., Carrasco, M. A., Amor, P. J., & López, M. A. (2015). Factores asociados a la violencia en el noviazgo entre adolescentes: una revisión crítica. *Anuario de Psicología Jurídica*, 25, 47-56.
- Rubio, F., López, M. A., Saúl, L.A., & Sánchez, A. (2012). Direccionalidad y expresión de la violencia en las relaciones de noviazgo de los jóvenes. *Acción Psicológica*, 9(1), 61-70.
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2007). *Código ético del psicólogo* (4ª edición). México. D.F.: Trillas.
- Soria, M. R., & Ávila, E. (2015). Diferencias de género en la convivencia familiar y socialización de estudiantes de medicina. *Investigación y práctica en psicología del desarrollo*, 1, 153-158.
- Straus, M. A. (1979). Measuring intra family conflict and violence: The Conflict Tactics (CT) Scales. *Journal of Marriage and the Family*, 41(1), 75-88.
- Valdivia, M. P., & González, L. A. (2014). Violencia en el noviazgo y pololeo: Una actualización proyectada hacia la adolescencia. *Revista de Psicología*, 32(2), 329-355.
- Vargas, E., & Barrera, F. (2002). Adolescencia, relaciones románticas y actividad sexual: una revisión. *Revista Colombiana de Psicología*, 11, 115-134.
- Yanes, J. M., & González, R. (2000). Correlatos cognitivos asociados a la experiencia de violencia interparental. *Psicothema*, 12(1), 41-48.

Perspectivas de Intervención

Perspectivas
de Intervención



Executive functioning in adults with moderate intellectual disability

Pp. 62 - 80

*Nolly Nataly Castañeda Ibañez
Laura Andrea Arias García
Natalia Katherine Castellanos Álvarez*

Nolly Nataly Castañeda Ibañez*
Laura Andrea Arias García**
Natalia Katherine Castellanos Álvarez***

enero - junio / 17

tesis psicológica Vol. 12 - Nº 1

ISSN 1909-8391

62

* Neuropsicóloga clínica. Docente investigadora de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Correspondencia: nollynataly@gmail.com

** Psicóloga de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Correspondencia: ps.lauraariasg@gmail.com

*** Psicóloga. Especialista en Evaluación y Diagnóstico Neuropsicológico. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Correspondencia: n.castellanos.a@gmail.com

Funcionamiento ejecutivo en adultos con discapacidad intelectual moderada

Cómo citar este artículo: Castañeda, N. N., Arias, L. A., & Castellanos, N.K. (2017). Funcionamiento ejecutivo en adultos con discapacidad intelectual moderada. *Revista Tesis Psicológica*, 12(1), 62-80.

Recibido: mayo 1 de 2017
Revisado: mayo 10 de 2017
Aprobado: junio 12 de 2017

ABSTRACT

This study displays the results of a neuropsychological assessment of the executive functioning, administered in adults with moderate intellectual disability aged between 20 and 39 years old in the city of Bogotá. A basic protocol of neuropsychological tests was used in order to measure aspects such as executive attention (Stroop Test), impulsivity (FAS), planning / organization (King's Figure), follow-up instructions (Token Test), inhibition (WCST), processing speed and cognitive flexibility (TMT A and B). The most significant findings reveal an executive functioning below what was expected, in general, for the entire sample, but with scores for tests such as Token Test of $P_c < 1-2$ in both men and women; and better planning in men with 43% for the King's Figure copy, without this showing a range of normality. This allows us to conclude that concerning to what is exposed in the literature on the functioning of the frontal lobe and the left dorsolateral cortex for various components of the executive functioning, the participants' performance resembles to the symptomatology proposed by the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V) for moderate intellectual disability in regards to basic and instrumental activities of daily life and its adaptive behavior.

Keywords: Executive functioning, assessment, neuropsychology, intellectual disability, social behavior.

RESUMEN

Este estudio presenta los resultados de una evaluación neuropsicológica de la función ejecutiva, aplicada en adultos con discapacidad intelectual moderada con edades comprendidas entre los 20 y 39 años de la ciudad de Bogotá. Se utilizó un protocolo base de pruebas neuropsicológicas con el fin de evaluar aspectos como la atención ejecutiva (Test de Stroop), la impulsividad (FAS), planeación/organización (Figura de Rey), el seguimiento de instrucciones (Token Test), inhibición (WCST), la velocidad de procesamiento y flexibilidad cognitiva (TMT A y B). Los hallazgos más característicos reflejan un funcionamiento ejecutivo por debajo de lo esperado, en general, para toda la muestra, pero con puntuaciones para pruebas como Token Test de $P_c < 1-2$ tanto en hombres como en mujeres; y una mejor planeación en hombres con un 43% para la copia de la Figura de Rey, sin que esto indique un rango de normalidad, lo que permite concluir que en relación a lo que se expone en la literatura sobre el funcionamiento del lóbulo frontal y la corteza dorsolateral izquierda para ciertos componentes de la función ejecutiva, el rendimiento de los participantes se corresponde con la sintomatología propuesta por el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V) para discapacidad intelectual moderada en relación a actividades básicas e instrumentales de la vida diaria y su comportamiento adaptativo.

Palabras clave: Función ejecutiva, evaluación, neuropsicología, discapacidad intelectual, conducta social.

Introducción

Con el concepto funciones ejecutivas (FE) se hace referencia a un conjunto complejo de procesos que se relacionan con el comportamiento dirigido (Carmona & Montoya, 2009), dentro de esos procesos se destacan: la flexibilidad cognitiva, el control inhibitorio, la planificación, la monitorización, el uso de retroalimentación, la resolución de problemas, el autocontrol y la autoconciencia, la atención sostenida, la memoria de trabajo, el auto monitoreo, la aplicación de estrategias y la fluidez verbal, entre otros (Climent, Luna, Bombín, Cifuentes, Tirapu, & Díaz, 2014; García, 2012; Pérez & Pérez, 2011; Motta & Risueño, 2010; Flores & Ostrosky, 2008; Baddeley, 2000).

Desde un punto de vista neuropsicológico, según Luria (1986), representan en el comportamiento humano la planeación, regulación y control de los procesos psicológicos superiores con un fin específico; según Marino y Julián (2010) desde los rasgos ontológicos (lo que las funciones ejecutivas son) y pragmáticos (lo que las funciones ejecutivas hacen), implican el ser capaz de hacer frente a situaciones novedosas, alcanzar objetivos complejos y de adaptarse a los cambios de forma flexible (Verdejo & Bechara, 2010; Tirapu, García, Luna, Roig & Pelegrín, 2008). También participan de forma activa y decisiva en la regulación de la respuesta emocional, las intenciones y el control de las formas más complejas de la conducta humana (Luria, 1989), que anatómicamente dependen de todo un sistema neuronal distribuido por el córtex prefrontal.

En relación con el déficit cognitivo o la discapacidad intelectual, las funciones ejecutivas son definidas por la Organización Mundial de la Salud (OMS), como toda ausencia o restricción de la capacidad para realizar una actividad o acción, debido a una deficiencia en la forma

o dentro del margen que se considera normal para una persona (OMS, 2011; Alonso, 2010; OMS, 2005). Entre algunos ejemplos de la discapacidad intelectual se encuentran las dificultades que tienen que ver con acciones complejas relacionadas con comer, vestirse, higiene menor/mayor, apoyo en la manipulación de implementos de la cocina (estufa, cuchillos) y aseo en casa (barrer, trapear, lavar loza); toma de decisiones por sí mismo y baja capacidad para hacer juicios sociales, los cuales se relaciona en gran medida con un mal desempeño de la función ejecutiva, siendo esto predictor de riesgo ante cualquier discapacidad intelectual, comportamiento o disfunción en actividades de la vida diaria (Rosado-Artalejo, et al., 2017).

A nivel estructural y funcional de los lóbulos frontales en esta población, se ha correlacionado con algunos cambios como la reducción tanto en el número de neuronas como en su funcionamiento, lo que no se evidencia en otras regiones cerebrales (West, 2000); pero según Rosselli, Jurado y Matute (2008) las funciones ejecutivas no son habilidades cognitivas desarrolladas propiamente en la infancia, por lo que de haber un daño en ellas a temprana edad, las habilidades de planeación y fluidez verbal podrían continuar su desarrollo normal durante la infancia.

Un estudio no experimental realizado por Echeverría (2015) en población cuyas funciones ejecutivas se han visto afectadas, demuestra que la planificación, inhibición, atención ejecutiva e impulsividad, se encuentran alteradas y por ende se observan dificultades en el desempeño de la planeación, ubicación en el espacio y alteración en las respuestas a la hora de realizar una tarea. Por su parte, Nouchi et al. (2013) refieren que alrededor de los 20 años estas funciones no logran desarrollarse con totalidad, lo que puede influir en el aprendizaje de tareas novedosas en adultos con discapacidad intelectual.

Tanto Schiehser et al. (2011) como Barkley y Murphy (2010) han determinado la importancia de las pruebas neuropsicológicas para evaluar el impacto de las disfunciones ejecutivas en pacientes con trauma craneoencefálico y adultos con dificultades atencionales, lo que se constituye en un aporte al ejercicio profesional y la disciplina, ya que tienen en cuenta los datos normativos colombianos y pruebas con baremos especializados en los componentes de la función ejecutiva que se quiere evaluar.

Se ha encontrado, que personas con antecedentes de comportamientos disfuncionales o auto-perjudiciales muestran una baja capacidad para resolver problemas en contextos sociales (Groschwitz & Plener, 2012); sin embargo, estudios de este tipo todavía no se han llevado a cabo, por ejemplo, en pacientes con tendencias suicidas, a pesar de la evidencia de disfunción ejecutiva en esta población, según lo reporta la literatura (Castañeda-Ibáñez, 2016; Sánchez, Martínez-Velázquez, & Ramos-Loyo, 2013; Barkley & Murphy, 2010), así como tampoco, en población adulta con discapacidad de tipo moderada en países como el nuestro.

En Colombia las cifras de personas con discapacidad mental refieren un dato de 2'585.224, no lejanas al balance mundial (110 millones), en ese sentido, de cada cien colombianos, seis de ellos tiene alguna discapacidad (Beltrán, 2008); no obstante, según Lugo y Eijas (2012) estas cifras disminuyen en el reporte del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) al 4,7% de la población para el 2014 (Martínez-Rozo, Uribe-Rodríguez, & Velázquez-González, 2015) lo cual devela que en Colombia existe una población representativa con diferentes necesidades asociadas a la discapacidad mental, entre ellas la de un diagnóstico neuropsicológico y una intervención en habilidades cognitivas y comportamentales que favorezcan su funcionalidad.

Por lo expuesto, este trabajo de investigación se centró en evaluar neuropsicológicamente las funciones ejecutivas de adultos con discapacidad intelectual moderada de una fundación de la ciudad de Bogotá, y describirla teniendo en cuenta su atención ejecutiva, impulsividad, planeación/organización, seguimiento de instrucciones, inhibición, velocidad de procesamiento y flexibilidad cognitiva, componentes que hacen parte de la conducta adaptativa en relación con actividades básicas e instrumentales de la vida diaria, y le permiten a un adulto ser funcional en diversos contextos, lo anterior, según Flores-Lázaro y Ostrosky-Solís (2008) tiene relación con el funcionamiento de la corteza prefrontal izquierda y una posible relación con la sintomatología en el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-V) (American Psychiatric Association, 2014).

Metodología

Tipo de estudio

No experimental, de corte transversal, el cual tiene como fin recolectar datos en un solo momento y en un tiempo único (Fernández, Hernández & Baptista, 2014; Álvarez, 2011). Debido a la naturaleza de la población, se optó por un muestreo intencional para la selección de los participantes y como instrumento de evaluación diferentes pruebas neuropsicológicas para analizar la información obtenida de forma descriptiva únicamente con un fin explicativo.

Participantes

La población está compuesta por 30 adultos con discapacidad intelectual moderada según criterios del DSM-V cuyo diagnóstico se encuentra confirmado por psiquiatría y psicología en la respectiva historia clínica; 16 de ellos son mujeres y 14 son hombres, con edades comprendidas entre los 20 y 39 años, con

habilidades escolares en básica primaria. Los participantes pertenecen a una fundación para adultos con discapacidad física y mental ubicada en la ciudad de Bogotá D.C. No se tuvo en cuenta para este estudio, adultos con diagnóstico de discapacidad intelectual leve y severa, menores de edad, adultos sin escolaridad y no pertenecientes a esta fundación.

Instrumentos

Para realizar la evaluación neuropsicológica de los componentes de las FE: atención ejecutiva, impulsividad, planeación/organización, seguimiento de instrucciones, inhibición, velocidad de procesamiento y flexibilidad cognitiva, se utilizaron los siguientes instrumentos:

Trail Making Test (TMT): Consiste en rastrear estímulos y seguir secuencias (numéricas TMT-A y alfanuméricas TMTM-B). Permite evaluar la atención sostenida y la capacidad de flexibilidad cognitiva teniendo en cuenta el tiempo que se toma en segundos, para completar cada tarea (Dulcey & Uribe, 2012).

Test de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin (WCST): Mide la función ejecutiva que requiere estrategias de planificación, feedback (retroalimentación) y flexibilidad cognitiva. Consiste en clasificar tarjetas utilizando tres criterios que inicialmente se desconocen (color, forma y número) en 6 categorías, cada una con 10 respuestas correctas y no se cambia el criterio de clasificación hasta obtener 10 respuestas correctas (Caro, Lemos, Paíno & Besteiro, 2005).

Figura de Rey: Evalúa la organización perceptiva, memoria visual, la planificación y organización tanto en niños, como en adultos. La ejecución de este test se divide en dos partes: la primera, copiar la figura compleja, y la segunda, evocarla sin ayuda del modelo (Jarabo,

2012; Rey, 2003). Para la población colombiana se establece la validez por medio del coeficiente de concordancia de Kendall, en el que según Jarabo (2012) y Rey (2003), se obtuvo un resultado del 0,95 y 1.

Token Test: Examina el proceso de comprensión del lenguaje verbal para órdenes simples y complejas, asignando una serie de instrucciones que va aumentando en su nivel de complejidad a medida que avanza la prueba (Ardila & Rosselli, 2007). El test tiene un tiempo aproximado de 10 minutos para la aplicación y se otorga un punto por cada elemento de la instrucción realizada correctamente (Ardila, Huidor, Mendoza & Ventura, 2012).

Test de Stroop: Está compuesto por tres láminas de palabras y colores, que implican lectura de palabras, identificación de colores, e identificación de un color con interferencia. La prueba cuenta con validez de (N=60) 0,85, 0,81 y 0,69 para población española (Martín, Hernández, Rodríguez, García, Díaz, & Jiménez, 2012; López-Villalobos, Serrano-Pintado, Andrés-De Llano, Delgado, Alberola-López, & Sánchez-Azón, 2010; Golden, 2001).

Test de Fluidez Verbal (FAS): Consiste en la producción de palabras empleadas por lo general en dos categorías (semántica y fonológica). En la categoría fonética, se pide la evocación para los fonemas F, A, S y en la categoría semántica se pide la evocación de conceptos cotidianos como animales y frutas (Huidor, Mendoza, & Ventura, 2012). En ambas tareas y durante la instrucción se advierte al participante que los nombres propios, las siglas, marcas comerciales, y las palabras derivadas o diferentes formas del mismo verbo, no se consideran como respuestas válidas para el test (García, Rodríguez, Martín & Díaz, 2012).

Procedimiento

El estudio se desarrolló en tres fases:

Fase 1: Selección de la muestra. Primer contacto con la institución, presentación de la propuesta investigativa, firma de consentimientos informados, verificación de criterios de inclusión, exclusión y variables a trabajar dentro de la población. Las variables se establecieron teniendo en cuenta el nivel de funcionalidad, sexo y edad de los participantes.

Fase 2: Aplicación del protocolo de evaluación neuropsicológica con base en los siguientes criterios: TMT-A y TMT-B, para medir atención ejecutiva; WCST, impulsividad; Figura de rey, planeación/organización; Token Test para seguimiento de instrucciones; Test de Stroop, inhibición, finalmente, la Prueba de Fluidez Verbal Semántica FAS para velocidad de procesamiento.

Fase 3: Tabulación de resultados, análisis descriptivo y elaboración de conclusiones según lo encontrado. Realización y entrega de informes a familiares y cuidadores.

Los datos fueron recolectados a través de los resultados de la evaluación neuropsicológica y organizados en tablas diseñadas en Excel versión 2016®. Para cada participante se tuvo en cuenta las puntuaciones directas (PD) y los percentiles (Pc); el rango de medición que se utilizó se basó en un máximo de 100 puntos y un mínimo de 0 para la medición final, contando con una media de Pc=50 y un rango de normalidad de Pc=30-70 y puntuación T (I) que permite ubicar a los adultos en un modelo de distribución normal, donde su media es 50 y su desviación estándar 10 con un rango de normalidad de T=45-55 correspondiente a los baremos colombianos para población adulta de Arango y Rivera (2015).

Para la prueba de Token Test se utilizaron los baremos para población española del estudio Neuronorma (Aranciva et al., 2012; Peña-Casanova, 2005) con una puntuación estándar (PE) de 2 a 18 donde lo esperado se ubica en PE=6 con un rango Pc de <1 a >99 y una media de Pc=6-10.

Consideraciones éticas

Según el anexo técnico de la Secretaría de Integración Social (s.f.) y el documento de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Ley 1346 de 2009, el desarrollo de proyectos de investigación e intervención con población en condición de discapacidad debe estar fundamentado en el principio y en el derecho a la participación, comprendiendo que su participación activa contribuye al desarrollo de sociedades verdaderamente inclusivas.

Teniendo en cuenta la Ley 1090 de 2006 (Ministerio de la Protección Social, 2006), que reglamenta el ejercicio de la profesión de psicología en Colombia, y por el cual se dicta el Código Deontológico y Bioético, la presente investigación se acogió al capítulo 7, artículos 49, 50, 51, 52, 55 y 56, que se refieren a la investigación científica, la propiedad intelectual y las publicaciones. Del mismo modo, se tuvo en cuenta el título II, Artículo 2, que hace referencia a los principios generales, responsabilidad, confidencialidad, bienestar del usuario, evaluación de técnicas y a la investigación con participantes humanos, caracterizada por contribuir al desarrollo de la psicología y el bienestar humano; así como también, al título VII, capítulo I, Artículo 25, que reza:

Quando el cliente se encuentra en incapacidad física o mental demostrada que le imposibilite recibir sus resultados o dar consentimiento informado. En tal caso, se tomarán los cuidados necesarios para proteger los derechos de estos últimos. La información

sólo se entregará a los padres, tutor o persona encargada para recibir la misma ((Ministerio de la Protección Social, 2006, p. 7).

Finalmente, se tuvo en cuenta la Resolución 008430 de 1993 del Ministerio de Salud, la cual establece normas científicas, administrativas y técnicas en investigaciones en salud (Ministerio

de Salud, 1993; Ministerio de la Protección Social, 2006).

Resultados

A continuación, se mostrará el rendimiento de cada uno de los participantes en las pruebas neuropsicológicas del protocolo aplicadas en puntajes directos y con el baremo correspondiente.

Tabla 1. Resultados de la prueba TMT (parte A y B)

Adulto	Sexo	Edad	TMT-A				TMT-B			
			Acierto	t*	Pc	T	Acierto	t*	Pc	T
6	M	23	24	83	40	40	24	86	80	54 - 55
7	M	22	24	52	75	52 - 54	12	95	75	52 - 53
10	M	21	4	66	60	46 - 47	0	0	<15	<35 - 36
11	M	24	24	100	20	30 - 33	5	228	30	39
13	M	30	24	74	45	41 - 42	0	0	<15	<35 - 36
18	F	30	2	78	45	41 - 42	2	80	85	56 - 58
22	F	28	23	91	35	38 - 39	1	158	50	43 - 44
23	F	20	23	100	20	30 - 33	8	215	35	40
25	F	23	24	74	50	43 - 44	14	96	75	52 - 53
26	F	21	2	75	50	43 - 44	1	47	>95	>65
27	F	24	24	89	35	38 - 39	15	233	30	39
28	F	20	5	92	35	38 - 39	5	119	65	48 - 49
29	F	20	24	53	75	52 - 54	13	181	45	42
30	F	22	24	60	65	48 - 49	2	87	80	54 - 55

Nota: Rendimiento de los participantes según *t=tiempo, Pc=Percentil y secuencias realizadas, T= Puntuación T.

Fuente: Autores.

Teniendo en cuenta los datos normativos para población colombiana (Arango & Rivera, 2015) el tiempo máximo otorgado para la TMT-A fue de 100 segundos y para la parte B de 300. El 35.7% de los participantes de sexo masculino se encuentran tanto en el TMT-A como en el TMT-B, en este rango de tiempo, el 28.6% que corresponde a 4 participantes, culminó la tarea dentro del rango esperado. Para el sexo femenino tanto en el TMT-A como en el TMT-B, el 56% de las participantes se encontró dentro del tiempo establecido, pero solo el 37.5% (6

de ellas) obtuvieron respuestas dentro de lo esperado.

En la TMT-B se halló que de los 5 hombres que culminaron la tarea, sólo 1 la culminó en el tiempo esperado; y 1 obtuvo un rendimiento normal bajo con 12 aciertos dentro del tiempo establecido. Para el caso de las mujeres solo el 18.7% acertó en la mitad de la tarea dentro del tiempo establecido, pero ninguna terminó la prueba con el total de aciertos dentro del tiempo esperado.

Tabla 2. Resultados de la prueba WCST

Adulto	Sexo	Edad	Errores			Categorías			Errores perseverativos		
			Puntaje	Pc	T	Puntaje	Pc	T	Puntaje	Pc	T
3	M	26	24	<5	40 - 41	4	50	51 - 56	13	55	50 - 51
6	M	23	8	75	57 - 58	6	75	62	5	55	55
13	M	30	10	80	59 - 60	6	75	62	4	60	56
16	F	37	30	10	38	3	35	46 - 50	20	10	43
17	F	20	30	10	38	3	35	46 - 50	22	5	42
20	F	39	30	10	38	3	35	46 - 50	13	15	44 - 45
29	F	20	10	80	59 - 60	6	75	62	8	35	49 - 50

Nota: Pc=Percentil y secuencias realizadas, T= Puntuación T.

Fuente: Autores.

En la Tabla 2 se tuvieron en cuenta los resultados de los participantes que completaron al menos tres de las seis categorías, ya que según Arango y Rivera (2015) son las mínimas exigidas para estar dentro del rango normal en población colombiana, encontrándose un mayor

porcentaje de mujeres (25% del 100% de participantes del sexo femenino) que de hombres (21% del 100% de participantes del sexo masculino), pero con una relación de 2 hombres a 1 mujer para la realización de las 6 categorías.

Tabla 3. Resultados de la prueba Figura de Rey parte A

Adulto	Sexo	Edad	Copia				Evocación			
			t*	Corregida	Pc	T	t*	Puntaje	Pc	T
4	M	23	3'14"	7	<5	20 - 28	1'27"	0	<5	32 - 34
7	M	22	3'05"	32	55	55	2'00"	0	<5	32 - 34
10	M	21	3'16"	33	60	56	3'46"	29	90	64 - 67
11	M	24	3'15"	35	75	58	2'15"	17	60	52 - 53
12	M	33	3'22"	21	15	38 - 41	2'55"	10	30	44
14	M	20	3'38"	34	70	57	2'02"	28	90	64 - 67
15	F	24	1'19"	0	<5	20 - 28	44"	0	<5	32 - 34
17	F	20	3'39"	0	<5	20 - 28	54"	0	<5	32 - 34
21	F	29	2'22"	11	<5	20 - 28	1'19"	2	<5	32 - 34
24	F	24	3'31"	19	15	38 - 41	2'35"	15	50	49 - 50
25	F	23	2'35"	21	15	38 - 41	2'31"	12	40	46 - 47
27	F	24	2'09"	9	<5	20 - 28	0'45"	6	15	39
29	F	20	3'44"	30	45	52	3'29"	11	35	45
30	F	22	1'34"	3	<5	20 - 28	1'00"	2	<5	32 - 34

Nota: Rendimiento de los participantes según *t=tiempo, Pc=Percentil, T= Puntuación T.

Fuente: Autores.

Para la copia y evocación de la Figura de rey la Tabla 3 solo muestra los participantes en los que el tiempo de ejecución de la prueba no superó los 5 minutos (Arango & Rivera, 2015). En el 43% del total de 14 hombres y el 50% del total de 16 mujeres, presentan un mejor rendimiento en copia y evocación los participantes del sexo masculino según el rango percentil esperado para la ejecución.

En la Tabla 4 se muestran los resultados de la prueba Token Test en la cual los participantes obtuvieron como puntuación bruta más de 30 respuestas correctas, según la puntuación normalizada del Proyecto Neuronorma (Aranciva, et al., 2012); el 14.3% de los hombres y sólo el 6% de las mujeres se acercaron a la media esperada.

Tabla 4. Resultados Token Test

Adulto	Sexo	Edad	Puntaje	Pc	PE
6	M	23	33	2	4
10	M	21	30	<1	2
22	F	28	32,5	1	3

Nota: Pc=Percentil, PE= Puntuación Escalar.

Fuente: Autores.

Tabla 5. Resultados de la prueba Stroop

Adulto	Sexo	Edad	Palabra			Color			Palabra-Color		
			Corregida	Pc	T	Corregida	Pc	T	Corregida	Pc	T
3	M	26	47	10	36 - 38	42	20	41 - 42	12	<5	32 - 35
4	M	23	47	10	36 - 38	49	35	46	12	<5	32 - 35
6	M	23	49	10	36 - 38	50	35	46	13	5	36 - 37
7	M	22	50	10	36 - 38	48	30	44 - 45	14	5	36 - 37
8	M	21	48	10	36 - 38	49	35	46	11	<5	32 - 35
15	F	24	50	10	36 - 38	50	35	46	10	<5	32 - 35
16	F	37	40	5	33 - 35	41	20	41 - 42	8	<5	32 - 35
20	F	39	47	10	36 - 38	49	35	46	13	5	36 - 37
21	F	29	43	5	33 - 35	37	15	40	8	<5	32 - 35
22	F	28	50	10	36 - 38	48	30	44 - 45	9	<5	32 - 35
23	F	20	50	10	36 - 38	48	30	44 - 45	10	<5	32 - 35
24	F	24	49	10	36 - 38	40	20	41 - 42	9	<5	32 - 35
27	F	24	50	10	36 - 38	45	25	43	11	<5	32 - 35
29	F	20	49	10	36 - 38	50	35	46	11	<5	32 - 35
30	F	22	50	10	36 - 38	48	30	44 - 45	13	5	36 - 37

Nota: Pc=Percentil, T= Puntuación T.

Fuente: Autores.

En la tabla 5 se muestran los resultados del Test Stroop teniendo en cuenta los participantes que lograron realizar las tres tareas (62.5% mujeres

y 35.7% hombres) según describe la prueba (Golden, 2010) y sus respectivos baremos (Arango & Rivera, 2015).

Tabla 6. Resultados del Test de Fluidez Verbal (FAS)

Adulto	Sexo	Edad	F			A			S		
			Puntaje	Pc	T	Puntaje	Pc	T	Puntaje	Pc	T
1	M	24	0	-	-	2	<5	31 – 35	0	-	-
3	M	26	4	5	36 – 38	0	-	-	4	10	37 – 38
5	M	20	1	-	-	0	-	-	2	<5	32 – 36
6	M	23	8	35	46 – 47	5	10	38 – 39	0	-	-
7	M	22	4	5	36 – 38	5	10	38 – 39	0	-	-
13	M	30	1	-	-	2	<5	31 – 35	2	<5	32 – 36
20	F	39	7	25	43 – 45	5	10	38 – 39	8	35	46 – 47
21	F	29	6	20	41 – 42	1	-	-	1	-	-
22	F	28	5	15	39 – 40	3	<5	31 – 35	4	10	37 – 38
23	F	20	3	<5	32 – 34	5	10	38 – 39	3	<5	32 – 36
25	F	23	2	<5	32 – 34	2	<5	31 – 35	3	<5	32 – 36
27	F	24	9	45	48 – 49	12	65	53 – 54	8	35	46 – 47
30	F	22	1	-	-	2	<5	31 – 35	1	-	-

Nota: Pc=Percentil, T= Puntuación T.

Fuente: Autores.

En la tabla 6 se observa que solo 6 de los participantes de la muestra, presentan en al menos una de las tareas, un desempeño igual o superior al propuesto por Arango y Rivera (2015). También se evidencia que en el desempeño general se destacan más las mujeres que los hombres con un Pc=45, Pc65 y Pc=35 para la participante 27 quien obtiene la mayor puntuación; sin embargo, para el caso de las mujeres, solo un 43.75% culminan la tarea.

Conclusiones

Según la hipótesis inicial acerca de la relación entre las FE y los síntomas descritos por el DSM-V (American Psychiatric Association, 2014) para población con discapacidad intelectual de gravedad moderada, los resultados arrojan un bajo rendimiento en general y un

rendimiento por cada una de las pruebas aplicadas que se relaciona con una baja atención ejecutiva para el seguimiento de instrucciones (Token Test), fallas en inhibición (Test de Stroop) y velocidad de procesamiento en tareas como FAS, lo que podría estar afectando en gran medida la calidad de vida, adaptación al medio y la ejecución de las actividades básicas e instrumentales de la vida diaria.

De los dominios evaluados en este estudio, la mayoría de los adultos presentan un rendimiento normal bajo en atención ejecutiva, ya que a pesar de conocer los números y saber su orden, excedieron el tiempo límite propuesto por la prueba; sólo el 46% de los participantes estuvo dentro del rango esperado con un porcentaje mínimo de hombres (35.7%) en relación a las mujeres (56%), no siendo este suficiente para

poder dar una interpretación global del rendimiento en la prueba.

En TMT-B (Dulcey & Uribe, 2012), se encontró que a pesar de que los participantes saben el alfabeto y números de dos cifras, no logran seguir la instrucción, ni alternar entre los estímulos dados, generando así varias secuencias radiales. De acuerdo a la Tabla 1, el género que obtuvo mejores resultados fue el femenino, sin embargo, las mujeres toman más tiempo en realizar el test a diferencia de los hombres, con ejecuciones mayores a 60 segundos sin obtener porcentajes suficientes que permitan un mayor análisis o interpretación.

En el WCST, para la mayoría de los participantes fue difícil comprender la instrucción e identificar la categoría a formar, soltaban tarjetas al azar sin buscar una relación entre ellas y cuando lograban acertar en alguna categoría presentaban quiebres atencionales. De los 30 participantes, solo el 23.3% culminó la tarea mostrando un mejor rendimiento: 2 hombres (14.3%) de los 14 y una mujer (6.2%) de las 16 para la formación de categorías. La impulsividad se encuentra en un rango bajo en el sexo femenino, por el contrario, para el sexo masculino se presenta menos inhibición ya que el total de perseveraciones en relación con sus aciertos es mayor.

Para pruebas como la Figura de Rey, tanto la organización perceptual, la memoria visual y la planificación es baja debido a que la reproducción de los elementos que componen la figura son pobres y poco reconocibles con respecto al estímulo. Se encontró teniendo en cuenta el puntaje bruto obtenido, que tanto en la copia como en la evocación diferida, el género masculino tiene mejor rendimiento (43%) a pesar de ser solo 6 participantes en relación a 8 mujeres los que culminaron la prueba, mientras que

el género femenino (50%) se encuentra por debajo de lo normal.

Para la planificación/organización, los participantes atienden a la instrucción dada pero ubican los estímulos y los materiales proporcionados para desarrollarlas de acuerdo a su posición corporal, como por ejemplo, girar verticalmente las hojas que se le proporcionan de manera horizontal para desarrollar la tarea y cambiar de color sin que se le indique. Además de esto, se observa que en la mayoría de ellos, especialmente las mujeres, no reconocen las figuras geométricas básicas, su ubicación en el espacio, ni la figura compleja como un todo donde deben colocar cada una de las partes que lo componen.

De acuerdo con Echeverría (2015) las personas con discapacidad intelectual presentan alteración en la planificación, inhibición, atención ejecutiva, impulsividad y por ende se observan comportamientos como dificultades en el desempeño de la planeación, ubicación en un espacio y alteración en la impulsividad a la hora de realizar una tarea, lo que puede influir en el aprendizaje de tareas novedosas que tengan que ver con el aprendizaje, lo que se relaciona con los resultados arrojados en este estudio.

En Token test para el seguimiento de instrucciones se encontraron puntajes brutos muy similares en cuanto al total de aciertos tanto en el género masculino como en el femenino. Los participantes del género masculino que mayor puntaje obtuvieron fueron el 6 y el 10 con 33 y 30 respectivamente, por el contrario, la participante de género femenino que mejor puntaje obtuvo fue la 22 con 32,5 respectivamente, es decir, solo el 10% de la población culminó la tarea pero con un $P_c < 1-2$ que se cataloga como bajo, siendo esta la prueba de peor rendimiento tanto para hombres como para mujeres en general.

Lo anterior se relaciona con otras pruebas como TMT, ya que el seguimiento instruccional de los participantes está por debajo de lo esperado, debido a que no logran seguir instrucciones semi complejas y a medida que aumenta la dificultad acatan la primera o la segunda instrucción, no esperando a recibir la instrucción completa para realizarla. Sus mayores dificultades radican en la pérdida del seguimiento instruccional, es decir, olvidar lo que no deben hacer como levantar el lápiz y seguir una secuencia lógica de los estímulos.

En el Test de Stroop se evidenció en general un bajo nivel en cuanto a inhibición de tareas complejas en los participantes ya que la mayoría presentan un $P_c=5$ y $P_c<5$ en palabra-color y un mejor rendimiento en palabra; a la media esperada llegaron 5 participantes del sexo masculino (62.5%) y 10 del femenino (35.7%), lo que quiere decir que de 30 participantes, solo 15 (50%) pudieron completar la prueba con resultados satisfactorios para Palabra-Color. Tanto en hombres como en mujeres, se evidenció poca alternancia entre estímulos, dificultad para seguir más de una instrucción dada al mismo tiempo y conductas de inquietud y ansiedad por el cambio de secuencias dentro de una misma actividad, lo que se evidenció en la realización de otras tareas complejas como WCST.

La velocidad de procesamiento en la prueba FAS es baja para ambos sexos, debido a que no se encuentran dentro del rango esperado de emisión fonológica como se observa en los puntajes brutos obtenidos y en los datos normativos colombianos (Arango & Rivera, 2015). Las perseveraciones e intrusiones en el fonema F son mayores para las mujeres; en el fonema A ninguno de los participantes presentó perseveraciones, pero se presentaron más intrusiones en el sexo femenino superando el rango esperado. Finalmente, en el fonema S, la participante 22 fue la única que presentó 1 perseveración, y en

las intrusiones los hombres obtuvieron 45 en sumatoria a diferencia del sexo femenino que obtuvo 27, lo que quiere decir que del 100% de la población masculina solo el 43.7% comprende y culmina la tarea a pesar de que su rendimiento no se encuentra dentro de lo esperado.

Estos resultados permiten dar cuenta de un marcado deterioro en general para el funcionamiento ejecutivo de los participantes, por lo cual, desde la disciplina neuropsicológica es posible sugerir un plan de intervención cognitiva o estimulación neuropsicológica como forma de regular sus alteraciones comportamentales en relación a sus FE y sus actividades de la vida diaria, ya que no se tiene un seguimiento clínico regular del funcionamiento intelectual/cognitivo y comportamental de la población, lo que genera dificultades en el aprendizaje de tareas novedosas y poco desarrollo de aptitudes ocupacionales en actividades básicas y de la vida diaria.

Al contrastar esta información con la literatura, esto posiblemente se relaciona con las características clínicas propias de la discapacidad intelectual (Vieta, Ayuso, Arango, & American Psychiatric Association, 2014) y el grado de escolaridad de los participantes (Aranciva, et al., 2012), ya que, al observarlos durante las diferentes ejecuciones, algunos presentaban conductas no acordes con su diagnóstico y/o clasificación de discapacidad y su nivel de escolaridad. Además, el hecho de utilizar baremos españoles para evaluar la población colombiana y más en esta condición, podría estar sesgando los resultados en cuanto a que es la prueba donde los participantes presentan un más bajo desempeño en comparación con las otras donde se utilizaron baremos colombianos.

Se concluye entonces, que las funciones ejecutivas son un conjunto de procesos psicológicos que ponen en marcha, organizan, integran y manejan diferentes conductas de las personas

con condición de discapacidad intelectual (Arán & López, 2013; Molina, 2012), es decir que posiblemente las funciones ejecutivas son las que permiten predecir y controlar comportamientos disruptivos en las personas, como se llegó a observar en esta población.

Por tanto, el aporte de este estudio a la disciplina es el fomento, facilitación y desarrollo de la investigación en el campo de las áreas básicas y superiores de la psicología, aportando al avance teórico-práctico de la evaluación neuropsicológica y a las posibles intervenciones con un impacto social asociado a estrategias de intervención educativa y neuropsicológica que se puedan desarrollar partiendo de un posible mejoramiento en la calidad de vida, lo anterior, puesto que actualmente no se han encontrado investigaciones o publicaciones de este corte en Bogotá o publicadas a nivel nacional, según la revisión realizada en diferentes bases de datos como Scielo, Redalyc, buscadores como NCBI y EBSCO.

Se podría empezar con algunas actividades que tengan que ver con inhibición (Delgado & Etchepareborda, 2013) como los juegos de mesa que se caracterizan por respetar turnos y generar estrategias de juego, flexibilidad cognitiva como adivinanzas, acertijos, manejo de rompecabezas o actividades lúdicas que involucren ahorcados y encuentra el tesoro, que requieren el seguimiento de instrucciones para llegar a una meta, la realización de rutinas, el seguimiento instruccional y la novedad dentro de una serie de tareas, para estimular cognitivamente y reestructurar el comportamiento dirigido hacia ciertas tareas y/o actividades de la vida diaria (Kousaie, Sheppard, Lemiux, Monetta & Taler, 2014; Farone et al., 2000), con el fin que el adulto pueda generar aprendizaje básico, focalizar su atención en las actividades y mejorar la planeación y organización al momento de ejecutarlas.

Se realizan sugerencias a la fundación en cuanto a la revisión del diagnóstico de cada participante por parte de psiquiatría y un equipo terapéutico integral (Psicología, Neuropsicología, Terapia Física, de lenguaje, Ocupacional, entre otros) debido a que de los 30 participantes evaluados, 18 de ellos es posible que se hayan deteriorado con el tiempo debido a las respuestas dadas en cada una de las pruebas aplicadas.

Por otra parte, las limitaciones de este estudio, también radican en el diseño metodológico inicial, el contar con una muestra poco significativa tanto para hombres como mujeres, no permite generalizar los resultados obtenidos ni utilizar otro tipo de análisis estadísticos. Si bien, realiza un aporte a la disciplina y al contexto colombiano para dar continuidad a este tipo de estudios en esta población en un orden descriptivo y clínico, es necesario contar con una muestra más representativa.

No fue posible realizar una descripción por edades entre los participantes debido a la heterogeneidad de la muestra, a pesar de contar casi con el mismo número de hombres ($n=14$) que mujeres ($n=16$). No se abordó población adulta mayor por lo que la literatura refiere que en ella el deterioro cognitivo puede ser manifiesto y su evaluación podría ayudar a identificar personas con una marcada disfunción ejecutiva, mayor riesgo de disminución de la movilidad, caídas y progresión a la demencia en etapas tempranas, sin contar las posibles diferencias que se pudieran hallar con relación al sexo (Sakurai, et al., 2017).

Además, el daño o la afectación funcional de los lóbulos frontales tienen consecuencias muy heterogéneas e importantes en las conductas más complejas de cada uno de estos participantes, desde alteraciones en la regulación de las emociones y la conducta social que no se trataron en este estudio, hasta alteraciones en el pensamiento abstracto y la metacognición

(Shimamura, 2000; Stuss & Alexander, 2000). Por lo que es necesario contar con un conocimiento más amplio sobre las características neuropsicológicas de las FE y así mismo mejorar la práctica y el abordaje clínico en este tipo de población.

Referencias

- Alonso, M. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Revista española sobre discapacidad intelectual*, 41(4), 7-21.
- Álvarez, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica. Recuperado de <https://carmonje.wikispaces.com/file/view/Monje+Carlos+Arturo++Gu%C3%ADa+did%C3%A1ctica+Metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%B3n.pdf>
- American Psychiatric Association. (2014). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales: DSM-5. Madrid: Medica Panamericana.
- Arán, V., & López, M. (2013). Las funciones ejecutivas en la clínica neuropsicológica infantil. *Psicología desde el Caribe*, 30(2), 380-415.
- Aranciva, F., Casals-Coll, M., Sánchez-Benavides, G., Quintana, M., Manero, R., Rognoni, T., & Peña-Casanova, J. (2012). Estudios normativos españoles en población adulta joven (Proyecto NEURONORMA jóvenes): normas para el Boston Naming Test y el Token Test. *Neurología*, 27(7), 394-399. Doi:10.1016/j.nrl.2011.12.016
- Arango, L. J. & Rivera, D. (2015). *Neuropsicología en Colombia: Datos normativos, estado actual y retos a futuro*. Manizales: Universidad Autónoma de Manizales.
- Ardila, A., & Rosselli, M. (2007). *Neuropsicología Clínica*. Medellín: Manual Moderno.
- Ardila, A., Huidor, C., Mendoza V., & Ventura, L. (2012). Una batería básica de evaluación neuropsicológica, *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 12(2), 1-25.
- Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory. *Trends Cognition Science*, 4, 41723.
- Barkley, R., & Murphy, K. (2010). Impairment in occupational functioning and adult ADHD: The predictive utility of executive function (EF) ratings versus EF tests. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 25(3), 157-173.
- Beltrán, J. (2008). Identificación de las personas con discapacidad en los territorios desde el rediseño del registro. Recuperado de <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/discapacidad/identificacion%20en%20los%20territorios.pdf>
- Carmona, L., & Montoya, F. (2009). *Caracterización de las funciones ejecutivas en una muestra de pacientes con envejecimiento normal, deterioro cognitivo leve (DCL) y demencia de la ciudad de Cartago (Valle)* (Tesis de pregrado). Universidad Católica Popular del Risaralda, Pereira, Colombia.

- Caro, M., Lemos, S., Paíno, M., & Besteiro, J. (2005). El Wisconsin Card Sorting Test en la detección de los trastornos de la personalidad. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 1, 65-17.
- Castañeda-Ibáñez, N. N. (2016). Psychological and neuropsychological prevention of suicide risk factors in college students. *Psicogente*, 19(36), 338-348. Doi:10.17081/psico.19.36.1302
- Climent, G., Luna, P., Bombín, I., Cifuentes, A., Tirapu, J., & Díaz, U. (2014). Evaluación neuropsicológica de las funciones ejecutivas mediante realidad virtual. *Revista Neurología*, 58, 465- 475.
- Delgado, I., & Etchepareborda, M. (2013). Trastornos de las funciones ejecutivas. Diagnóstico y tratamiento. *Revista Neurología*, 57(1), 95-103.
- Dulcey, C., & Uribe, G. (2012). Evaluación neuropsicológica en adolescentes: Normas para población de Bucaramanga. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 12(2), 77-93.
- Echeverría, A. (2015). Programa de entrenamiento cognitivo de la función ejecutiva en el componente de planeación en adultos del centro de entrenamiento para discapacidad mentales EDISME, de la sociedad de San Vicente de Paúl de Medellín (Tesis Maestría). Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia.
- Farone S., Biederman J., Spencer T., Wilens T., Seidman LJ., Mick, E., & Doyle, A.E. (2000). Attention-deficit/hyperactivity disorder in adults: an overview. *Biological Psychiatry*, 48, 9-20.
- Fernández, R., Hernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ª. Ed.). México D.F: McGraw Hill.
- Flores-Lázaro, J. C., & Ostrosky-Solís, F. (2008). Neuropsicología de Lóbulos Frontales, Funciones Ejecutivas y Conducta Humana. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1), 47-58.
- García, M. (2012). *Las funciones ejecutivas cálidas y el rendimiento académico* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- García, E., Rodríguez, C., Martín, R., & Díaz, A. (2012). Test de fluidez verbal: datos normativos y desarrollo evolutivo en el alumnado de primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 5(1), 53-64.
- Golden, C. (2010). *Manual de Stroop: Test de colores y palabras*. Madrid: TEA Ediciones S.A.

- Groschwitz, R., & Plener, P. (2012). The neurobiology of nonsuicidal self-injury (NSSI): A review. *Suicidology Online*, 3, 24-32.
- Hueso, A. & Cascant, J. (2012). Metodología y técnicas cuantitativas de investigación. Universitat Politècnica de Valencia.
- Huidor, C., Mendoza, V., & Ventura, L. (2012). Una batería básica de evaluación neuropsicológica. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 12(2), 1-25.
- Jarabo, G. (2012). Pruebas de evaluación. *Revista biopsicología*, 5, 20-26.
- Kousaie, S., Sheppard, C., Lemiux, M., Monetta, L., & Taler, V. (2014). Executive function and bilingualism in young and older adults. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 8, 1-12.
- López-Villalobos, J. A., Serrano-Pintado, I., Andrés-De Llano, J.M., Delgado, J., Alberola-López, M.I., & Sánchez-Azón, M.I. (2010). Utilidad del test de Stroop en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de Neurología*, 50(6), 333-340.
- Lugo, L. H., & Eijas, V. (2012). La discapacidad en Colombia: una mirada global. *Revista Colombiana de Medicina Física y Rehabilitación*, 22(2), 164-179.
- Luria, A. R. (1986). *Las funciones corticales superiores del hombre*. Ciudad de México: Fontamara.
- Luria, A. R. (1989). *El cerebro en acción*. Barcelona: Fontanella.
- Marino, D., & Julián, C. (2010). Actualización en Tests Neuropsicológicos de Funciones Ejecutivas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2(1), 34-45.
- Martín, R., Hernández, S., Rodríguez, C., García, E., Díaz, A., & Jiménez, J. (2012). Datos normativos para el Test de Stroop: patrón de desarrollo de la inhibición y formas alternativas para su evaluación. *European Journal of Education and Psychology*, 5(1), 39-51.
- Martínez-Rozo, A. M., Uribe-Rodríguez, A. F., & Velázquez-González, H. J. (2015). La discapacidad y su estado actual en la legislación colombiana. *Duazary*, 12(1), 49. Doi:10.21676/2389783x.1398
- Ministerio de la Protección Social. (2006). Ley número 1090 del 2006 Por lo cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de psicología, se dicta el código deontológico y bioético y otras disposiciones. Agosto 20, 2007, de congreso de Colombia. Recuperado de <http://www.sociedadescientificas.com/userfiles/file/LEYES/1090%2006.pdf>

- Ministerio de Salud. (1993). Título II: de la investigación en seres humanos. Noviembre 15, 2007. Recuperado de http://www.dib.unal.edu.co/promocion/etica_res_8430_1993.pdf
- Molina, F. (2012). El caso Phineas Gage, una revisión de la histórica de la neurobiología. *Alcmeon, Revista Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica*, 17(3), 227- 248.
- Motta, I., & Risueño, A. (2010). *Trastornos específicos del aprendizaje, una mirada neuropsicológica*. Buenos Aires: Editorial Bonum.
- Nouchi, R., Taki, Y., Takeuchi, H., Hashizume, H., Nosawa, T., Kambara, T., Kawashima, R. (2013). Brain training game boosts executive functions, working memory and processing speed in the young adults: A randomized controlled trial. *PLOSE ONE*, 8(2), 1-13.
- Organización Mundial de la Salud. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Recuperado de http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/
- Organización Mundial de la Salud (2005). *Discapacidad incluida la prevención, el tratamiento y la rehabilitación*. Recuperado de http://apps.who.int/gb/archive/pdf_files/WHA58/A58_17-sp.pdf
- Pérez, J., & Pérez I. (2011). Una aproximación a las funciones ejecutivas en el trastorno del espectro autista. *Revista Neurología*, 52(1), 147-153.
- Rey, A. (2003). *REY: Test de copia y de reproducción de memoria de figuras geométricas complejas*. Madrid: TEA.
- Rosado-Artalejo, C., Carnicero, J. A., Losa-Reyna, J., Castillo, C., Cobos-Antoranz, B., Alfaro-Acha, A., García-García, F. J. (2017). Global performance of executive function is predictor of risk of frailty and disability in older adults. *The journal of nutrition, health & aging*, 21(9), 980-987. Doi: 10.1007/s12603-017-0895-2
- Rosselli, M., Jurado, M., & Matute, E. (2008). Las funciones ejecutivas a través de la vida. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1), 23-46.
- Sakurai, R., Ishii, K., Yasunaga, M., Takeuchi, R., Murayama, Y., Sakuma, N., Montero-Odasso, M. (2017). The neural substrate of gait and executive function relationship in elderly women: A PET study. *Geriatrics & Gerontology International*. Doi:10.1111/ggi.12982
- Sánchez, L. M., Martínez-Velázquez, E. S., & Ramos-Loyo, J. (2013). Influence of Emotions on Executive Functions in Suicide Attempters. *Suicidology Online*, 4, 42-55.
- Secretaría Distrital de Integración Social. (s.f). Anexo técnico ocupacional. Proyecto 721 “Atención Integral a la persona con discapacidad, su familia, cuidadores y cuidadoras: Cerrando Brechas”. Bogotá Humana. Recuperado de <https://pt.slideshare.net/sayonarajasay/anexo-tecnico-discapacidad-mental-52-cupos-convenio-6966-14-1>

- Schiehser, D., Delis, D., Filoteo, J., Delano-Wood, L., Han, S., Jak, A., Bondi, M. (2011). Are self-reported symptoms of executive dysfunction associated with objective executive function performance following mild to moderate traumatic brain injury? *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 33(6), 704–714.
- Shimamura, A. P. (2000). Toward a cognitive neuroscience of metacognition. *Consciousness and Cognition*, 9, 313-323.
- Stuss, D. T., & Alexander, M. P. (2000). Executive functions and the frontal lobes: a conceptual view. *Psychological Research*, 63(3-4), 289-298.
- Tirapu, J., García, A., Luna, P., Roig, T., & Pelegrín, C. (2008). Modelos de funciones y control ejecutivo. *Revista Neurología*, 46(11), 684- 692.
- Verdejo, A., & Bechara, A. (2010). Neuropsicología de las funciones ejecutivas. *Psicothema*, 22(2), 227-235.
- West, R. (2000). In defense of the frontal lobe hypothesis of cognitive aging. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 6(6), 727-729.

*Emotions and morality: interpretation keys from a cognitive approach**

Iván Alfonso Pinedo Cantillo**
Laura Pacheco Castañeda***
Jaime Yáñez Canal****

- * Artículo derivado del proyecto de investigación Desarrollo moral y emociones, del Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia. Grupo de investigación Estudios sobre el desarrollo socio-moral.
- ** Filósofo, Magíster en Filosofía. Magíster en Administración Educativa. Candidato a doctor en Filosofía de la Universidad Nacional de Colombia. Miembro del grupo de investigación "Estudios sobre el desarrollo socio-moral". Correspondencia: iapinedoc@unal.edu.co
- *** Psicóloga de la Universidad Nacional de Colombia. Miembro del grupo de investigación "Estudios sobre el desarrollo socio-moral".
- **** Psicólogo, Doctor en Filosofía de la Katholische Universitaett Eichstaett. Postdoctorado en la Universidad de Hannover. Profesor Asociado del Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Humanas: Universidad Nacional de Colombia. Director del grupo de investigación "Estudios sobre el desarrollo socio-moral". Correspondencia: jyanezc@unal.edu.co

*Las emociones y la moral: claves de interpretación desde una aproximación cognitiva**

Como citar este artículo: Pinedo, I. A., Pachecho, L., & Yáñez, J. (2017). Las emociones y la moral: claves de interpretación desde una aproximación cognitiva. *Revista Tesis Psicológica*, 12(1), 82-104.

Recibido: noviembre 8 de 2016
Revisado: noviembre 11 de 2016
Aprobado: abril 3 de 2017

ABSTRACT

The investigation about the relationship between emotion and cognition, and the links that these dimensions can have with morality represent a broad field of study for psychology and philosophy today. Though, from the modern moral philosophy a dichotomous vision between passion and reasoning which has exerted strong influence until today, various contemporary investigations in psychology aim at diluting this opposition by suggesting a cognitive dimension of emotions which lead us to new horizons of interpretation of these human phenomena. In this context, this paper aims to establish a proposal of differentiated levels of cognition that determine emotional expression in human beings and make it possible to distinguish simple emotions that we share with nonhuman animals, of complex emotions that are features of our greater ontogenetic development. With this approach, it contributes to the clarification of how cognitive processes are essential to our emotions.

Keywords: emotion, cognition, morality, evaluative theories, moral psychology.

RESUMEN

La indagación sobre la relación entre emoción y cognición, y los vínculos que estas dimensiones pueden tener con la moral, constituye hoy en día un amplio campo de estudio para la psicología y la filosofía. Si bien, desde la filosofía moral moderna se planteó una visión dicotómica entre pasión y razón que ha ejercido fuerte influencia hasta el día de hoy, diversas investigaciones contemporáneas en psicología tienden a diluir esta oposición al plantear una dimensión cognitiva de las emociones que nos abre a nuevos horizontes de interpretación de estos fenómenos humanos. En este contexto, este artículo tiene por objetivo establecer una propuesta de niveles diferenciados de cognición que determinan la expresión emocional en los seres humanos y posibilitan distinguir emociones simples que compartimos con animales no humanos, de emociones complejas que son características de nuestro mayor desarrollo ontogenético. Con este planteamiento se aporta al esclarecimiento de cómo los procesos cognitivos son esenciales a nuestras emociones.

Palabras clave: emoción, cognición, moralidad, teorías evaluativas, psicología moral.

Introducción

La historia de las relaciones entre las emociones y la moral puede remontarse hasta la época antigua, al igual que muchas de las posturas que de manera cercana a este problema, tratan de establecer vínculos que unifican estos dos conceptos con la razón. En la filosofía clásica griega y romana, encontramos tanto posturas que condenan las emociones, como aquellas que rescatan su participación en la determinación de la conducta moral y las proponen como fuente de armonía y de dimensiones creativas en el actuar humano.¹ La relación entre razón y emoción aparece entonces, desde la antigüedad, como una cuestión central, tanto para el estudio de las emociones como para la comprensión de la justificación moral, los juicios y los valores. Se trata de una historia marcada por visiones teóricas en permanente tensión, ya sea porque se han tratado las emociones como lo contrario de la lógica y la razón, y por tanto se explican como un conjunto de reacciones automáticas corporales que son un obstáculo para el adecuado comportamiento moral, o se les atribuye una dimensión cognitivo-evaluativa que las convierte en un componente esencial en los juicios y acciones morales (Cornelius, 1996).

1 Aristóteles, los estoicos y los epicúreos tenían posiciones diversas en torno al papel de las emociones en la vida moral. Aristóteles en *Ética Nicomaquea*, La Retórica y Del Alma asume la defensa de las emociones bajo la idea de una racionalidad prudencial que debe orientar la búsqueda de la vida buena y la formación del carácter. Los escritos estoicos de Crisipo y Séneca se oponen férreamente a las pasiones bajo la idea de que son juicios falsos que obstaculizan el buen ejercicio de la razón. Estas discusiones antiguas, que condenaban o reivindicaban las pasiones, han determinado en diferentes niveles las vías posteriores de la reflexión conceptual. Esta historia no es parte de este artículo, aunque conviene resaltar que muchas de las ideas de la historia intelectual de occidente reeditan algunos de sus argumentos y concepciones. Un texto que ilustra adecuadamente estas discusiones antiguas es el trabajo de Fitzgerald (2008) titulado *Passions and moral progress in Greco-Roman thought*.

Sin desconocer que el debate sobre las emociones y la razón en su relación con la moral tiene un largo camino, en este artículo nos concentraremos en la reflexión contemporánea en torno a esta importante discusión, ubicándonos en algunas propuestas cognitivas bastante originales, y no tanto en un recorrido exhaustivo por los distintos autores y corrientes de pensamiento que han trabajado estos problemas desde hace varios siglos. Como punto de partida reconocemos la tradicional oposición filosófica entre pasión y razón, que dio origen a un pensamiento dicotómico de larga trayectoria que ha persistido, incluso hasta nuestros días, en diversas posturas que intentan desentrañar la naturaleza y rasgos definitorios de las emociones. Sin embargo, frente a esta visión dicotómica entre razón y emociones, proponemos en esta reflexión una salida cognitiva que demuestra que esta oposición es borrosa; por el contrario, la interdependencia entre estos dos conceptos parece ser una explicación plausible para alcanzar una mayor comprensión de lo humano. Las nuevas investigaciones en psicología apuntan a relaciones y conexiones entre ambas dimensiones, de tal forma que la oposición se resuelve ofreciendo una clasificación de las emociones, a la vez que una teoría de su desarrollo ontogénico y una reconceptualización de los términos emoción y cognición.

El interés contemporáneo por la comprensión de las emociones

Los planteamientos dicotómicos entre razón y emoción han dominado buena parte de la tradición filosófica y no es problemático afirmar que el enfoque dominante en el estudio de las emociones en la filosofía occidental ha estado fundamentalmente teñido por una óptica intelectualista, dualista y excluyente que considera las dimensiones de la experiencia cognitiva, intelectual o racional como separadas y superiores a la emocional o sentimental (Cabezas,

2014; Pinedo & Yañez, 2017). Particularmente, en la filosofía moral moderna, esta oposición se radicaliza bajo las posturas que frente a la pregunta por la naturaleza de nuestros conceptos y justificaciones morales abogaban por una interpretación centrada en un racionalismo frío y formal, como es el caso de los planteamientos éticos de Kant (2013), y los que, por el contrario, defendían una fundamentación de lo moral centrada en las sensaciones y los sentimientos morales, como es el caso de Hume (1985) y los sentimentalistas británicos (Seoane, 2004). Se trata por tanto de una dicotomía que tendrá una enorme influencia en la manera de concebir las emociones incluso hasta nuestros días.

En la filosofía contemporánea, sin embargo, las emociones reciben un tratamiento distinto como consecuencia de la aparición de nuevos enfoques teóricos y la participación de otras ciencias interesadas en este tema de estudio. Se atribuye a Darwin un importante giro en la reflexión sobre las emociones al incorporar en su análisis diversos principios evolucionistas que aparecen plasmados en su influyente obra *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre* (1984), y también se reconocen los aportes del médico Thomas Brown en la consolidación de una teoría de las emociones con su texto *Lecturas sobre la filosofía de la mente humana* (Dixon, 2010). Estas obras hicieron que el problema moral de las pasiones y su relación con la razón, se transformara en un problema filosófico y psicológico independiente, que exigía clarificar preguntas relevantes en torno a la naturaleza de las emociones tales como: ¿Qué es una emoción? ¿Qué cuenta como una emoción? ¿Cuáles emociones son básicas?, y ¿cuáles son los rasgos definitorios de las emociones? Por consiguiente, fue surgiendo la necesidad de una descripción más amplia de la emoción o de teorías de la emoción que ayudaran a distinguir entre emociones y otros fenómenos mentales, así como también, a su clasificación dentro de

tipos genéricos (Plamper, 2015). La emoción, por consiguiente, se convierte en un campo de estudio específico que interesa tanto a filósofos como a psicólogos, antropólogos y más recientemente, a los investigadores provenientes de las denominadas neurociencias. En este contexto, el término pasión característico de la reflexión filosófica antigua, medieval y moderna, es sustituido paulatinamente por el concepto secular de emoción ampliamente utilizado por los nuevos enfoques teóricos (Dixon, 2003).

Las primeras reflexiones desarrolladas desde la psicología y la filosofía contemporánea de las emociones, asumieron este fenómeno como una serie de sensaciones somáticas y cambios fisiológicos involuntarios. Estas teorías han hecho énfasis en el elemento reactivo automático (*pathos*) de las emociones, entablando una conexión con la postura tradicional heredada de los griegos en donde las emociones son pasivas, esto es, pasiones, algo que nos sobreviene sin la intervención de la voluntad (Cabezas, 2014); en ese sentido, las emociones son consideradas el resultado de una activación corporal específica que surge frente a situaciones desencadenantes particulares, por lo que para poder experimentar la emoción deben primero experimentarse los cambios corporales que han sido iniciados directamente por el estímulo percibido (Cornelius, 1996).

William James (1884) es uno de los pioneros de estas propuestas fisiológicas, no cognitivas de la emoción, al afirmar radicalmente que los disturbios corporales no son manifestación de un estado emocional previo sino que dicho estado es posterior a la percepción de las reacciones físicas. En su célebre artículo *¿Qué es una emoción?* publicado en la revista *Mind* de 1884 defiende la reacción fisiológica como el elemento central para la emoción; mientras tanto, por esos años, el psicólogo Danés Carl Lange estaba desarrollando una teoría similar, de ahí

que esta propuesta se ha denominado en forma conjunta la teoría de James-Lange. Es un pensamiento que ha ejercido notable influencia sobre la psicología y la filosofía de las emociones, si bien las ideas de James han sido fuertemente criticadas hay un consenso generalizado en que es un punto de referencia para todo aquél que quiera comprender el fenómeno emocional.

Según la teoría de James-Lange las emociones son percepciones de los cambios fisiológicos y viscerales que tienen lugar en el individuo tras confrontarse con un estímulo. Particularmente la hipótesis que proponen estos autores cambia el orden en que hasta el momento se comprendían las emociones, así, primero hay una percepción mental de algún hecho u objeto que excita el afecto mental llamado emoción y luego dicho estado mental produce una expresión corporal: sudoración, enrojecimiento, latidos rápidos. En esta nueva teoría, los cambios corporales siguen directamente a la percepción del hecho excitante y nuestro sentimiento de esos mismos cambios es la emoción (Plutchik & Kellerman, 1980). La propuesta fisiológica de James-Lange se resume esquemáticamente en la secuencia: Percepción-Respuesta, Corporal-Emoción (En contraste con la idea tradicional de Percepción-Emoción-Reacción corporal). Según lo anterior, James y Lange proponen que sentimos tristeza porque lloramos, y estamos asustados porque temblamos, y no al revés. La percepción de la reacción fisiológica es, por consiguiente, el elemento central de la emoción: “Es imposible pensar qué tipo de emoción de temor, por ejemplo, quedaría si no estuvieran presentes ni la aceleración de los latidos del corazón, ni la respiración entrecortada, ni el temblor de los labios o la laxitud de los miembros, ni la carne de gallina, ni las contracciones de las vísceras” (Calhoun & Solomon, 1989, p. 147).

Aproximaciones cognitivas al estudio de la emoción

La idea según la cual las emociones son fuerzas irracionales separadas de la cognición y del juicio se fundamentan contemporáneamente en las denominadas teorías fisiológicas inauguradas por James-Lange a finales del siglo XIX. En oposición a este reduccionismo fisiológico encontramos otro tipo de argumentos, no dicotómicos, como los propuestos por Arnold (1960), Frijda (2000, 2007), Lazarus (1996), Solomon (2003a) y Nussbaum (2008) que afirman cómo el cambio físico en sí mismo no es suficiente para explicar la diversidad y la riqueza de la expresión emocional humana. Para estos autores es necesario que entre la activación fisiológica y la emoción se dé la mediación de un proceso de evaluación cognitiva o *appraisal* del cual depende que emerja o no una emoción. Para Magda Arnold este es el aspecto central que la teoría de James-Lange no explica satisfactoriamente: la idea según la cual tenemos la percepción de un objeto y luego cambios corporales que *elicitan* una emoción, no aclara la conexión entre la percepción y la reacción corporal. Según Arnold (1960) falta una aclaración de lo que allí sucede y es que la percepción del objeto está acompañada de una valoración (*appraisal*), la cual debe entenderse como un tipo de juicio sentido, directo, inmediato, intuitivo (no equivalente a juicio intelectual o pensamiento racional, deliberado y consciente) de lo bueno o beneficioso que hay en una situación, o de lo malo o perjudicial que debe rechazarse y que, en consecuencia, provoca la reacción emocional. En este sentido, la secuencia para desencadenar las emociones tal y como proponen las teorías cognitivo-evaluativas es: Percepción-*Appraisal*-Emoción.

Según lo anterior, la perspectiva cognitiva en el estudio de la emoción entiende que la activación de una respuesta emocional está vinculada básicamente a los procesos de valoración. Si la valoración del evento es positiva o negativa se generará un tipo de patrón psicológico igualmente positivo o negativo que se evidenciará en una expresión característica de una emoción, por ejemplo, en el miedo encontramos sudoración, latidos fuertes y piel de gallina; en este caso el patrón implica la percepción de algo dañino o nocivo en el medio ambiente. Aunque la afección de entrada es corporal y está provocada por algo externo a nosotros, en el fondo de ella yace algún pensamiento, juicio o creencia relativa a lo que acabamos de percibir, y que nos lo señala como algo temible o digno de atención (Lazarus, 1999). Una teoría cognitiva de la emoción es, por consiguiente, aquella que incluye algún aspecto del pensamiento, usualmente una creencia o un juicio, central para el concepto de emoción; de esta forma se aleja la emoción de la tendencia al irracionalismo señalando su capacidad para informarnos y orientarnos sobre cierta parte del mundo con la cual tenemos relación, a la vez que es una motivación para nuestras acciones (Lyons, 1993).

Los filósofos y psicólogos defensores de la teoría cognitivo-evaluativa de las emociones sostienen la tesis según la cual la cognición y la emoción son interdependientes. El fondo de las emociones es básicamente racional, por tanto, no se puede establecer la frontera tradicional entre razón y emoción que es una herencia del dualismo filosófico entre razón y pasión que dominó buena parte de la historia de la filosofía (Tiberius, 2015). Si se entiende la cognición como las maneras en que un organismo organiza e interpreta la información y los eventos del mundo, entonces “las emociones también serían en algún sentido cogniciones, pues implican un procesamiento, consciente o inconsciente, de información” (Cabezas, 2014, p. 69).

De hecho, lo original de esta propuesta consiste en diluir esta vieja dicotomía y ampliar el horizonte de reflexión más allá de las teorías del sentir. Las emociones son respuestas complejas de un individuo a los estímulos del entorno, y aunque implican reacciones fisiológicas, se caracterizan fundamentalmente por una valoración positiva o negativa (*appraisal*), de un objeto intencional (persona, cosa, acontecimiento o situación), y una tendencia a la acción según la evaluación realizada: objeto nocivo, benéfico o amenazador (Lyons, 1993).

Para Lazarus (1996) uno de los más reconocidos exponentes de las teorías cognitivo-valorativas de la emoción, la evaluación o *appraisal* se realiza sobre el contexto, sobre los recursos de afrontamiento y sobre los posibles resultados de dichos recursos, siendo esto así, presenta una teoría denominada cognitiva, motivacional, relacional de las emociones. Según Lazarus cada emoción se define en función del tipo particular de relación que una criatura establece entre ella y su entorno, esto es lo que Lazarus llama temas relacionales nucleares: los perjuicios y beneficios personales presentes en cada relación persona-medio.

Según lo anterior, la evaluación que el sujeto hace del medio implica una serie de procesos relacionados con la toma de decisiones; estos procesos se dan en diferentes niveles de valoración: la valoración primaria tiene que ver con el hecho de si alguna de las metas del sujeto está en juego o en peligro, y la valoración secundaria se refiere a cómo manejar una situación que afecta las metas u objetivos del individuo. En este punto es importante lo que Lazarus denomina significado relacional, es decir, la importancia que el individuo da a las situaciones que lo rodean y que tiene implicaciones para su bienestar, de ahí que su concepto de evaluación implica un proceso en el cual se involucra la personalidad del individuo sumada a la interacción

con el entorno. La evaluación primaria implica unos subprocesos: primero la evaluación de la relevancia del objetivo para el bienestar de la persona; segundo, la evaluación de las dificultades o facilidades para alcanzar el objetivo, si las condiciones son favorables se producirá una emoción positiva, si son desfavorables surgirá una emoción negativa; tercero, la forma como está implicado el ego en la expresión emocional, por ejemplo, los valores morales o los objetivos vitales que tiene el sujeto influyen en su reacción emocional. Si una persona tiene un gran sentido de la justicia eso influirá en una reacción de indignación frente a determinada situación en donde se vulneren los intereses o derechos de una persona (Lazarus, 1999).

La evaluación secundaria tiene que ver con tres subprocesos: a) la evaluación de la culpabilidad, la cual tiene que ver con un juicio que hacemos sobre quién es responsable de causar daño a otros; b) la evaluación de las opciones de manejo satisfactorio o insatisfactorio de la situación de tal forma que se evite el daño o se consiga un beneficio; c) la evaluación de las expectativas futuras, es decir si creemos que la situación mejora o empeora con el transcurso del tiempo.

Según Lazarus la reacción emocional enseña mucho sobre aquellos aspectos que para la persona son relevantes: cómo se relaciona con el mundo, cómo interpreta las situaciones y cómo se enfrenta a los peligros y retos. Para aclarar esto Cornelius presenta un esquema que reproduce las ideas de Lazarus en torno al tema relacional nuclear de cada emoción:

Emoción	Tema relacional nuclear
Ira	Una ofensa degradante contra mí y los míos.
Ansiedad	Enfrentarse a una amenaza incierta, existencial.
Temor	Un peligro físico inmediato, concreto y sobrecargante.

Culpa	Haber transgredido un imperativo moral.
Tristeza	Haber experimentado una pérdida irrevocable.
Felicidad	Hacer un progreso razonable en dirección a la realización del objetivo.
Amor	Desear o participar en el afecto, habitualmente aunque no necesariamente recíproco.

Fuente: (Cornelius, 1996, p. 126).

Las posturas cognitivo-evaluativas presentadas hasta ahora nos muestran cómo en el ser humano las emociones pueden darse como efecto de interpretaciones complejas sobre los acontecimientos. A pesar de que en la teoría de Lazarus se sugieren niveles de complejización de las emociones y variadas formas de entender lo cognitivo, no es lo suficientemente explícita sobre estos puntos. Es necesario extendernos algo más sobre algunos conceptos centrales para ofrecer una mejor clasificación de las emociones y de esta manera cuestionar la dicotomía razón-emoción, y ofrecer nuevos marcos para entender el comportamiento moral. Las siguientes líneas intentan abordar estas vías.

Elementos adicionales para una teoría cognitiva de las emociones

Las teorías cognitivas presuponen que las emociones se basan en juicios sobre situaciones, personas o estados de cosas, y estos juicios pueden ser correctos o incorrectos, superficiales, erróneos o ilusorios. Para la mayoría de las emociones, si no en todas, la emoción que aflorará en una persona depende del modo como esta vea el objeto que ha aprehendido o crea que ha aprehendido. Tal es el caso de una dama que camina en la noche por un camino solitario y oscuro, y de repente ve venir una sombra hacia ella y siente un profundo terror porque ve el objeto, esa figura en la penumbra, como un

peligro, como algo dañino; pero si la interpretación de la situación cambia, cambia su emoción. Si en este mismo caso la mujer observa que la persona en el camino es una persona conocida, o un vecino muy amable, su juicio y su emoción se transforman de manera notable (Lyons, 1993).

Ahora bien, hay ciertas emociones como el amor o el odio, en donde no parece que exista una norma objetiva acerca de lo que debe considerarse como una evaluación aceptable o racional, o gracias a la cual uno esté en condiciones de predecir qué tipo de propiedades son elegidas y evaluadas por la persona en el objeto intencional de su emoción. No podemos predecir de qué tipo de persona otro se enamorará, ni que juicios acompañaran esa elección. En este sentido el juicio del enamorado implica una apreciación subjetiva en lugar de una evaluación objetiva del objeto que *elicit*a su emoción (Lazarus & Lazarus, 2000).

De igual manera en estas teorías cognitivas se contemplan los objetos ilusorios y una serie de creencias que consideraríamos irracionales, por ejemplo, alguien puede sentir aprecio, o amor por alguien simplemente porque descubre que comparten creencias, o gustos particulares; también puede convertir su admiración, o simpatía, en desprecio si la persona objeto de la emoción asume una orientación política diferente que produzca en el sujeto total repulsión. En este mismo sentido, algún ícono, o personaje del pasado, o de una novela de ficción, puede generar emociones extremas y generar en un sujeto pasiones que perduran en el tiempo.

En estos casos se evidencia que lo cognitivo no necesariamente se debe asociar a lo racional, a la capacidad para seguir reglas lógicas, ni a juicios lógicos, ni a procesos de fácil entendimiento o socialmente compartidos. Con estos nuevos elementos, necesariamente tenemos que

ampliar nuestra comprensión de lo cognitivo. Lo cognitivo, según los elementos expuestos hasta ahora, refiere a procesos de interpretación y de valoración de la información, y esto incluye creencias o percepciones que el sujeto no pueda explicitar, pero vamos por partes. Concentrémonos, por ahora, en ampliar las ideas sobre las creencias y su relación con lo cognitivo y lo emocional, para posteriormente contemplar otros componentes de la categoría de la cognición; en la clarificación sobre este aspecto cognitivo insistiremos en cuestionar la idea estrecha que asocia cognitivo a formulaciones explícitas, racionales o de niveles de abstracción elevados.

Bajo la categoría de creencias encontramos diferentes formas de pensamiento: convicciones, dudas, suposiciones, especulaciones, conjeturas, sobre las cuales está fundada una emoción. Camila está enojada con el profesor porque cree que tiene preferencias con otros alumnos, mientras es muy distante y severo con ella; por consiguiente, la emoción de enojo o resentimiento va de la mano con creencias reconocidas sobre el trato injusto, así sucederá con otras emociones como la tristeza, la indignación o el asco. En ese orden de ideas, algunos teóricos cognitivos sostienen que cada tipo de emoción está basada en un tipo particular de pensamiento. Tener una emoción es, en parte, que el mundo parezca estar en cierta forma: el mundo aparece a los ojos de Camila de cierto modo, en su caso bajo la forma de acciones de injusticia o desigualdad; a los ojos del celoso, el ser amado aparece como un sujeto que desea traicionar su amor (Elster, 2002).

Ahora bien, para Calhoun y Solomon (1989), la creencia, que tiene que ver con la emoción, no necesita estar siempre presente, esta puede estar latente desde un pasado próximo o remoto y puede activarse ante la presencia de un objeto intencional, o ante eventos asociados al mismo;

de igual manera, para los mismos autores las creencias no son componentes de un sistema unificado y consistente, más bien son opuestas, pueden convivir en un mismo sujeto y manifestarse de maneras variables y muchas veces contradictorias. Juan puede tener recelos contra el candidato presidencial demócrata y sentir enojo frente a sus declaraciones, pero a la vez, puede pensar que sus ideas no son del todo erróneas, se trata de una tensión no resuelta en donde incluso puede haber factores del pasado que afectan la creencia presente, por ejemplo: Juan puede tener en su sistema de creencias el recuerdo de su padre que era un demócrata consumado y participaba activamente en la militancia de su partido político. Esta imagen de la infancia de Juan puede cruzarse con su creencia presente que lo lleva a enojarse con el candidato actual. Las experiencias del pasado pueden expresarse de manera explícita, o simplemente actuar como intuiciones en la sombra que el sujeto no puede identificar. Estas experiencias se pueden convertir en creencias que operan en un trasfondo frente a las creencias que adquirimos en la edad madura, pero de cuando en cuando emergen del pasado para afectar el presente (Deigh, 2016). De igual manera creencias constituidas en un tiempo cercano al presente pueden generar algunos conflictos y oposiciones y pueden ser accesibles o no a la consciencia del sujeto.

También en este contexto encontramos lo que algunos teóricos denominan creencias defectuosas (Calhoun & Solomon, 1989). A veces nuestras creencias son confirmadas por nuestra propia experiencia, veamos: considero que la avenida Caracas en Bogotá es muy congestionada y da temor manejar por allí, pues siempre hay sobresaltos por los buses o exceso de carros que se atraviesan. Esta creencia puede ser experimentada inmediatamente asomándonos a la avenida, pero sucede también que nuestras creencias son producto de inferencias que sacamos apresuradamente de una información

superficial, otro caso sería el siguiente: un amigo nos contó que la avenida central de su ciudad es temible para manejar y peligrosa para transitar a pie por los delincuentes, y nosotros asumimos está información de manera rápida como cierta, sin ningún contraste con la experiencia, sino sobre la base de la creencia de nuestro amigo, o la confianza que en él tenemos. Se trata de una creencia débil fundamentada en la autoridad dudosa de otra persona. La creencia defectuosa se da, por consiguiente, cuando tenemos una información tan solo intelectual y no basada en evidencias (Goldie, 2010; Nussbaum, 2006).

Pero incluso las creencias pueden resistirse a todo tipo de evidencias por múltiples razones: un sujeto puede mantener una creencia a pesar de las continuas evidencias que la pondrían en cuestión. Viktor Frankl (1979, 1982, 1987, 1994) ejemplificó esto de múltiples maneras en sus vivencias en un campo de concentración nazi, así, un caso bastante llamativo es el de un sujeto que había soñado y había establecido con total certeza que en una determinada fecha iba a ser liberado del campo de concentración por los aliados; esa creencia mantuvo al sujeto con vida, y con un estado de paz y de tranquilidad durante varios meses a pesar de unas condiciones de salud deplorables, pero llegado el día esperado (que resultó ser unas semanas antes de que en verdad los aliados se tomaran el campo de concentración) el sujeto murió. Efectivamente el día de su imaginaria liberación sí fue el día de su partida definitiva de este mundo, de esta forma se dio cumplimiento a aquello que por muchos días fue el objeto de su pensamiento.

Frankl (1979) reporta cómo los sujetos que pudieron mantenerse con vida creaban una serie de creencias que ayudaban a sus estados emocionales, así, la mayoría sostenía la idea de la supervivencia de su esposa, o de un pariente cercano, a pesar de todas las evidencias en su contra; esta creencia, además de generar

emociones positivas y una esperanza para el sujeto, se asociaba a un fortalecimiento del amor por la persona imaginada y a sentimientos de responsabilidad por asegurarle un mejor futuro. El mismo Frankl reporta como su creencia en Dios le permitió sobrevivir y resistirse a esas facetas de inhumanidad que emergían en la mayoría de los reclusos, según veía; Frankl y los sujetos que describe en sus textos, incluso podían formular de manera explícita que sus creencias podían ser falsas, pero que gracias a ese amor, o a esa creencia que avivaba el amor, era que podían mantener un estado emocional estable y podían soportar todas las situaciones de ira, indignación y desesperanza. Las creencias podían referirse a una persona específica, a un Dios, o a ciertas demandas morales que implicaban las responsabilidades de los sujetos y las maneras en cómo estos percibían a sus semejantes.

Ya Aristóteles en la época antigua había advertido en su *Retórica* esta relación entre creencias y emociones, verbigracia, si había que generar enojo en el auditorio, nos dice el estagirita, era indispensable que el orador convenciera a su audiencia de que los persas habían perjudicado gravemente a los griegos y que habían realizado todas sus acciones con plena voluntad y deseo de daño, es decir, Aristóteles ya comprendía que lo que caracteriza a muchas emociones es una fuerte creencia moral sobre cómo deben comportarse los demás, tal es el caso de su análisis de la cólera: en esta emoción encontramos creencias morales que dicen que son malos el desprecio, el desprecio y la insolencia y también creencias sobre nuestro rango social y sobre cómo deben ser tratados los individuos. De esta forma cualquier cambio en la complejidad de las creencias puede producir un cambio en las emociones de un sujeto o de todo un auditorio (Aristóteles, *Retórica*, 1378^a, pp. 30-33). Retomando estas ideas aristotélicas Nussbaum dice: “Cada tipo de emoción está asociada con una familia específica de creencias tales que, si una persona no cree o

deja de creer en la familia relevante, no tendrá o dejará de tener la emoción” (2006, p. 41).

La relación entre creencias, emociones y moral es un asunto frecuentemente tratado por Martha Nussbaum en diferentes textos, es así como en *Emociones políticas* (2014) desarrolla su argumentación intentando vincular las creencias con reacciones espontáneas de repugnancia y asco, en ese sentido menciona que ciertos objetos (fluidos corporales, viscosidades, desechos, excrementos), nos recuerdan, nuestra naturaleza animal, finita y vulnerable, de tal forma que los dotamos de ciertas propiedades nocivas que pueden afectar nuestro organismo y nuestro yo; a estas reacciones las denomina “contaminación psicológica”. El asunto en sí mismo no es tan grave a no ser por el fenómeno que la filósofa denomina repugnancia proyectiva y subordinación de grupos, así como llegamos a tener creencias sobre ciertos objetos contaminantes, repulsivos y asquerosos, esta creencia puede ser extendida a personas individuales o grupos enteros de personas generando procesos de exclusión y aversión social (Nussbaum, 2014). De esta forma el ver ciertas etnias como sucias y contaminantes genera emociones de repugnancia y deseo de alejamiento para que no se manche nuestra “alma limpia” por todo ese cúmulo de carne, huesos, cabellos e intestinos provenientes de esa humanidad degradada. Las creencias pueden generar prejuicios y conductas con enormes implicaciones morales porque menoscaban la dignidad de miles de personas débiles y refuerzan las jerarquías de clase, raza y género.

En continuidad con esta visión de las creencias asociadas a la emoción, Deigh (2016) en la misma línea cognitiva de Solomon (2003b) propone la idea según la cual las emociones son juicios normativos y con frecuencia morales. Si yo estoy enojado con Daniel porque ha robado mi computador, es porque de alguna forma considero que Daniel me ha causado un daño, o ha

cometido un ilícito; si no juzgara la situación así, entonces no tendría por qué enojarme. En el juicio estoy aprehendiendo una propiedad que atribuyo al objeto intencional, en este caso la idea de daño o perjuicio ocasionado voluntariamente por Daniel y su mala acción de robar el computador. Quizá es difícil mantener esta teoría para todas las emociones, pero tal como Solomon (2003b) lo concebía: “tener una emoción es albergar un juicio normativo sobre la propia situación; parece que cada sentimiento, cada emoción ya es cuestión de juicio, a menudo de juicio moral” (p. 229), por ello, puede aducirse que el objeto de mi enojo “Daniel robo mi computador” es inseparable de mi enojo y del juicio de que Daniel al hacer tal cosa me causó un daño, o ha realizado una acción condenable desde un punto de vista moral.

Si hemos afirmado que las emociones están vinculadas a creencias y juicios, entonces surge la posibilidad de la responsabilidad por nuestras emociones; si las emociones son juicios y se pueden debilitar o transformar por la introducción de otras creencias y otros juicios, es evidente que somos en buena parte responsables de ellas. La idea de Solomon es que, a diferencia de la común visión que viene desde la antigüedad según la cual padecemos las emociones, de que ellas nos sobrevienen involuntariamente, podemos pensar que nosotros hacemos las emociones: “Puesto que los juicios normativos se pueden cambiar por medio de influencias, argumentos y pruebas, y puesto que puedo dedicarme por mi cuenta a buscar influencias, provocar argumentos y buscar pruebas, soy tan responsable de mis emociones como de los juicios que hago” (Calhoun & Solomon, 1989, p. 335). El juicio es por tanto algo que yo hago, y las emociones que de ellos se derivan también son un tipo de acción sobre el mundo, siendo esto así, una persona puede elegir sus emociones en vez de ser víctima de ellas, las emociones son elecciones y responsabilidad nuestra.

Nuestras emociones cambian con nuestro conocimiento de las causas de esos estados emocionales, por consiguiente, si comprendo que Daniel no robó mi computador, sino que lo está utilizando para un trabajo que se le presentó de manera urgente, puedo quitarle fuerza a mi enojo y abandonarlo. Es una propuesta que no deja de tener sus problemas y detractores, pero resulta muy sugestiva para nuestro proceso argumental. Podemos obligarnos a nosotros mismos a la autorreflexión, a juzgar las causas y propósitos de nuestras emociones, y también a hacer el juicio de que estamos todo el tiempo eligiendo nuestras emociones, lo cual tendrá el efecto de debilitarlas (Deigh, 2016).

Comprensiones de lo cognitivo

Después de todo lo expuesto, podemos ir sacando algunas ideas en limpio para seguir avanzando en nuestra argumentación, en consecuencia, lo primero que tenemos que resaltar es que lo cognitivo puede asumir muchas formas; en efecto, lo cognitivo puede contener creencias incoherentes y no racionales, también ilusiones o prejuicios que expresan las valoraciones y las maneras en como los sujetos perciben e interpretan su mundo. La idea de asociar lo cognitivo a cadenas deductivas lógicas, a cálculos de medios y fines explícitos, o a formas de razonamiento de elevadas abstracciones es solo parte de visiones antiguas, es por ello que, si dentro de lo cognitivo se incluyen formas de conocimiento irracionales, o no esperadas por criterios colectivos de evaluación, no creemos adecuado mantener el vínculo de lo irracional-racional para identificar el par emoción-cognición. Las emociones pueden de esta manera expresar formas incoherentes, contradictorias e inesperadas, pero no por eso se deben formular de manera opuesta a la cognición, de igual manera las emociones pueden presentarse en propósitos y planes duraderos y con implicaciones y referencias abstractas o abarcando un elevado

número de personas, así entonces, el amor por el conocimiento, la pasión de un artista por una forma bella, el compromiso y la pasión por la justicia en un activista social son ejemplos de cómo las emociones también pueden ser estables y complejas (Brady, 2014; Lazarus & Lazarus, 2000; Roberts, 2013).

Pero si bien hemos hecho énfasis en las formas cognitivas asociadas a procesos representacionales, es conveniente resaltar que estas no son las únicas formas de abordar la cognición, luego entonces, si la cognición puede contener fenómenos contradictorios, no sistemáticos, incoherentes y si se quiere irracionales, como lo acabamos de demostrar, es necesario aclarar que todos estos aspectos contienen procesos representacionales. Una creencia, de la naturaleza que sea, implica un proceso interpretativo explícito por parte del sujeto: existe en el sujeto una forma de referirse al evento en su intento de dar cuenta de él.

Este tipo de funcionamiento cognitivo puede ser particular del ser humano, ya que nuestra especie construye interpretaciones sobre el mundo y opera sobre este con una serie de signos mediacionales, por ende, el ser humano gracias a su función simbólica puede establecer mayores distancias espaciales y temporales con los eventos del mundo y por eso puede construir una cantidad de información que supera los estrechos límites de la presencia desnuda de los datos, pero nuevamente lo cognitivo no está asociado, ni restringido a la especie humana, ni a las creencias, o formas mediacionales de la función simbólica, verbigracia, los animales y las especies no humanas pueden poseer otras formas de conocimiento, pero éstas son igualmente cognitivas. Todo proceso emocional implica también algunas facultades cognitivas de selección y evaluación de las demandas del medio ambiente, estas formas elementales de cognición son igualmente evaluativas y de igual

manera acompañan a las respuestas emocionales (Köhler, 1969; Maturana & Varela, 2004; Piaget, 1969; Vygotski, 1979). Esta formulación es solo un esbozo que nos prepara para los siguientes apartados.

Niveles de lo cognitivo

A manera de síntesis, los diversos roles que se le atribuyen a la cognición en la generación emocional pueden agruparse básicamente en dos corrientes: 1) La que asume a lo cognitivo como elemento constituyente² de las emociones (por ejemplo, como creencias que las preceden y determinan) o lo equipara con un conocimiento explícito que modula la experiencia emocional (como en el caso de los procesos de valoración complejos involucrados en las emociones secundarias); 2) aquella que considera las emociones, no como fenómenos que incluyen procesos cognitivos, sino como formas de cognición por sí mismas.

Aunque todas las propuestas que se sitúan en el primer grupo comparten su énfasis en los elementos cognitivos como componentes de las emociones, algunas varían respecto a la forma en que la cognición es determinante para estos procesos. Independientemente del protagonismo que le otorguen a la cognición, o el nivel de consciencia que establezcan para las creencias, es de resaltar que en la primera corriente se enfatiza el carácter influyente (aunque ajeno a la emoción) de las creencias en tanto potenciadores o moduladores de la respuesta emocional, en cambio, en su sentido más radical, las propuestas del segundo grupo identifican a las emociones como juicios o creencias evaluativas, caso en el cual las emociones no solo se relacionarían con dichas formas cognitivas superiores sino que en sí mismas serían asumidas

2 En este sentido, los elementos cognitivos son considerados como independientes de los emocionales aunque pueden influir en ellos.

como un tipo de juicio evaluativo (Nussbaum, 2008; Solomon, 2003a).

Ilustremos de manera simple estas dos aproximaciones de la relación entre lo cognitivo y lo emocional, repitiendo algunas ideas ya dichas. Si nos encontramos en la sala de espera de un hospital al que hemos ido para acompañar a un amigo o a un pariente que está siendo sometido a una intervención quirúrgica de alta complejidad, las ideas o el conocimiento que podamos tener sobre la operación médica pueden acrecentar la intensidad de emociones particulares. Los conocimientos sobre la operación, sobre el nivel de efectividad, sobre las posibles consecuencias de las fallas médicas, sobre el prestigio de la institución de salud, etc., pueden afectar la presencia o experiencia de una determinada emoción; así, el miedo, por ejemplo, puede ser una emoción que oscile y varíe ampliamente de manera dependiente de toda la información o conocimiento que podamos tener. Este caso ejemplifica una manifestación particular de lo cognitivo en la que éste afecta, en forma de creencias o información, el desencadenamiento de una emoción específica (Brady, 2014).

Sin embargo, los conocimientos que tenemos sobre una situación no siempre operan de manera explícita, a pesar de que estén estructurados de una manera igualmente compleja. Para ilustrar este tipo de casos y su posible influencia en los estados emocionales podemos pensar en los prejuicios o en ciertos juicios morales que realizamos de manera rápida y con muy poca reflexión: podemos oponernos contra cierto personaje que representa un determinado partido político o población, simplemente porque a ellos se ha asociado un particular prejuicio, en consecuencia, el solo hecho de oír sus argumentos nos puede producir ira por la desfachatez que siempre descubrimos en sus palabras, de la misma manera, nos puede producir indignación un abuso de poder o una escena de miseria que

genere en nosotros alguna sensación de conmiseración. En estos casos no es necesario que tengamos una conciencia explícita o una racionalización específica de lo que sucede, sino que es suficiente aceptar simplemente que nuestra emoción expresa un rechazo por la violación de ciertas reglas o derechos de los otros.

Las formas complejas de conocimiento no siempre tienen que hacerse conscientes para poder tener fuerza coactiva; si pensamos, a manera de ejemplo ilustrativo, en las reglas de la gramática y la ortografía, que a todos nos fue enseñada, entenderemos mejor nuestra argumentación: las personas que poseen una ortografía notable, no siempre hacen explícitas las reglas que aprendieron, por el contrario, el proceso de aprendizaje de la regla posibilitó una automatización que el sujeto solo actualiza. Piense el lector (si cree tener una muy buena ortografía) cómo opera al escribir y cómo resuelve sus dudas sobre la correcta forma de escribir una palabra: en muchos casos, la estrategia es simplemente escribir la palabra de manera automática, sin dejarse contaminar por otros recuerdos, ello explica que las reglas no se consideran y aplican explícitamente en cada caso, solo se ejercitan de manera automática y por medios particulares.

Pero estas dos formas de entender la cognición y sus relaciones con lo emocional no son las únicas y no contemplan todas las posibles variantes de esta relación, por el contrario, existen muchas otras formas emocionales que se expresan sin que el sujeto tenga una idea explícita de su significado, así pues, si pensamos en los niños pequeños o en los animales superiores se puede entender a que nos referimos: un animal puede mostrar sus dientes a manera de amenaza a un extraño que invada su territorio siempre y cuando el invasor sea un macho que cometa esta imprudencia en ciertos periodos de celo, o en ciertos momentos particulares, si esa misma

conducta de invasión es cometida por una hembra, en los mismos momentos, la reacción esperada será completamente opuesta a la descrita anteriormente. Esta reacción emocional opera después de un proceso de diferenciación y procesamiento particular de la información, proceso que igualmente calificaríamos como cognitivo (Maturana & Varela, 2004; Piaget, 1969).

En este sentido, cabe aclarar que la inmediatez en la reacción que caracteriza muchas veces a la respuesta emocional no sugiere ni es equivalente a la existencia de una “emoción ciega”, “bestial” o no-cognitiva (como se le podría haber llamado antes) sino que simplemente sugiere la posibilidad de considerar, como ya se ha esbozado, que cada especie –y ya no sólo los seres humanos racionales– poseen formas cognitivas particulares que les permiten percibir y seleccionar eventos significativos del ambiente.

Después de esta diferenciación de procesos cognitivos y de su relación con los procesos emocionales podemos volver unas líneas más arriba y formular de manera algo más clara nuestras ideas de lo cognitivo. Lo cognitivo, desde una perspectiva amplia, debe entenderse entonces como las maneras en las que un organismo selecciona y procesa la información de su ambiente o el modo de actuar ante este de forma estable y regular, por consiguiente, bajo esta caracterización podemos incluir en lo cognitivo tanto las formas perceptivas de los organismos inferiores como las argumentaciones explícitas de los grandes científicos o grandes pensadores de la humanidad.

Si dentro de lo cognitivo pueden incluirse tanto las formas de percepción y discriminación de los animales no-humanos, como las formas más complejas, es claro que existen algunos criterios para su diferenciación y su clasificación, los cuales por ahora simplemente establecemos de manera gruesa según sea el grado de

participación de los conocimientos y las creencias, al igual que según sea el grado de conciencia necesaria para su manifestación.³

Esta diferenciación provisional de niveles cognitivos nos permite volver a nuestra exposición sobre las teorías cognitivas de la emoción, para concluir que todo proceso emocional demanda algunos procesos cognitivos de selección y evaluación de las demandas del ambiente (ej. Almeida, 2011; Hatzimoysis, 2003; López & Morales, 2010; Macpherson & Bermúdez, 1998).

Al igual que pueden establecerse formas diferenciales o niveles de lo cognitivo, se pueden establecer expresiones emocionales distintas: entre más elemental sea la expresión emocional, más elemental es su componente cognitivo y más evidentemente puede ser observada a través de sus manifestaciones corporales; la oposición radical de los fenómenos se disipa al sugerirse la existencia de niveles diferenciales de la cognición y maneras variadas en las que se expresa el componente emocional. El paso siguiente es avanzar hacia una propuesta de clasificación de las emociones teniendo en cuenta lo dicho hasta ahora.

Emociones básicas, complejas

3 Esta diferenciación más elaborada de niveles, demanda una exposición más extensa donde se hagan explícitos los criterios de las diferentes teorías cognitivas, sean los criterios de complejización direccional del desarrollo (propuestos por Piaget, Vigotsky u otros autores de la psicología del desarrollo), los niveles de composición atomística del procesamiento de información, o los niveles o estados diferenciales de la consciencia, cada una de las variadas versiones sobre el operar de los organismos ofrecen maneras específicas para diferenciar lo cognitivo. En este escrito seguimos una diferenciación muy gruesa, una diferenciación que nos facilita contextualizar las maneras en cómo se clasifican las diferentes manifestaciones emocionales, obviamente esta diferenciación no significa que las variadas formas emocionales no puedan darse de manera mezclada y establecer entre ellas distintas formas de relación.

y el comportamiento moral

En la literatura sobre las emociones se han propuesto diferentes criterios para su clasificación; algunos de los parámetros que se han empleado en la elaboración de taxonomías particulares hacen referencia a aspectos como las funciones adaptativas⁴ que las caracterizan, los componentes del episodio emocional, su carácter de innatez o de aprendizaje o el nivel de complejidad cognitiva en que se expresan. A pesar de que estos criterios no son excluyentes, se considera fundamental para nuestra argumentación enfocarnos en los diversos aspectos de complejidad cognitiva involucrados en las emociones, de hecho, los autores que intentan diferenciar y clasificar los estados emocionales, independientemente del criterio utilizado, coinciden en establecer una diferencia entre emociones básicas

y complejas que responde a esta consideración (Izard, Stark, Trentacosta & Schultz, 2008).

La clasificación entre emociones básicas y complejas tiene sentido si se asumen las emociones como entidades discretas y se dividen de acuerdo al nivel de participación cognitiva asociado a cada una de ellas. Aunque ya se ha dicho que todas las emociones implican cognición, es claro que no todas están relacionadas con procesos cognitivos complejos propios de los seres humanos con mayor desarrollo ontogenético. Es en concordancia con esta última afirmación que los modelos de la emoción frecuentemente hacen una distinción entre (a) emociones básicas o fundamentales y (b) fenómenos emocionales más complejos como las emociones secundarias o auto-conscientes⁵ (ej. vergüenza y culpa) que frecuentemente involucran procesos cognitivos de orden superior (Izard, 1977).

En ciertos momentos esta categorización puede ser tan marcada que incluso algunos autores como Clark (2010) y Griffiths (1997) han argumentado que las teorías generales de la emoción deberían ser eliminadas de la psicología científica para ser reemplazadas por al menos dos teorías separadas que den cuenta de cada tipo de emoción (Clark, 2010).⁶ En este sentido,

4 El análisis en términos de adaptación puede recibir argumentos similares a los que en este texto venimos desarrollando. El concepto de adaptación no es un fenómeno de “todo” o “nada, ni una categoría que pueda asociarse a un determinado proceso psicológico, sino depende del contexto o del nivel de análisis que se esté realizando. Ilustramos lo anterior de esta manera: el llanto de un adulto, en un examen, puede “calificarse” de “no-adaptativo” si bloquea o impide que la persona busque las respuestas adecuadas al interrogatorio, pero si el llanto se observa en un niño que enfrenta una situación que no puede resolver individualmente, y si esta conducta provoca la respuesta de ayuda de un adulto, su llanto puede ser calificado de adaptativo, por ejemplo, el llanto de un recién nacido por un dolor o una incomodidad, desencadena en la mayoría de los casos, la conducta de protección necesaria. En las disciplinas sociales, a veces los investigadores se limitan a buscar situaciones específicas donde un concepto pueda ser definido de manera excluyente, con las notorias consecuencias negativas en cuanto a la formulación de comprensiones más amplias. De esta forma, los teóricos que descalifican la emoción como un obstáculo para el adecuado operar de la inteligencia encuentran siempre los ejemplos idóneos para sus rápidas conclusiones, de igual manera proceden las teorías que compiten entre sí. La necesidad de clasificar y diferenciar las emociones posibilita entender de otras maneras las relaciones de este proceso con la cognición y con la conducta moral.

5 Lewis (2000) hace una distinción adicional entre emociones auto-conscientes (ej., envidia) y emociones auto-conscientes evaluativas (ej., vergüenza y culpa). Las primeras requerirían la habilidad de formar representaciones estables del sí mismo y de enfocar la atención en ellas (auto-reflexivas), mientras que las segundas requerirían habilidades de comparación de la conducta propia o de otro con reglas, metas o estándares culturales internalizados, no obstante, esta distinción no parece haber representado un impacto significativo para las teorías de la emoción, posiblemente debido a que no hay evidencia suficiente que demuestre que las emociones autoconscientes no implican los mismos procesos comparativos internalizados que las emociones autoconscientes evaluativas, por lo que en el presente texto se hace caso omiso a dicha distinción.

6 Incluso la diferenciación podría hacerse más refina-

Griffiths (2004) argumenta que, considerando el hecho que las emociones básicas son homólogas en varias especies animales mientras que las secundarias son dependientes de facultades mentales únicas de los humanos, deberían desarrollarse abordajes teóricos diferenciales para cada una de ellas.

En este punto es necesario señalar que aunque existe amplia evidencia que indica que esta categorización es bastante apropiada –argumentando la fácil identificación de ciertas emociones básicas– tanto entre las culturas como entre las personas dentro de una misma cultura (Davidson, 2006; Ekman, 1992), también existe un gran debate en torno a ella (Ortony & Turner, 1990) que se centra en las preguntas sobre cuántas son las emociones básicas, cuáles son y qué es exactamente lo que les da el carácter de básicas.

Aunque tradicionalmente han sido seis las emociones aceptadas dentro de esta categoría:

da, si más sutil fuera el análisis de lo cognitivo según fuera la postura asumida al respecto, por ejemplo, los seguidores de teorías piagetianas o de esquemas de la psicología del desarrollo europea, pueden diferenciar dos conjuntos grandes de lo cognitivo, con sus respectivas subdivisiones a las que corresponderían procesos emocionales o afectivos particulares, Bowlby (1998), por ejemplo, (siguiendo a Piaget y a la teoría general de sistemas de Bertalanffy) diferencia el sensorio-motor como el espacio donde la emoción puede diferenciarse en emociones de tipo automático (que correspondería a los primeros estadios del sensorio-motor) y el afecto, que corresponde a la aparición de la intencionalidad sensorio-motora (el cuarto estadio en el esquema del desarrollo de Piaget). Lakobson (1959), hace una diferenciación similar pero refiriéndose al gran periodo de las representaciones. Al periodo preoperatorio corresponderían emociones variables y no sistemáticas (como la culpa, según la entiende este autor) y al operatorio los sentimientos, así los llama, más estables y que se acompañan de razones o creencias explícitas, además de contener significados abstractos (como el amor a la patria, a la justicia, etc.). Como notará el lector en este primer documento sobre el tema nuestras categorías seguirán siendo bastante amplias.

tristeza, ira, miedo, asco, alegría y sorpresa (Campos & Barret, 1984; Rusell & Fernández-Dols, 1997), cada autor parece tener su propia versión de lo que debería incluirse como una emoción primaria o fundamental,⁷ debate en el que no profundizaremos ahora en tanto nos desviaría de la idea que queremos presentar. Lo que nos atañe aquí, sin embargo, es que pese al reconocimiento de la dificultad de alcanzar un consenso sobre cuáles deberían ser las emociones básicas, nuestra argumentación nos ha conducido a aceptar esta inicial y gruesa diferenciación entre emociones básicas y complejas; ahora, es momento de avanzar con algunas características que se proponen para definir cada uno de estos tipos de emociones.

Comencemos con las emociones básicas, las cuales son ampliamente entendidas como un juego de componentes neurales, expresivos/corporales y experienciales/motivacionales generados rápida y automáticamente cuando un estímulo ecológicamente significativo es sentido o percibido (Ekman & Davidson, 1994; Izard, 1977; Izard et al., 2008). Este tipo de emociones se caracterizan por tener expresiones faciales prototípicas y universales (asociadas generalmente con reacciones evolutivamente adaptativas) y por su aparición temprana en la historia del desarrollo ontogenético, es así como, respecto a este último aspecto y de

7 La discusión sobre la inclusión del asco dentro de la categoría de emociones básicas es un buen ejemplo para ilustrar toda la controversia en torno a la naturaleza de emociones particulares. En este caso, aunque muchos teóricos lo han incluido como una emoción básica (Izard, 1977; Oatley, 2002), otros (Panksepp, 2007) argumentan que esta sensación es más afín a un afecto sensorial, señalando que si la sensación de asco es considerada como un sistema emocional básico, entonces por qué no incluir también otros estados corporales como el hambre, la sed y la fatiga. Obviamente queda la pregunta abierta si el asco es una emoción básica, por una razón diferente, ya que como lo señala Martha Nussbaum (2006), es en el hombre donde ésta reacción tiene ciertas particularidades.

acuerdo con la teoría del desarrollo cognitivo (Clark, 2010), se considera que las emociones básicas emergen principalmente durante el primer año de desarrollo mientras que las complejas lo hacen mucho después (entre los 18 meses y los cuatro años de edad) y solo cuando se han cumplido algunos prerrequisitos cognitivos, dentro de los que se destaca la capacidad para reconocer e internalizar normas, la capacidad de autoconciencia y, por supuesto, el nivel de desarrollo de la teoría de la mente.

Obviamente, como ya lo hemos señalado, el unificar las emociones complejas con categorías tan amplias puede generar infinidad de controversias. Es claro que el proceso de internalización de normas, por ejemplo, puede darse de muy variadas maneras según el nivel de desarrollo cognitivo en que se encuentre el sujeto y lo mismo podemos afirmar sobre los procesos de autoconciencia o la capacidad de entender la perspectiva y las intenciones de los otros, pero si dejamos claro que nuestro propósito no es adelantar una descripción precisa del desarrollo ontogenético, sino delimitar las maneras en cómo se podría hablar de las emociones y avanzar en una caracterización de las emociones morales, podemos pasar por encima cualquier dificultad que pueda generarse con la formulación de categorías tan gruesas como las presentadas en las líneas anteriores.

Si las emociones básicas tienen un carácter más elemental y pueden presentarse en los momentos del desarrollo donde la influencia cultural es reducida, al igual que pueden atribuirse a especies no-humanas, podemos afirmar de ellas que tienen un carácter universal y que pueden ser contempladas a partir de expresiones corporales directas (que en el caso humano se manifiestan de manera más notoria mediante expresiones faciales). En la medida en que en la expresión de las emociones participen procesos cognitivos de mayor complejidad, o

normas particulares que influyen en su regulación, su manifestación se evidenciará en espacios o poblaciones más restringidas, al igual que en muy diferentes sensaciones experienciales, así, al darse acompañadas de procesos con los que se identifican las culturas, es claro que las emociones complejas pueden tener una menor universalidad (Clark, 2010; Lewis, 1993, 2000), además de que sus formas de expresión no necesariamente se darán a través de expresiones faciales (Izard, 1977).

Pero si inicialmente se propone esta amplia clasificación de los fenómenos emocionales para diferenciar de manera clara ciertos procesos según la especie o el nivel de desarrollo cognitivo, esto no significa que únicamente en un momento particular habrá de manifestarse una de las formas emocionales descritas y solo en las maneras en como las hemos descrito, en otros términos, nuestra identificación inicial de las emociones básicas con un periodo inicial del desarrollo no nos debe llevar a pensar que solo en estos momentos primitivos del desarrollo se han de encontrar de manera única y exclusiva estas expresiones de la afectividad. La ira, la tristeza o cualquiera de las emociones básicas que se propongan no son exclusivas de los primeros momentos del desarrollo, solamente en estos momentos se presentan de manera fácilmente identificable con una manifestación corporal y son desencadenadas por estímulos de reducida complejidad.

Las emociones básicas son el sustrato más elemental en que se pueden presentar las emociones, pero obviamente estas pueden manifestarse de acuerdo a estímulos o eventos que el sujeto valore según su particular estado de desarrollo cognitivo, a modo de ejemplo, si un niño puede sentir tristeza por la no percepción de su mamá en un momento de necesidad o de dolor físico, un adulto puede manifestar la misma emoción (o cualquier emoción básica) por situaciones

más complejas como una historia escuchada, un marcador no agradable de un evento deportivo o un resultado político (Ekman, 2003; Izard, 1977; Izard et al., 2008). Muchos de los estímulos naturales que operaban de manera general en la infancia pueden presentarse con las mismas características en adultos.

Las emociones básicas, por su naturaleza elemental, pueden ser generadas por estímulos inmediatos (en sus formas más primitivas, claro está) al igual que están estrechamente ligadas a la acción y la respuesta inmediata por parte del individuo, mientras que las emociones complejas, por su parte, nos conducen a niveles de no muy precisas significaciones, además de una relación no muy clara de sus vínculos con la acción, ilustremos esta idea con un ejemplo: la aparición de una serpiente puede provocar gritos de pánico y desencadenar, en el sujeto que percibe el peligro potencial, una carrera desenfrenada en la dirección opuesta a donde se encuentra el mencionado reptil; de manera algo diferente, podemos entender el miedo que pueden tener sujetos particulares por la toma del poder político por parte de un individuo que puede ser calificado con adjetivos peores a los que se le pueden ofrecer a nuestro rastrero animal. Igualmente, este miedo puede conducir a diferentes acciones, no asociadas del mismo modo a cómo se vinculan la emoción y la acción en las formas más primitivas, así mismo, alguna sensación de culpa moral puede conducir a muy diferentes conductas sin que haya un vínculo estrecho y generalizable entre el evento que la genera y la conducta consecuente.⁸

Lo fundamental es que independientemente de las maneras en cómo se exprese una emoción, esta puede ser elicitada por procesos de significación y de estructuración cognitiva

diferenciales, pero si esto es así con las emociones básicas, es claro que las emociones complejas no demandan la misma reciprocidad, en tanto estas últimas se expresan en aquellos sujetos que poseen determinadas capacidades cognitivas. Si pensamos en la culpa o en sentimientos patrios, por ejemplo, es evidente que solo una persona que ha podido comprender nociones como pertenencia, patriotismo o determinadas reglas morales puede generar este tipo de sensaciones emocionales.

Conclusiones

Con estas últimas reflexiones hemos cumplido nuestros propósitos y preocupaciones conceptuales, en ese orden de ideas, hemos ampliado los conceptos de lo cognitivo, lo que nos permitió establecer niveles diferenciales en las expresiones emocionales. De esta manera las aparentes oposiciones entre las posturas racionalistas y sentimentalistas se minimizan, al igual que las oposiciones entre las teorías fisiológicas y cognitivas de la psicología contemporánea. Las reacciones automáticas, propias de especies no humanas y de niveles elementales de cognición, que eran ejemplificadas como meras respuestas corporales en las teorías fisiológicas, son reinterpretadas en la actualidad como expresiones emocionales de organismos que tienen formas cognitivas muy elementales: por su parte, las formas emocionales que expresan prejuicios, creencias, pasiones de largo aliento, o ideas contradictorias y pocas sistemáticas son expresiones propias de la especie humana y sus variadas formas cognitivas superiores.

Si bien esta propuesta puede permitirnos resolver algunas de las dificultades de las teorías expuestas en la primera parte del artículo, es necesario resaltar que este abordaje necesita solucionar una serie de detalles esenciales para el análisis de la conducta moral y para la comprensión de las emociones, en consecuencia,

8 Son múltiples las combinaciones entre significaciones, emociones y acciones posibles.

aunque hemos presentado una clasificación general sobre formas cognitivas y manifestaciones emocionales, es claro que muchas veces estas formas se presentan de manera mezclada y con una serie de efectos mutuos y de aspectos particulares que sería importante delimitar.

Con el ánimo de presentar algunos puntos finales de reflexión que demandarían detalles adicionales a nuestra propuesta conceptual se presentan los siguientes ejemplos: un primer ejemplo, se refiere a las relaciones de apego que un niño construye con su madre en los primeros dos años de vida y que pueden alterarse por información o por sesgos representacionales;⁹ de igual manera, dos amigos de infancia que se aman de manera intensa pueden ver afectado sus emociones mutuas si en su relación se involucra alguna perspectiva fanática (sea de tipo político, o religioso) que lleva a ver con diferentes ojos al grupo social al que pertenece el amigo. Otro ejemplo que nos evidencia las complejas relaciones entre los diferentes momentos cognitivos y entre las diferentes formas emocionales se refleja en los casos de anorexia, o en los casos de movimiento no espontaneo de ciertas patologías; un esquizofrénico puede alterar las usuales formas expresivas y convertir su cuerpo en un dispositivo que expresa sus fantasiosas y rígidas formas representacionales.

Pero obviamente las relaciones entre las diferentes formas cognitivas y emocionales pueden operar de manera armónica, como es usual en la cotidianidad de la mayoría de las personas, donde las diferentes manifestaciones se hacen

invisibles porque se integran de manera coherente, de igual manera esta propuesta conceptual demandaría estudiar las emociones morales complejas únicas de la especie humana, como la culpa, la compasión, la indignación, el resentimiento y ciertos comportamientos que muestran cómo se necesitan categorías y teorías más precisas para dar cuenta de las pasiones políticas, la psicopatía, la preocupación por el sufrimiento ajeno, el amor a propósitos de vida irrealizables y una serie de fenómenos que presentan toda una gama variada de componentes cognitivos complejos. Tarea que esperamos abordar posteriormente como complemento a esta reflexión.

9 Bowlby (1998), Köhler (1969), Lorenzer (1977) y Perls (1951) incluso afirman que en los seres humanos los procesos representacionales complicaron las expresiones emocionales y la armonía afectiva. Solo las formas elementales de emoción y vínculo afectivo, garantizaban una adecuada y adaptativa respuesta a las demandas del ambiente. El hombre por ser el único ser con representaciones se ve arrastrado a formas cambiantes y poco estables en su vida emocional.

Referencias

- Almeida, S. (2011). *El contenido no-conceptual y la construcción de conceptos morales*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Aristóteles (1990). *Retórica*. Madrid: Gredos.
- Arnold, M. (1960). *Emotion and personality*. New York: Columbia University Press.
- Bowlby, J. (1998). *El apego y la pérdida*. Barcelona: Paidós.
- Brady, M. (2014). *Emotional insight. The epistemic role of emotional experience*. Oxford: Oxford University Press.
- Cabezas, M. (2014). *Ética y emoción. El papel de las emociones en la construcción del juicio moral*. Madrid: Plaza y Valdés.
- Calhoun, C., & Solomon, R. (1989). *¿Qué es una emoción? Lecturas clásicas de psicología filosófica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Campos, J. J., & Barrett, K. C. (1984). Toward a new understanding of emotions and their development. En C. E. Izard, J. Kagan, & R. B. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition & behavior* (pp. 229-248). Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, J. (2010). Relations of homology between higher cognitive emotions and basic emotions. *Biology & Philosophy*, 25(1), 75-94.
- Cornelius, R. (1996). *The science of emotions*. New Jersey: Prentice Hall.
- Darwin, C. (1984). *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*. Madrid: Alianza.
- Davidson, D. (2006). The role of basic, self-conscious and self-conscious evaluative emotions in children's memory and understanding of emotion. *Motivation & Emotion*, 30, 237-247.
- Deigh, J. (2016). *On emotions. Philosophical essays*. Oxford: Oxford University Press.
- Dixon, T. (2003). *From passions to emotions. The creation of a secular psychological category*. New York: Cambridge University Press.
- Dixon, T. (2010). *Thomas Brown. Selected philosophical writings*. Charlottesville: Academic Philosophy Documentation Center.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6, 169-200.

- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. New York: Times Books.
- Ekman, P., & Davidson, R. (1994). *The Nature of Emotions*. New York: Oxford University Press.
- Elster, J. (2002). *Alquimias de la mente. La racionalidad y las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Fitzgerald, J. (2008). *Passions and moral progress in Greco-Roman thought*. New York: Routledge.
- Frankl, V. (1979). *El hombre en búsqueda de sentido*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. (1982). *Psicoterapia y humanismo. ¿Tiene un sentido la vida?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Frankl, V. (1987). *El hombre doliente. Fundamentos antropológicos de la psicoterapia*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. (1994). *La voluntad de sentido*. Barcelona: Herder.
- Frijda, N. (2000). The psychologists point of view. En Lewis & Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 68-87). London-New York: The Guilford Press.
- Frijda, N. (2007). *The laws of emotions*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goldie, P. (2010). *The Oxford handbook of philosophy of emotions*. Oxford: Oxford University Press.
- Griffiths, P. (1997) *What emotions really are: the problem of psychological categories*. Chicago: University of Chicago Press.
- Griffiths, P. (2004). *Is emotion a natural kind?* En R.C. Solomon (Ed.), *Thinking about Feeling* (pp. 233-249). *Contemporary Philosophers on Emotion*. New York: Oxford University Press.
- Hatzimoysis, A. (2003). *Philosophy and the emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hume, D. (1985). *Tratado de la naturaleza humana*. México: Porrúa.
- Iakobson, P. (1959). *Psicología de los sentimientos*. Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos.
- Izard, C. E. (1977). *Human emotions*. New York: Plenum Press.
- Izard, C. E. (1997). Emotions and facial expressions: a perspective from differential emotions theory. En J.A. Russell & J. M. Fernández-Doll (Eds.), *The psychology of facial expression* (pp. 57-77). Cambridge: Cambridge University Press.

- Izard, C., Stark, K., Trentacosta, C., & Schultz, D. (2008). Beyond emotion regulation: emotion utilization and adaptive functioning. *Child Development Perspectives*, 2, 156-163.
- James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, 9(34), 188-205.
- Kant, E. (2013). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres. Crítica de la razón práctica. La paz perpetua*. México: Porrúa.
- Köhler, W. (1969). *Psicología de la forma*. Buenos Aires: Paidós.
- Lazarus, R. (1996). *Passion and reason. Making sense of our emotions*. Oxford: Oxford University Press.
- Lazarus, R. (1999). The cognition-emotion debate: a bit of history. En T. Dalgleish & M. Power (Eds.), *Handbook of cognition and emotion* (pp. 3-19). Chichester: John Wiley & Sons.
- Lazarus, R., & Lazarus, B. (2000). *Pasión y razón. La comprensión de nuestras emociones*. Barcelona: Paidós.
- Lewis, M. (1993). The emergence of human emotions. En J. Haviland & M. Lewis (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 265-280). London-New York: The Guilford Press.
- Lewis, M. (2000). Self-conscious emotions: Embarrassment, pride, shame and guilt. En M. Lewis & J.M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 623-636). London-New York: The Guilford Press.
- López, L., & Morales, J. (2010). El contenido cognitivo de la percepción: Avicena y McDowell. *Thémata: Revista de Filosofía*, 43, 251-270.
- Lorenzer, A. (1977). *El lenguaje destruido y la reconstrucción psicoanalítica: trabajos preliminares para una metateoría del psicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lyons, W. (1993). *Emoción*. Barcelona: Anthropos.
- Macpherson, F., & Bermúdez, J. (1998). Nonconceptual content and the nature of perceptual experience. *Electronic Journal of Analytic Philosophy*, 6, 1-13.
- Maturana, H., & Varela, F. (2004). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen.
- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.

- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós.
- Oatley, K. (2002). Emociones. En R.A. Wilson & F.C. Keil (Eds.), *Enciclopedia MIT de las ciencias cognitivas* (pp. 454-456). Madrid: Síntesis.
- Ortony, A., & Turner, T. J. (1990). What's basic about basic emotions? *Psychological Review*, 97, 315–331.
- Panksepp, J. (2007). Criteria for basic emotions: Is disgust a primary emotion? *Cognition and Emotion*, 21(8), 1819 -1828.
- Perls, F. (1951). *Gestalt Therapy: Excitement and Growth in the Human Personality*. New York: Bantam Books.
- Piaget, J. (1969). *Biología y conocimiento*. Madrid: Siglo XXI.
- Pinedo, I., & Yáñez, J. (2017). La dimensión cognitiva de las emociones en la vida moral: los aportes de Martha Nussbaum al estado actual de la discusión. *Cuestiones de Filosofía*, 3(20), 105-127.
- Plamper, J. (2015). *The history of emotions. An introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Plutchik, R., & Kellerman, H. (1980). *Emotion. Theory, research, and experience*. New York: Academic Press.
- Roberts, R. (2013). *Emotions in the moral life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rusell, J., & Fernández-Dols, J. (1997). *What does a facial expression mean? The psychology of facial expression*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seoane, J. (2004). *Del sentido moral a la moral sentimental. El origen sentimental de la identidad y ciudadanía democrática*. Madrid: Siglo XXI.
- Solomon, R. (2003a). *Not passion's slave: Emotions and choice*. New York: Oxford University Press.
- Solomon, R. (2003b). *What is an Emotion? Classic and contemporary readings*. New York: Oxford University Press.
- Tiberius, V. (2015). *Moral psychology. A contemporary introduction*. New York: Routledge.
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Reflexiones Epistemológicas

Reflexiones
Epistemológicas



Paradoxes of the relationship between psychology and pedagogy

Oscar Gilberto Hernández**

* Artículo de reflexión epistemológica. Las ideas principales del documento surgen de la socialización de la ponencia del mismo título presentada en la Primera Semana de la Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional en el año 2017.

** Profesor del Departamento de Psicopedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional Colombia. Psicólogo, Universidad Nacional de Colombia. Especialista en Políticas Educativas y Magíster en Ciencias Sociales con Mención en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO. Candidato al título de Doctor en Psicología, Universidad de Buenos Aires. Correspondencia: oghermandez@pedagogica.edu.co

*Paradojas de la relación entre psicología y pedagogía**

Cómo citar este artículo: Hernández, O. G. (2017). Paradojas de la relación entre psicología y pedagogía. *Revista Tesis Psicológica*, 12(1), 108-115.

Recibido: abril 30 de 2017
Aprobado: mayo 15 de 2017

ABSTRACT

Two fundamental contradictions of the relationship between psychology and pedagogy are outlined. First: Some pedagogical positions criticize the subordination of pedagogy to psychology, and yet they conserve the recurrent study of psychological theories related to education. Second: New psychological theories about teaching and learning are not so novel, in general, they overlook the ideas that authors and pedagogues uttered much earlier. These two paradoxes illustrate the way in which pedagogues have adopted psychological theories and vice versa. The relationship between both fields of knowledge is not as close as historically has been thought, therefore, it is important to stimulate an approach between the two disciplines for mutual enrichment. Nowadays, there are new perspectives in psychology and pedagogy, whose diffusion is incipient.

Keywords: psychology, pedagogy, educational psychology, school, research.

RESUMEN

Se describen dos contradicciones fundamentales de la relación entre la psicología y la pedagogía. Primera: Algunas posturas pedagógicas critican la subordinación de la pedagogía a la psicología, y sin embargo, mantienen el estudio recurrente de las teorías psicológicas relativas a la educación. Segunda: Las nuevas teorías psicológicas sobre la enseñanza y el aprendizaje no son tan novedosas, por lo general, ignoran las ideas que autores y pedagogos enunciaron con mucha anterioridad. Estas dos paradojas muestran la manera en que los pedagogos han apropiado las teorías psicológicas y viceversa. La relación entre ambos campos de conocimiento no es tan estrecha como históricamente se ha pensado, por ello, resulta importante promover una aproximación entre las dos disciplinas para el enriquecimiento mutuo. En la actualidad existen nuevas perspectivas en psicología y en pedagogía cuya difusión es incipiente.

Palabras clave: Psicología, pedagogía, psicología de la educación, escuela, investigación.

Introducción

La relación entre la psicología y la pedagogía es muy estrecha. Desde las “pláticas de psicología para profesores” de William James a finales del siglo XIX hasta los recientes cursos de psicología en los planes de formación de maestros, se han propuesto innumerables ideas que supuestamente las conectan (Arancibia, Herrera & Strasser, 2008; Coll, 1989; Farrell, 2010). En su base existe una importante discusión ontológica: ¿El aprendizaje es un fenómeno psicológico o pedagógico? ¿La enseñanza en un fenómeno psicológico o pedagógico? Es probable que los psicólogos tiendan a responder lo primero y los pedagogos lo segundo, esto es esperable, al fin y al cabo, esas son ideas que se instauran desde los programas de formación pre-gradual correspondientes; sin embargo, esta pregunta encierra un prejuicio epistemológico. Si se piensa con detenimiento, ni el aprendizaje ni la enseñanza son fenómenos puramente psicológicos o pedagógicos, estos son determinados por la perspectiva teórica desde la que se abordan. Los hechos, fenómenos u objetos que el hombre estudia no son históricos, ni sociológicos, ni psicológicos, ni pedagógicos en sí mismos, es la formación académica del hombre la que los determinan (Lahire, 2004), por tanto, más que interrogarse por la esencia del aprendizaje o de la enseñanza, es más productivo preguntarse por la forma en que estos se entienden desde la psicología o la pedagogía, ¿cómo entienden los pedagogos el aprendizaje y la enseñanza?, ¿cómo lo entienden los psicólogos? En esas respuestas es donde puede encontrarse la relación entre ambos saberes.

Tanto la pedagogía como la psicología han desarrollado conceptos que van más allá que el de los tradicionales aprendizaje y enseñanza, un binomio difícil de separar, es posible que estos sean sus conceptos base, pero no se

restringen a ellos. En las últimas décadas ni la psicología ni la pedagogía se circunscriben a la comprensión del aprendizaje ni la enseñanza, más allá de ello, se han estudiado asuntos como los afectos en las relaciones pedagógicas, o la incidencia de las tecnologías de la información y la comunicación en el pensamiento humano, o la configuración socio-histórica del concepto de infancia. Hoy tanto una como otra estudian fenómenos afines, pero desde una perspectiva conceptual distinta.

El análisis se complejiza porque cada una de las dos mantiene fuertes discusiones internas: A las preguntas ¿qué es la psicología?, o ¿qué es la pedagogía?, existen distintas respuestas que algunos organizan a partir de las categorías de *corrientes* y otros en las de *enfoques*. Así se habla de distintas *corrientes psicológicas* o distintas *corrientes pedagógicas*, o de diferentes *enfoques psicológicos* o diferentes *enfoques pedagógicos*, así, de esta manera, la relación entre psicología y pedagogía adquiere una dimensión adicional, no solo es una relación lineal sino una relación múltiple según la corriente o el enfoque específico de cada una. Esta relación múltiple puede convertirse en la base de un estudio semiótico más amplio, no obstante, el objetivo de esta reflexión es más acotado: señalar dos paradojas o contradicciones de la relación entre la pedagogía y la psicología. Primera: algunas posturas pedagógicas critican la subordinación de la pedagogía a la psicología, y sin embargo, mantienen el estudio recurrente de las teorías psicológicas relativas a la educación. Segunda: las nuevas teorías psicológicas sobre la enseñanza y el aprendizaje no son tan novedosas, por lo general, ignoran las ideas que autores pedagogos enunciaron con mucha anterioridad; estas dos paradojas muestran la manera en que los pedagogos han apropiado las teorías psicológicas y viceversa.

La pedagogía le dice a la psicología: convivamos en igualdad de condiciones

Es sabido que la irrupción del positivismo en los saberes sobre el hombre y la sociedad impulsó una situación particular: la búsqueda de su estatus científico con la derivación práctica que consistió en la incorporación de los métodos de las ciencias naturales (Moore, 2010). En el caso de la psicología se fundaron sus corrientes experimentales que despreciaban toda idea que se asemejara a la “especulación” filosófica. La producción intelectual debía someterse al rigor de la evidencia y la comprobación a través del método científico tradicional, en ese orden de ideas, la psicología comenzó a verse a sí misma como una ciencia del comportamiento, con una destacada potencia aplicada.

La pedagogía por su parte, también intentó incorporar esos mismos métodos, sin embargo, su éxito fue relativo. Lo que se observa desde la psicología experimental es que la pedagogía siempre ha estado dividida en dos grandes campos: como una ciencia y como un arte. Una ciencia que retomó algunas ideas clásicas, principalmente en el pensamiento de Johan Herbart (1776-1841), pero que con el tiempo mostró limitaciones. La adopción rigurosa del método científico empobrece la pedagogía porque la convierte en una práctica instrumental, se omite tanto la condición humana como su dimensión de producción de pensamiento.

La pedagogía como un arte es el posicionamiento de la intuición derivada de la experiencia de la práctica docente, es decir, una intuición que no puede comprenderse dentro de los cánones tradicionales de la ciencia, por tanto, está sujeta a otro tipo de conocimiento. Probablemente esta imagen inauguró el camino para que la pedagogía se viera a sí misma como un saber desprovisto de una base que le proporcionara legitimidad

(Meirieu, 2016). En su búsqueda encontró en las teorías psicológicas un apoyo indiscutible, así, indirectamente la pedagogía convirtió a la psicología en su base científica, en especial, retomando las ideas concernientes al desarrollo psicobiológico y el aprendizaje humano.

De esa forma se “pedagogizaron” algunas teorías psicológicas, con excepción de John Dewey (1899), el interés primordial de los psicólogos no era el estudio de la educación formal, y sin embargo, sus ideas se fueron incorporando en ese campo, ejemplo de ello, son los trabajos de Jean Piaget, Burrhus Skinner, o Lev Vigotsky que no tuvieron ese objetivo; ellos buscaron la manera de comprender el desarrollo cognitivo o los principios generales del comportamiento, tímidamente se ocuparon de sus aplicaciones en prácticas pedagógicas o en situaciones educativas institucionales y en el mejor de los casos pueden ubicarse como precursores de la psicología de la educación.

Estas ideas pueden explicar la primera paradoja, o la razón por la que los pedagogos critican a la psicología, pero continúan estudiando con frecuencia sus teorías. La crítica es una resistencia a la imposición de saberes ajenos para legitimar el saber propio; es una reacción a la subordinación de la pedagogía a la psicología, como si la primera no tuviese la suficiente madurez conceptual para declararse independiente. En esa crítica, además, se advierten las imágenes clásicas de la psicología como “el individualismo metodológico” o la manera de entender los fenómenos psicológicos inherentes al individuo, y la incidencia de la psicología clínica en la educación.

De esto no puede responsabilizarse a los pedagogos sino a los psicólogos quienes históricamente no han problematizado la aplicación de sus teorías en escenarios educativos. La psicología de la educación recientemente está incorporando ideas pedagógicas más densas para

comenzar a distanciarse de los modelos médicos en sus prácticas educativas (Hernández, 2011). Los pedagogos desconocen que en la actualidad hay teorías psicológicas que han superado ese individualismo, o “psicologismo”, que derivó en una práctica aplicacionista, no obstante, la imagen que los pedagogos preservan de los psicólogos está desdibujándose lentamente.

Pero, ¿por qué los pedagogos continúan estudiando las teorías psicológicas sobre el desarrollo y aprendizaje humanos? Tal vez porque en ellas encuentran complementos a las respuestas de algunas preguntas pedagógicas. Son complementos porque esas teorías no agotan dichas respuestas, pero sí contribuyen a su consolidación. El modo en que el hombre conoce, aprende y se comporta en el mundo es el núcleo de la psicología, y por lo tanto, fuente de los análisis sobre las concepciones que los pedagogos construyen sobre la enseñanza, la infancia, el interés, la escuela, etc.

Si la pedagogía no es un arte ni una ciencia, sino un saber especializado sobre la educación entonces todo se vuelve más complicado. Un saber especializado es un conjunto de conceptos con diferentes niveles de abstracción sobre un fenómeno particular; la educación es más que enseñar y aprender, son las concepciones y prácticas implícitas en diversos escenarios. La subordinación que viene mencionándose no consiste en estudiar las teorías psicológicas en sí mismas sino en otorgarles supremacía sobre las teorías pedagógicas. Tal vez por esto es que la pedagogía reclama su “mayoría de edad” y su convivencia en igualdad de condiciones con la psicología.

La psicología le dice a la pedagogía: convivamos, pero déjame concertar

Contrario a lo que ocurre con los pedagogos, en los planes de formación de pregrado de

psicología no se estudian las teorías pedagógicas. Es inusual que los psicólogos, incluyendo los que se declaran “educativos”, reconozcan ideas provenientes de ese campo. Casi siempre se estudian las ideas de Burrhus Skinner, Jean Piaget y Lev Vigotsky, o en el mejor de los casos se analizan sus implicaciones para el aprendizaje general, pero no su incidencia sobre la enseñanza, ni su conexión con la vida cotidiana de la escuela, ni con las diferentes concepciones sobre la educación.

Por lo general, en los cursos de psicología educativa para psicólogos no se problematizan los asuntos pedagógicos, así, estos se centran en el análisis del aprendizaje humano en condiciones experimentales. La tradición muestra que en psicología es muy poco lo que se estudia sobre la enseñanza o sobre los roles de los maestros, tampoco se problematiza la institución escolar que a menudo se reduce a un “simple” lugar de aplicación de teorías psicológicas sobre el aprendizaje. La psicología educativa tradicional está tan alejada de lo que sucede en las instituciones de educación que sus iniciativas aplicadas afrontan obstáculos inéditos en su cuerpo teórico (Norwich, 2005). El hecho de conocer la forma en que aprende un ser humano no es condición suficiente para enseñar.

Por esta razón, es que se presenta la segunda paradoja. Las nuevas teorías psicológicas sobre la enseñanza y el aprendizaje no son tan novedosas; en realidad son “reciclajes” de ideas clásicas de autores de la pedagogía que se presentan como tales porque sencillamente ignoran el bagaje conceptual de ese campo. Puede pensarse como ejemplo toda la variedad de aprendizajes que se acompañan con adjetivos llamativos: Aprendizaje “significativo”, “por descubrimiento”, “basado en problemas”, “cooperativo” etc., estos han retomado algunas ideas de la pedagogía, como el interés del estudiante de Johan Herbart (1913), o el método de Joseph

Lancaster (1807) o la educación centrada en el niño de Johan Pestalozzi (1969).

La psicología de la educación no se ha ocupado seriamente de la enseñanza ni del lugar del maestro en el acto pedagógico, al contrario, con la exacerbación de las premisas del enfoque constructivista del aprendizaje, se está generando un efecto contrario, como si se estuviera desterrando al maestro de su función de enseñar. En estos enfoques, se le asigna al maestro roles cercanos a la facilitación o al de guía del aprendizaje, ya que los autores psicólogos que usualmente se reconocen como precursores del constructivismo -Jean Piaget y Lev Vigotsky-, no se ocuparon profundamente de la enseñanza.

Afortunadamente en la psicología educativa contemporánea viene aumentando el interés por conocer las discusiones de la pedagogía. Lentamente se está reconociendo que, junto con el conocimiento científico derivado de la investigación experimental sobre el aprendizaje humano, es importante la experiencia cotidiana del maestro y las circunstancias contextuales para entender lo que ocurre en las instituciones educativas. Hoy existen modelos que han superado el “psicologismo”, entendido como la explicación individual de los fenómenos psicológicos en situaciones educativas, y el “aplicacionismo”, entendido como la reducción de la pedagogía a un campo de aplicación de teorías psicológicas (Hernández, 2016). Tal vez esta imagen aún es desconocida entre los pedagogos.

Además, los aportes de la psicología a la pedagogía y a la educación ya no se limitan al nuevamente famoso binomio, enseñanza-aprendizaje, por ejemplo, hay investigaciones psicológicas sobre el trabajo docente que muestran la influencia de las creencias sobre sí mismo y sobre los estudiantes en su desempeño profesional (Brookfield, 2017). En otros estudios se han introducido categorías más abstractas como la

identidad profesional y la subjetividad. También se están adelantando investigaciones sobre el efecto del estrés en la actividad de enseñanza y la manera en que los estados emocionales y el razonamiento de los maestros inciden en sus labores.

Otro campo emergente que merece mencionarse es el estudio de los procesos psicosociales en contextos educativos, que básicamente consiste en analizar la interacción humana en esos lugares (Yubero & Grau, 2002). Esto puede ayudar a comprender fenómenos como la discriminación en la escuela, el lugar de la institución familiar en los procesos pedagógicos, e incluso, la incidencia de las políticas educativas sobre el trabajo de aula de maestros y estudiantes. La imagen del psicólogo educativo que solo piensa en el aprendizaje poco a poco se está expandiendo, ahora el psicólogo educativo también analiza otros problemas del ámbito de la educación.

Estos campos emergentes, por lo menos en Colombia, son muy interesantes, pero pueden enriquecerse si se complementan con las discusiones de la pedagogía, el problema es que ese tipo de conceptos aún son muy lejanos para los psicólogos, incluyendo a los que se dedican al análisis de la educación. Al interior de la psicología existe una discusión sobre la superación de los modelos médicos en el ejercicio profesional, no obstante, para todos los psicólogos no es clara la diferencia entre hacer psicología clínica en la escuela y hacer psicología educativa en la escuela, siendo así, más que plantear solamente una crítica, se proponen recurrir a la pedagogía, misma que puede ayudarnos a entender mejor esta diferencia, pero para ello se necesita conocerla.

Conclusión

La imagen que la pedagogía -o los pedagogos- tienen de la psicología -o los psicólogos- está anclada a los campos tradicionales de la clínica

y el individualismo. Aunque es una imagen justificada es importante que se reconozcan los avances de la psicología educativa contemporánea. Esto promovería otras imágenes como aquellas en que ubican a los psicólogos en análisis sociales. De modo inverso, los psicólogos cada vez más observan en la pedagogía ideas fructíferas para mejorar sus teorías sobre el mundo de la educación, no obstante, pese a la estrechez de la relación entre la psicología y la pedagogía hay una distancia simbólica

que impide construcciones conjuntas. Por eso las dos paradojas que se presentan en esta reflexión: los pedagogos han “pedagogizado” las principales teorías psicológicas y los psicólogos han desconocido las teorías pedagógicas. Tener conciencia de estas dos paradojas se considera una oportunidad para impulsar verdaderos diálogos interdisciplinarios. En vez de “las pláticas de psicología *para* profesores”, hoy tienen más sentido “las pláticas de psicología *con* profesores”.

Referencias

- Arancibia, V., Herrera, P., & Strasser, K. (2008). *Manual de psicología educativa*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Brookfield, S. (2017). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Coll, C. (1989). *Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación*. Barcelona: Barcanova.
- Dewey, J. (1899). *The school and society*. Chicago: Southern Illinois University Press.
- Farrell, P. (2010). School psychology: Learning lessons from history and moving forward. *School psychology international*, 31(6), 581-598.
- Herbart, J. (1913). *Outlines of educational doctrine*. London: Macmillan.
- Hernández, O. (2011). Subjetividad y discontinuidad identitaria: Narrativas docentes de la Argentina desde una perspectiva psicosociológica. *Propuesta Educativa*, 36(1), 133-135.
- Hernández, O. (2016). La exacerbación de los saberes psicológicos en contextos escolares. En M. Riaño, J. Torrado, & Carrillo, S. (Comps.), *Fronteras educativas desde la perspectiva psicológica: escuela, familia y tecnología. Aliados en educación* (pp. 71-72). Cúcuta: Universidad Simón Bolívar.
- Lahire, B. (2004). *El hombre plural: Los resortes de la acción*. Barcelona: Bellaterra.
- Lancaster, J. (1807). *Improvements in education*. New York: Darton & Harvey.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires: Paidós.
- Moore, W. (2010). *The professions: roles and rules*. New York: Sage.
- Norwich, B. (2005). Future directions for professional educational psychology. *School psychology international*, 26(4), 387-397.
- Pestalozzi, J. (1969). *The education of man: aphorisms*. Westport: Greenwood Press.
- Yubero, S. y Grau, R. (2002). La psicología social de la educación: Concepto y tendencias actuales. En M. Martín, R. Grau, & S. Yubero. (Eds.), *Procesos psicosociales en contextos educativos* (pp. 33-47). Madrid: Pirámide.

Socioconstructionist reflection and Policy on family violence

Alejandro Barbosa González*
Gabriela Marcela Vanegas**
José Darío Patarroyo***
Ernesto Rivera González****

- * Magíster en psicología clínica y de la familia. Universidad Santo Tomás. Docente e investigador de la universidad Antonio Nariño. Programa Maestría en Mediación Familiar. Correspondencia: albarbosa@uan.edu.co
- ** Magíster en Psicología Clínica y de la Familia. Universidad Santo Tomás. Docente e investigadora de la Universidad Antonio Nariño. Programa Maestría en Mediación Familiar. Correspondencia: gmvanegasp@uan.edu.co
- *** Magíster en Política Social. Pontificia Universidad Javeriana. Docente e Investigador. Universidad Antonio Nariño. Programa Maestría en Mediación Familiar. Correspondencia: dariopatarroyo@gmail.com
- **** Ph.D. Psicología Humanista. Universidad de Flores, Argentina. Investigador y docente Universidad Antonio Nariño. Correspondencia: ernestsorivera1@uan.edu.co

Reflexión socioconstruccionista y política en torno a la violencia familiar

Cómo citar este artículo: Barbosa, A., Vanegas, G. M., Patarroyo, J. D., & Rivera, E. (2017). Reflexión socioconstruccionista y política en torno a la violencia familiar. *Revista Tesis Psicológica*, 12(1), 116-126.

Recibido: junio 7 de 2017
Revisado: junio 7 de 2017
Aprobado: junio 25 de 2017

ABSTRACT

This article aims to generate reflection on the problematic of family violence. For the above, an approach to the definition of violence is made. There it appears the difficulty of finding a single definition, since there are different conceptions that make complex their comprehension. Also reviewed some characteristics about the family and the violence that is present in this important ambit of human relationships. It is highlighted that family violence has always been present, what happens is that in previous times it was not reported as at present. Finally exposed a socioconstructionist and political analysis. In this part are contemplated the ways in which family violence nurtured by situations that travel between microcontexts as the family and and macro-contexts such as sociocultural and political. The above implies participation of stereotyped discourses, power situations in relationships and conflicts of loyalty. The convergence of this type of factors provides a basis for understanding a phenomenon that affects in a worrying way to the present societies and that constantly questions our condition of humanity. Likewise, it is reductionist to define violence as intra-family, since the sociocultural and political context is being excluded of their responsibility in a problematic which must be understood in a complex way.

Keywords: violence, family, socioconstructionism, politics, culture, society, microcontexts, macrocontexts, meanings, relationships.

RESUMEN

Este artículo pretende generar una reflexión sobre la problemática de la violencia familiar, no obstante, la primera dificultad que aparece es encontrar una única definición, ya que existen diferentes concepciones que tornan compleja su comprensión, en ese sentido, se parte de una aproximación a la definición de violencia, y también, se revisan algunas características acerca de la familia y la violencia. Se resalta que la violencia familiar siempre ha estado presente, sin embargo, en tiempos anteriores no se denunciaba como en la actualidad. Finalmente se expone un análisis socioconstruccionista y político, contemplando las formas en que la violencia familiar se nutre de situaciones que transitan entre microcontextos como la familia y macrocontextos como el sociocultural y político. Lo anterior implica la participación de discursos estereotipados, situaciones de poder en las relaciones y conflictos de lealtad. La convergencia de este tipo de factores brinda bases para la comprensión de un fenómeno que afecta de forma preocupante a las sociedades actuales, y que cuestiona constantemente nuestra condición de humanidad. De igual manera, se realiza una crítica a la visión reduccionista de la violencia intrafamiliar, ya que esta excluye al contexto sociocultural y político sobre la responsabilidad frente a la problemática que se debe comprender y asumir desde su complejidad.

Palabras clave: violencia, familia, socioconstruccionismo, política, cultura, sociedad, microcontextos, macrocontextos, significados, relaciones.

Introducción

La violencia es uno de los mayores problemas a los que nos tenemos que enfrentar en las sociedades actuales. Según Wanderbroocke y More (2012), es muy difícil lograr un consenso sobre qué es la violencia, siendo un reto su comprensión. Lo anterior porque se han construido diferentes definiciones durante el transcurso de la historia. También para Fonseca, Fonseca, Gomes, Nogueira y Soares (2012), la violencia es un fenómeno multifactorial y difícil entender, debido a que involucra la interacción entre diversos factores. Es importante entender que la violencia es un asunto tanto histórico como cultural y que los discursos dominantes que se transmiten de manera intergeneracional son claves para la comprensión de dicho fenómeno (Vaca & Díaz, 2009; Barbosa, 2014). Para otros autores, la violencia se ha convertido en fuente de poder humano, a razón que genera sentimientos de grandeza para quien la ejerce sobre los demás (Corsi, 2006; Ravazzola, 2003).

En términos genéricos, la violencia conlleva serias consecuencias para el desarrollo de las sociedades como deficiencias en cultura ciudadana, problemas de convivencia y acatamiento de normas; además que atenta contra la salud física y psicológica de las víctimas (Ellsberg, Jansen, Heise & Watts, 2008; Bononi, Anderson, Cannon, Slesnick & Rodríguez, 2009; Cáceres, 2011). Las investigaciones relacionadas con el tema son amplias, empero, para este caso se abordará la violencia que se presenta en el ámbito de las relaciones familiares, aunque, según lo plantean Aroca, Lorenzo y Miró (2014), falta conocimiento sobre esta problemática en ciertas partes de las sociedades actuales, lo que conduce a que se banalice el problema.

Existen diferentes manifestaciones de violencia dentro de las relaciones familiares, una de ellas es la violencia conyugal, la cual ha sido

considerada como todo un problema de salud pública (Almendros, Gómez, Carrobles, Rodríguez & Porrúa, 2009; Taft, Bryant-Davis, Woodward, Tillman & Torres, 2009). La mayor preocupación por este tipo de violencia, se ha centrado en la violencia contra las mujeres como consecuencia de los índices de mujeres golpeadas o asesinadas. También se encuentra la violencia contra los niños y niñas, la cual se hace evidente, comúnmente, dentro del clima de las relaciones familiares y es un problema que sobrepasa fronteras culturales, clases sociales, niveles educativos y económicos (Gutiérrez & Acosta, 2013). Igualmente está la violencia de los hijos contra los padres (filioparental) como otra manifestación de esta misma problemática.

Familia y violencia

Según Barrett y McIntosh (1995), el concepto de familia incluye varios significados. En términos generales, la familia es un grupo social y cultural que transita por unas etapas del desarrollo vital, sus integrantes manejan un sistema de creencias que tiende a ser conservador. En la familia suelen predominar las relaciones de afecto y de la calidad de ellas depende el futuro comportamiento de las personas en otros contextos (Minuchin, 1982; Hernández, 2001; Nardone, Giannotti & Rocchi, 2003; Boszormenyi-Nagy & Spark, 1994). Refiriéndonos a la familia moderna, se cuenta con diferentes modificaciones en torno a su configuración, funciones y tipos de relación (Barbosa & Jiménez, 2010), un ejemplo es la familia monoparental. Este tipo de familia se compone por un solo progenitor, siendo las causas más comunes de esta condición: la muerte del otro integrante de la pareja parental, separaciones o porque los hijos nacieron fuera del matrimonio (Vanegas, Barbosa, Alfonso, Delgado & Gutiérrez 2012). También se encuentra la familia recompuesta, nuclear completa, familia con más de dos progenitores o trigeracional, familias monoparentales y familia con diada incompleta entre otras.

La violencia en la familia se denuncia cada vez más, sin embargo, esto no quiere decir que en otras épocas no existiera o que existiera en otras proporciones más bajas. Lo que parece suceder es que en otros tiempos no se denunciaba de la forma en que se hace hoy en día, ya que en diferentes estudios realizados en las últimas dos décadas (Giddens, 2006; Ruidíaz, 1996; Sanmartín, Gutiérrez, Martínez & Vera, 2010) se ha evidenciado que la violencia siempre ha estado allí. De la misma manera, es importante resaltar que el fortalecimiento de la estructura social depende de la estabilidad familiar, a razón que la familia y la estructura social mantienen una relación de reciprocidad constante. Al respecto Formiga (2011) expone que una estructura social estable es fundamental, sin embargo, es aún más importante que en la familia predomine un ambiente armónico, debido a que las interacciones afectivas sobrepasan lo meramente material y pueden funcionar como factor protector de problemáticas como la violencia.

La violencia familiar desde un punto de vista construccionista social

El construccionismo social considera que los sujetos construyen su identidad por medio de códigos culturales transmitidos lingüísticamente (Payne, 2002), es decir, significados que se constituyen en una manifestación colectiva o narración que se modifica por condicionamientos asociados con un momento histórico particular (Barbosa, Segura, Garzón & Parra, 2014), por lo tanto, las cogniciones, emociones y comportamientos que definen la identidad del sujeto son construidos en el marco de una cultura, la cual se recrea diariamente a partir de los relatos que escuchamos sobre los demás, sobre nosotros, o sobre el mundo mismo “El conocimiento del mundo es un evento social” (Sánchez, 2000, p. 232). En este orden de ideas,

se podría resumir que “su propuesta es que este conjunto de normas invisibles y soterradas se convierten en verdades para los individuos, los grupos y las comunidades” (Payne, 2002, p. 52). El socio-construccionismo, concebido como una metateoría integrada por presupuestos posestructuralistas, sociología del conocimiento y la perspectiva de género, retoma el contexto histórico cultural como demarcadores de interacciones humanas (Gergen, 2007).

Para los pensadores construccionistas sociales, la forma más idónea para comprender fenómenos humanos tanto individuales como colectivos se encuentra en las narrativas. Con relación al tema, Payne (2002) expone que el enfoque narrativo propone que los seres humanos organizan sus experiencias de vida a manera de narraciones, es decir, como una serie de eventos que tienen una secuencia temporal, un desarrollo, intenciones, significados y desenlaces. Las narrativas no solo describen o reflejan nuestras vidas, sino que las constituyen. La palabra narrativa desde su definición más simple se puede entender como un recurso en que se relata algún suceso o a través del cual se cuenta un cuento, que tiende a la narración. Lo narrativo es aquello que es relatado; es una descripción continuada de una serie de sucesos, es decir que las narrativas son eventos ligados por una secuencia de hechos, los cuales poseen un tema, un tiempo y un espacio determinado.

Este mismo autor menciona que los términos “narrativa”, “relato” y “recuento” se usan indistintamente para referirse a secuencias escogidas de vida, que cobran existencia como entidad mediante el acto de relatarlas. En un sentido más general, la narrativa tiene relación con una serie de ideas relativamente recientes sobre la vida y el conocimiento humano. La narrativa es un esquema a través del cual los seres humanos brindan sentido a su experiencia de temporalidad y a su actividad personal; constituyen el

marco sobre el que se comprenden los eventos pasados y se proyectan los futuros, es el principal esquema por medio del cual la vida del ser humano cobra sentido.

La violencia familiar (como muchos fenómenos humanos) es un fenómeno ecológico atravesado por códigos culturales que la naturalizan, normalizan o promueven desde los espacios macros (sociedad, colegios, sistemas de salud) hasta espacios micros (familia misma e individuo). Para Corsi (2006), la violencia es un ejercicio de poder que busca el control sobre el otro respaldado por la idea de que el otro es el “equivocado”, “mal intencionado”, “débil” y otras tantas ideas que generan cualquier cantidad de explicaciones que legitiman la violencia como forma recurrente de interacción. También resalta este mismo autor, que culturalmente se transmite la creencia en la que la violencia tiene un sentido y una justificación cuando se trata de preservar la dignidad y el honor, adicionalmente, de mantener ideas sobre quién es mejor, qué debe dominar en una relación o “el deber ser” de una cultura en particular que tiende a tratar como inferiores a las mujeres (estereotipos de género), o a los niños (concepciones sobre la importancia de un adulto sobre el niño) o al anciano (predominancia de la juventud sobre la vejez). Finalmente, Corsi (2006) expone que el sistema de creencias que se establece a partir de construcciones sociales que refuerzan la violencia, es tan potente que atrampa a los protagonistas, no permitiéndoles que se den cuenta del daño que ocasiona las situaciones de violencia familiar, ya que generan culpa o mandatos de abnegación.

Otros autores como Perrone y Nannini (2000), explicitan que existe una organización de la violencia familiar que corrobora el atrapamiento en que algunas familias terminan. Dicha organización se caracteriza por un consenso implícito de la violencia que demarca espacios

físicos o temporales en los que se “espera” el acto agresivo (se permite que haya abusos físicos ciertos días de la semana o en ciertos momentos). De igual forma, existen ejes temáticos en las discusiones que son recurrentes en los episodios de violencia, a los cuales la familia se adapta a estas situaciones y aprende a acomodarse a ellas y por ende, a prepararse para que sucedan, más no para erradicarlas. Un ejemplo es la violencia de pareja o conyugal. Al respecto, Navarro y Pereira (2000) hablan de un circuito constante de violencia entre los conyugues que oscila entre los episodios de violencia y el arrepentimiento por los daños físicos y/o psicológicos causados, acompañados de las promesas de que no va a volver a suceder. El circuito puede resumirse en: a) la dependencia mutua, desde el área afectiva hasta aspectos económicos que demarcan una relación amalgamada – conflictiva; b) un acontecimiento disruptor que desequilibra esta homeóstasis; c) Un intercambio de coacciones que pueden ser gritos, amenazas, súplicas, el estallido del acto violento, y por último d) una fase de arrepentimiento.

La ambivalencia entre una relación dependiente y pasional que da paso en algunos momentos a agresiones físicas y verbales es parte de este circuito y deja entrever un sistema de creencias confuso sobre el ser pareja, el cuidado del otro y otros conceptos asociados a las tareas básicas de la familia como órgano de socialización y bienestar primario. Por otro lado, existen ciertas pautas interaccionales típicas en la violencia familiar que tienen que ver con el manejo del poder y la autoridad en la familia. Una es la *violencia agresión*, la cual es una relación entre varios o algunos miembros de la familia caracterizada por una relación simétrica en donde se responde “golpe con golpe”. La otra es *violencia castigo*, en esta existe una interacción complementaria donde se observa una persona que domina y otro dominado (Perrone & Nannini, 2007).

La sociedad a través de sus sistemas como escuela, justicia, organismos de salud, etc., puede empezar a ser parte de este circuito organizador de la violencia de muchas maneras, ya que en muchos casos omite lo que sucede, ratificando explicaciones que parten de prejuicios y creencias sociales sobre los roles familiares o simplemente convirtiéndose en un testigo silencioso (Corsi, 2006). Por tanto, los mitos y creencias culturales que se transmiten de generación en generación sobre el sentido de ser violento no solo en la familia sino en cualquier espacio, se convierten en un bucle recursivo que alimenta y es alimentado por las experiencias relacionales de la familia, sus miembros y el contexto social más cercano.

La violencia en la familia como fenómeno político

Existe una estrecha relación de la violencia familiar con el contexto político, económico y social que concentra la atención de diversas disciplinas, quizá es allí donde la conversación epistemológica aterriza sus supuestos ontológicos en la praxis de actores sociales que han legitimado diversas prácticas para relacionarse con el conflicto, una de ellas es la violencia. Como se ha resaltado, desde las perspectivas emergentes y una perspectiva política, trascendiendo su anclaje en consideraciones filosóficas platónicas, la violencia constituye un fenómeno social amplio que convoca la superación del poder político y se concreta como una respuesta del comportamiento social en el cual impera la imposibilidad de relacionarnos con el otro, con el par, con otros grupos en el marco de la sociedad (Zarate, 2006). Inmersos en este escenario y resaltando la importancia de vivenciar la política en las relaciones humanas, aparece la sociedad, aquella que políticamente se ha regulado con idearios normativos o por lo menos se ha intentado apropiarse desde lógicas corresponsables del poder, sin embargo, no suficientemente

se ha desbordado en la premura de un orden privilegiado por su ordenador, por su arquitecto, por su vigilante (metafóricamente hablando). Resulta preciso entonces preguntar ¿quién es el vigilante?

La violencia en la familia no puede reconocerse simplemente como una forma de violencia exclusiva de un conjunto de personas que comparten lazos consanguíneos y conviven en un núcleo decorado por un apellido y la intimidad de un nicho afectivo, no puede ser reducido a un grupo de personas con dificultades para reconocer métodos pacíficos en la resolución de sus conflictos o de las formas de organizar las relaciones de cada uno de sus miembros, “una forma de violencia estructural, pues para que ocurra es necesario un cierto nivel de aceptación y tolerancia social (de la cultura, el derecho, la ideología, etc.) hacia esa violencia” (Alonso & Castellanos, 2006, p. 258).

La violencia en el ámbito familiar puede ser entendida como la manifestación de un fenómeno de violencia general perpetuada por diversos niveles de organización en la sociedad y que cobra su praxis inmediata en la imposibilidad de relacionarse como una entidad distante y autónoma de su realidad colectiva. Al respecto refiere Caicedo (2005) que, a pesar de su extensión y gravedad:

no se le ha dado la importancia que merece, en gran parte porque hasta hace muy poco el espacio de lo familiar había sido reconocido como un espacio que pertenece a la intimidad, y los comportamientos violentos se llegan a legitimar como herramientas útiles para educar, mantener el control, o como mecanismo válido para resolver sus conflictos (p. 46).

En este sentido se expresa la relación fundamental y estrecha entre los fenómenos sociales y políticos que afectan las dinámicas macro-sociales y que se legitiman mediante aquellas

prácticas violentas inmersas entre núcleos primarios de socialización de los cuales hace parte la familia. Resulta entonces necesario entender la violencia familiar de forma holística, ya que sus causas no son solamente intrafamiliares, como lo ha señalado la etimología histórica. La violencia familiar es una respuesta que mantiene la restricción de lo privado y la atribución de roles desproporcionados de poder con los cuales se mantienen prácticas que construyen al sujeto político en su inevitable realidad social y familiar.

Retornando al cuestionamiento ¿quién es el vigilante?, podemos tener claro que es un sistema imperante que tiene su génesis en las dinámicas económicas, sociales y políticas a gran escala, es decir, que demarcan la existencia del macrosistema, sin embargo, es importante trascender los planteamientos epistemológicos suscitados en este artículo, reafirmando la importancia del sujeto político, aquel que inmerso en la sociedad adopta un discurso para dar cuenta de su realidad en la relación con otros. Al respecto Fernández (2009) afirma:

Así entonces, cuando una entidad, entiéndase “ser”, “existente”, con capacidad de razonar, de tener una concepción del mundo, es decir con una mirada propia del universo, de su naturaleza y sus elementos; capaz de comprender su realidad, es decir que posee facultades suficientes para conocer la situación que los circunda tanto en contexto como en coyuntura; y que además puede transformar o por lo menos influir en el desarrollo de dicha realidad; es decir que sostiene una posición, criterio o punto de vista frente a un hecho o situación determinada decimos que estamos frente a un sujeto (p. 4).

De esta forma, la existencia del sujeto político permite concebir la violencia como un fenómeno social que permea las cogniciones de quien se relaciona con los otros en el marco territorial de su existencia. En ese sentido, la

transformación de tales prácticas de violencia no puede atribuirse exclusivamente a las disposiciones de la persona en sí misma, sino en las capacidades críticas que adopta un sujeto para reconocer la otredad política en un escenario compartido, como lo es la sociedad. Es así, que la violencia en el escenario familiar representa la violencia entre personas, sujetos políticos que conviven en espacios formales de intimidad bajo la pretensión privada y consanguínea de sus relaciones; aquella esfera que le posibilita a sus actores sociales generar su propia forma de organización en el poder y que entra en disonancias frente a la contemplación del vigilante.

Consideraciones finales

La violencia familiar debe ser concebida como fenómeno emergente, no solo de las dinámicas intrafamiliares e intrapersonales de quienes conforman dicha familia, sino como fenómeno que no es ajeno a comprensiones y construcciones sociales, políticas y económicas de un colectivo que la mantiene, perpetúa y consiente. Según el análisis y reflexión de este artículo, no sería correcto hablar de violencia intrafamiliar. Lo anterior porque se reduce la responsabilidad de la problemática únicamente a la intimidad de las relaciones intrafamiliares. Allí se estaría excluyendo al macrocontexto sociocultural y político, lo cual induciría a explicaciones reduccionistas de un fenómeno complejo.

Sin importar la configuración familiar que se gesté en cualquier sociedad, la violencia familiar ha existido y existirá en la medida en que no se analice como un acontecimiento que implica varios niveles de organización a través de sistemas de creencias que le dan curso. Desde esta postura, es importante reflexionar que no es suficiente intervenir a la familia misma sino al contexto que la rodea, a las comprensiones ideológicas que hacen posible una familia en una cultura particular y sobre todo, aquellos

mecanismos macro políticos que la mantienen pero al mismo tiempo la pueden combatir, de lo contrario sería tratar de derrumbar a un gigante con tan solo mirarlo.

Finalmente, la violencia se aprecia como una realidad que debe ser comprendida y estudiada

de forma compleja, incluyendo a los diferentes actores que la conforman, reconociendo que todos, de uno u otro modo, participan en ella. En la violencia no hay víctimas ni victimarios, existe una dinámica entre víctimas y victimarios que la nutren, la mayoría de las veces con una aceptación silenciosa de que nada se puede hacer.

Referencias

- Almendros, C., Gómez-Guadix, M., Carroble, J. A., Rodríguez-Carballeira, A. & Porrúa, C. (2009). Abuso psicológico en pareja: aportaciones recientes, concepto y medición. *Psicología Conductual*, 17, 413-431.
- Alonso, J., & Castellanos, J. (2006). Por un enfoque integral de la violencia familiar. *Psychosocial Intervention*, 15(3), 253-274.
- Aroca-Montolío, C., Lorenzo-Moledo, M. & Miró-Pérez, C. (2014). La violencia filio-parental: un análisis de sus claves. *Anales de psicología*, 30(1), 157-170.
- Barbosa, A., & Jiménez, P. (2010). Significados asignados al establecimiento de vínculos afectivos y la posible conformación familiar por parte de jóvenes adultos homosexuales. *Vanguardia Psicológica*, 1(1), 33-52.
- Barbosa, A. (2014). Terapia sistémica y violencia familiar: Una experiencia de investigación e intervención. *Quaderns de Psicologia*, 16(2), 43-55.
- Barbosa, A., Segura, C., Garzón, D., & Parra, B. (2014). Significado de la experiencia del consumo de sustancias psicoactivas en un grupo de adolescentes institucionalizados. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 53-69.
- Barrett, M., & McIntosh, M. (1995). *Familia vs. Sociedad*. Bogotá: Tercer mundo editores.
- Bonomi, A. E., Anderson, M. L., Cannon, E. A., Slesnick, N., & Rodríguez, M. A. (2009). Intimate partner violence in Latina and non-Latina women. *American Journal of Preventive Medicine*, 36, 43-48.
- Boszormenyi-Nagy, I., & Spark, G. (1994). *Lealtades invisibles. Reciprocidad en terapia familiar intergeneracional*. Buenos Aires: Paidós.
- Cáceres, J. (2011). Abuso y violencia en las relaciones de pareja. *Psicología Conductual*, 19, 91-116.
- Caicedo, C. (2005). *Lucha contra la violencia intrafamiliar; perspectivas desde la experiencia colombiana*. París: Asociación mundial. Escuela Instrumento de Paz.
- Corsi, J. (2006). *Maltrato y abuso en el ámbito doméstico. Fundamentos teóricos para el estudio de la violencia en las relaciones humanas*. Buenos Aires: Paidós.
- Ellsberg, M., Jansen, H., Heise, L., & Watts, C. H. (2008). Intimate partner violence and women's physical and mental health in the WHO multi-country study on women's health and domestic violence: An observational study. *The Lancet*, 371, 1165-1172.

- Fernández, G. (2009). *La formación del sujeto político aspectos más sobresalientes en Colombia* (Tesis de especialización). Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia.
- Fonseca, M. H., Fonseca, S. G., Gomes, C. S., Nogueira, D. M. G., & Soares, L. S. (2012). Bullying: Forma de violência e exclusão escolar. *Motricidade*, 8, 797-802.
- Formiga, N. S. (2011). Valoración da familia e condutas desviantes: testagem de um modelo teórico. *Psico*, 4(3), 383-392.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social. Aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Giddens, A. (2006). *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gutiérrez-Vega, I., & Acosta-Ayerbe, A. (2013). La violencia contra niños y niñas: un problema global de abordaje local, mediante la IAP. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 261-272.
- Hernández, Á. (2001). *Familia, ciclo vital y psicoterapia sistémica breve*. Bogotá: El búho.
- Minuchin, S. (1982). *Familias y terapia familiar*. Buenos Aires: Gedisa.
- Nardone, G. Giannotti, E., & Rocchi, R. (2003). *Modelos de familia. Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Barcelona: Herder.
- Navarro, J., & Pereira, J. (2000). *Parejas en Situaciones Especiales*. Barcelona: Paidós.
- Payne, M. (2002). *Terapia Narrativa. Una Introducción para profesionales*. Buenos Aires: Paidós.
- Peroone, R., & Nannini, M. (2007). *Violencia y abusos sexuales en la familia. Una visión sistémica de las conductas violentas*. Buenos Aires: Paidós.
- Ravazzola, M. (2003). *Historias infames: los maltratos en las relaciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Ruidíaz, C. (1996). Violencia en la familia: una visión sociológica. *Cuadernos de política criminal*, 60, 789-794.
- Sánchez, D. (2000). *Terapia Familiar. Modelos y Técnicas*. México: Manual Moderno.
- Sanmartín, J., Gutiérrez, R., Martínez, J., & Vera, J. L. (2010). *Reflexiones sobre la violencia*. México: Siglo XXI.
- Taft, C., Bryant-Davis, T., Woodward, H. E., Tillman, S., & Torres, S. E. (2009). Intimate partner violence against African American women: an examination of the sociocultural context. *Aggression and Violent Behavior*, 14, 50-58.

- Vanegas, G., Barbosa, A., Alfonso, M., Delgado, L., & Gutiérrez, J. (2012). Familias monoparentales con hijos adolescentes y psicoterapia sistémica. *Vanguardia psicológica*, 2(2), 203-215.
- Vaca, P. V., & Díaz, M. C. (2009). Responsabilidad social de la psicología frente a la violencia. *Pensamiento Psicológico*, 6(13), 87-96.
- Wanderbroocke, A., & More, C. (2012). Significados de violência familiar para idosos no contexto da atenção primária. *Teoria e Pesquisa*, 28(4), 435-442.
- Zarate, N. (2006). La política y la psicología. *Revista Liberabit*, 12, 107-112.





I. GENERALIDADES

1. Misión

Tesis Psicológica es una revista de carácter académico y científico de la Facultad de Psicología de la Fundación Universitaria Los Libertadores; busca contribuir con la divulgación de la investigación en psicología, desde sus diversos enfoques, campos de intervención y la discusión de sus problemas epistemológicos, generando así escenarios de discusión que contribuyan al fortalecimiento de la comunidad académica e investigativa en aras de la generación de aportes que inciden en el contexto social, en concordancia con el compromiso social que caracteriza a la Institución.

2. Orientación

Tesis Psicológica es una Revista de la Fundación Universitaria Los Libertadores, Facultad de Psicología, semestral, disciplinar, destinada a divulgar los avances de la investigación en psicología. Se constituye en un espacio para acoger el debate y la pluralidad de puntos de vista que alimentan y constituyen la disciplina, los fundamentos y giros epistemológicos en que se sustenta, así como el mantenimiento de una reflexión crítica respecto de la psicología en dialogo con otras disciplinas.

3. Público objetivo

La Revista está dirigida a la comunidad académica de la psicología, así como a las personas y entidades que la ejercen como profesión; además de otras ciencias sociales y humanas que comparten campos y problemáticas afines.

4. Área científica según la clasificación de la Organización para la Cooperación del Desarrollo Económico (OCDE) (Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación [Colciencias] 2017, p. 197).

Gran Área	: 5. Ciencias sociales
Área	: 5.A Psicología
Disciplina	: 5A01 Psicología (incluye relaciones hombre – máquina) : 5A02 Psicología (incluye terapias de aprendizaje, habla, visual y otras discapacidades físicas y mentales).
Área	: 5.1 Otras Ciencias Sociales
Disciplina	: 5I01 Ciencias sociales, interdisciplinaria.

5. Periodicidad

La Revista Tesis Psicológica es una publicación semestral, por consiguiente, edita dos números al año, así, la primera edición abarca el periodo enero – junio; y la segunda, julio – diciembre. Cada edición se publica en los **meses de enero y julio respectivamente.**

6. Acceso abierto

Tesis Psicológica es una publicación científica Open Access-Acceso Abierto, sin ningún tipo de restricción que impida su consulta y descarga de artículos.

7. Información para obtener y reproducir los documentos publicados

Tesis Psicológica autoriza la reproducción total o parcial de los artículos citando al autor y a la fuente, únicamente con fines académicos. Para la reproducción total o parcial de los artículos de la revista con otros fines, se requiere solicitar autorización por escrito a la Institución a través del Departamento de Producción Editorial y al Editor de la Revista.

Las ideas emitidas en esta publicación son responsabilidad de los autores, no comprometen al Editor, al Director, a la Facultad, ni a la Institución. Se autoriza la reproducción de los artículos citando al autor y a la fuente, únicamente con fines académicos.

8. Tipología de artículos

La Revista Tesis Psicológica recibe la postulación de artículos siguiendo la clasificación planteada por Colciencias (2017).

a. Artículo de investigación científica original. Documento derivado de proyectos de investigación finalizados en el que se presenta detalladamente sus resultados. Para considerar que el artículo corresponde a este tipo, debe cumplir con los siguientes criterios de forma o estructura:

1.	Título	Debe describir inequívocamente el contenido del manuscrito; ser breve, mínimo 6 palabras, máximo 15; claro y específico.
2.	Resumen	Debe corresponder al tipo analítico, esto es, seguir un orden lógico y no únicamente procedimental y cronológico, por tanto, es necesario que presente: antecedentes de la investigación, los objetivos, metodología, resultados y conclusiones a las que llegan los autores. La extensión mínima es de 150 palabras y máxima de 250.
3.	Palabras clave	Deben corresponder en un 80% a tesauros de la Unesco, ISOC u otros, indicando en cualquier caso la procedencia de la palabra; contar con mínimo cinco y máximo diez palabras. Los nombres propios y las instituciones no se consideran palabras clave.
4.	Introducción	Debe presentar los antecedentes de otras investigaciones sobre el tema; los sustentos teóricos y epistemológicos del trabajo presentado; así como también, los objetivos, justificación, descripción del problema y sus alcances.
5.	Metodología	Este apartado consta de los siguientes acápites: diseño y tipo de investigación, población o participantes y elección de la muestra, instrumentos, y procedimiento.
6.	Resultados	Se exponen de forma descriptiva y específica los hallazgos de la investigación, para tal fin, se podrá hacer uso de, textos, tablas o gráficas.
7.	Discusión	Se realiza un análisis de la investigación desde la perspectiva crítica del autor o los autores y/o a la luz de los principios teóricos planteados. Se plantean preguntas o nuevos interrogantes que den lugar a futuras preguntas de investigación, réplicas y/o validaciones. Si es el caso, se indican las limitantes del estudio.
8.	Conclusiones	Se analizan los resultados hallados a la luz de los objetivos de investigación planteados, de los antecedentes, de sus hipótesis de estudio. Se establecen los aportes de la investigación al campo de conocimiento abordado.
9.	Reconocimientos	Se señalan los reconocimientos obtenidos por la investigación desarrollada o, los reconocimientos a instituciones o personas vinculadas con el trabajo.
10.	Referencias	El apartado de referencia debe incluir todas las fuentes citadas en el cuerpo del artículo: libros, capítulos de libro, artículos, informes, tesis, documentos de trabajo inéditos, material audiovisual ej. Entrevistas o documentales, entre otros. La forma de citación y referenciación debe corresponder estrictamente con las normas APA.

b. Artículo de reflexión. Documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales, los acápites fundamentales de este tipo de artículo son: título, resumen, palabras clave, introducción, desarrollo central del tema alimentado por subtítulos, conclusiones y/o discusión y referencias.

1.	Título	Debe describir inequívocamente el contenido del manuscrito; ser breve, mínimo 6 palabras, máximo 15; claro y específico.
2.	Resumen	Debe corresponder al tipo analítico, esto es, seguir un orden lógico y no únicamente procedimental y cronológico, por tanto, es necesario que presente: antecedentes de la investigación, los objetivos, metodología, resultados y conclusiones a las que llegan los autores. La extensión mínima es de 150 palabras y máxima de 250.
3.	Palabras clave	Deben corresponder en un 80% a tesauros de la Unesco, ISOC u otros, indicando en cualquier caso la procedencia de la palabra; contar con mínimo cinco y máximo diez palabras. Los nombres propios y las instituciones no se consideran palabras clave.
4.	Introducción	Debe presentar los antecedentes de otras investigaciones sobre el tema; los sustentos teóricos y epistemológicos del trabajo presentado; así como también, los objetivos, justificación, descripción del problema y sus alcances.
5.	Corpus	Se exponen los resultados de una investigación original desde la perspectiva crítica del autor; el desarrollo de la reflexión se presenta en distintos acápites que permitan al lector el seguimiento de la propuesta presentada por el o los autores. Por lo general, se recurre a fuentes originales, aunque también se presentan elaboraciones a partir de fuentes secundarias.
6.	Discusión	Se realiza un análisis de la investigación desde la perspectiva crítica del autor o los autores. Se plantean preguntas o nuevos interrogantes que den lugar a futuras preguntas de investigación. Si es el caso, se indican las limitantes del estudio.
7.	Conclusiones	Se analizan los resultados hallados a la luz de los objetivos de investigación planteados, de los antecedentes, de sus hipótesis de estudio. Se establecen los aportes de la investigación al campo de conocimiento abordado.
8.	Referencias	El apartado de referencia debe incluir todas las fuentes citadas en el cuerpo del artículo: libros, capítulos de libro, artículos, informes, tesis, documentos de trabajo inéditos, material audiovisual ej. Entrevistas o documentales, entre otros. La forma de citación y referenciación debe corresponder estrictamente con las normas APA.

c. Artículo de revisión. Documento producto de investigación en el que se recoge, sistematiza y analiza los resultados de otras investigaciones sobre un campo específico, con el fin de señalar los avances y posibles vías de desarrollo.

a.	Título	Debe describir inequívocamente el contenido del manuscrito; ser breve, mínimo 6 palabras, máximo 15; claro y específico.
b.	Resumen	Debe corresponder al tipo analítico, esto es, seguir un orden lógico y no únicamente procedimental y cronológico, por tanto es necesario que presente: antecedentes de la investigación, los objetivos, metodología, resultados y conclusiones a las que llegan los autores. La extensión mínima es de 150 palabras y máxima de 250.
c.	Palabras clave	Deben corresponder en un 80% a tesauros de la Unesco, ISOC u otros, indicando en cualquier caso la procedencia de la palabra; contar con mínimo cinco y máximo diez palabras. Los nombres propios y las instituciones no se consideran palabras clave.
d.	Introducción	Debe presentar los objetivos, justificación, descripción del problema y sus alcances. Debe señalar todos aquellos aspectos que serán abordados a lo largo del manuscrito.
e.	Metodología	Debe describir de manera clara y detallada las variables que se tuvieron en cuenta para orientar el estudio; y el procedimiento que se llevó a cabo para la ubicación, selección, análisis, criterios de validación y rechazo de las fuentes consultadas.
f.	Corpus	Se exponen los resultados desde una perspectiva analítica y crítica; el desarrollo del tema se presenta en distintos acápites que permitan al lector el seguimiento de la información recopilada. En este apartado, el análisis se efectúa recurriendo a los datos recopilados de las fuentes originales consultadas.
g.	Discusión	Se realiza un análisis de la investigación desde la perspectiva crítica del autor o los autores. Se plantean preguntas o nuevos interrogantes que den lugar a futuras preguntas de investigación. Si es el caso, se indican las limitantes del estudio.

h.	Conclusiones	Se analizan los resultados hallados a la luz de los objetivos de investigación planteados, de los antecedentes, de sus hipótesis de estudio. Se establecen los aportes de la investigación al campo de conocimiento abordado.
i.	Referencias	El apartado de referencia debe incluir todas las fuentes citadas en el cuerpo del artículo: libros, capítulos de libro, artículos, informes, tesis, documentos de trabajo inéditos, material audiovisual ej. Entrevistas o documentales, entre otros. La forma de citación y referenciación debe corresponder estrictamente con las normas APA. Este tipo de artículos se caracteriza por el empleo de mínimo 50 referencias primarias u originales, actualizadas, es decir, de los últimos cinco años al tiempo del desarrollo de la investigación.

d. Otro tipo de documentos

1. *Cartas al editor*. Posiciones críticas, analíticas o interpretativas sobre los documentos publicados en la revista, que a juicio del Comité editorial constituyen un aporte importante a la discusión del tema por parte de la comunidad científica de referencia.
2. *Documento de reflexión no derivado de investigación*. Este tipo de artículo cuenta con la siguiente estructura: título, resumen, palabras clave, introducción, desarrollo central del tema alimentado por subtítulos, conclusiones y/o discusión y referencias
3. *Reseñas Bibliográfica*. Este tipo de documento puede recoger los aportes de un libro clásico o actual de manera crítica.
4. *In memoriam*. Texto corto con una extensión máxima de 10 cuartillas, realizado a modo de homenaje póstumo recordando la vida u obra de un personaje importante para la psicología y/o las disciplinas en diálogo con la misma.

II. PROCESO DE ENVÍO, RECEPCIÓN, REVISIÓN EDITORIAL, EVALUACIÓN, APROBACIÓN Y PUBLICACIÓN DE ARTÍCULOS

1. Envío

Los autores que se encuentren interesados en postular artículos para su publicación, deben enviarlo vía email al correo electrónico tesispsicologica@libertadores.edu.co Los textos deben ser inéditos y originales que signifiquen un aporte a la psicología, derivados de procesos y resultados de investigación en todas las áreas de la psicología y campos interdisciplinarios y transdisciplinarios.

- a. Se recibirán artículos en idioma español, inglés, portugués y francés.
- b. Los escritos se presentarán con una extensión máxima de **veinte cuartillas** tamaño carta, escrito con letra Arial, 12 puntos, interlineado a espacio y medio (1.5 puntos).
- c. Debe presentarse los nombres y apellidos completos del o los autores, con las tildes que sean del caso; con nota al pie de página en donde se especifique la filiación institucional, último nivel de estudios, y correo electrónico.
- d. Junto con el artículo, se anexará la “Ficha de caracterización de autores de la Revista Tesis Psicológica” debidamente diligenciada y la respectiva carta de postulación en la que se declare que el escrito no ha sido enviado ni será postulado a otras publicaciones simultáneamente y que es original e inédito. Esta carta estará firmada por todos los autores.

- e. Solo se publicarán los artículos que hayan sido aprobados por los procesos de arbitraje por parte de evaluadores anónimos externos, nacionales o internacionales, expertos en la respectiva temática, con nivel académico mínimo de maestría y con publicaciones en Revistas indexadas durante los últimos dos años previos a la presentación del artículo.

2. Recepción y revisión editorial

- a. Toda postulación se hace efectiva con la confirmación por parte del equipo editorial de la Revista, quienes verificarán el cumplimiento de los requisitos formales para la presentación de artículos.
- b. En un plazo no mayor a 15 días hábiles o laborables, a partir de la fecha de recepción del manuscrito, se emitirá el concepto editorial, mismo que decide la inclusión o no del artículo en el proceso; la inclusión depende de la pertinencia de la temática propuesta en el artículo, teniendo en cuenta la orientación de Tesis Psicológica. El concepto puede ser aprobado, aprobado con ajustes de acuerdo a los requisitos formales de presentación del artículo, o liberado en los casos en que la temática no sea acorde con las políticas de la Revista.

3. Del proceso de evaluación

- a. Una vez el artículo ha cumplido los aspectos formales y con el concepto favorable por parte de la Revista, se procederá a la búsqueda de evaluadores externos, nacionales o internacionales, expertos en la temática abordada, con nivel académico igual o superior al de los autores y publicaciones de los últimos dos años.
- b. En el proceso de evaluación del artículo se garantizará el anonimato de los evaluadores y del o los articulistas (evaluación que se realiza bajo el sistema Double Blind Review).
- c. Los documentos serán evaluados por dos (2) pares externos, o tres (3) en caso de presentarse discrepancias fundamentales o cuando los conceptos se estimen confusos.
- d. Los evaluadores externos serán contactados por la Revista, remitiendo únicamente el título, resumen y palabras clave del artículo; una vez el posible Evaluador acepte la designación realizada, se procederá al envío del artículo completo, salvaguardando la identidad de los autores, y estipulando quince (15) días hábiles o laborables como plazo para el reenvío de la evaluación y el concepto pertinente, en algunos casos, el tiempo de evaluación puede ser ajustado a la disponibilidad del evaluador siempre y cuando no afecte decisivamente el curso de la edición en proceso.
- e. Los resultados de la evaluación externa serán remitidos al Editor vía correo electrónico, quien la remitirá al autor, salvaguardando la identidad del Evaluador.
- f. El concepto emitido, puede ser:
 - **Aprobado: 5**
 - **Aprobación con ajustes: 3 y 4**
 - **No aprobado: 1 y 2**
- g. En el caso de la aprobación del artículo teniendo en cuenta la solicitud de ajustes por parte de los Evaluadores, se informará al o a los autores el concepto y se otorgarán 15 días hábiles o laborables para que se efectúen las correcciones solicitadas, de lo contrario, se asume que el autor desistirá de la postulación de su artículo.

- h. Recibidos los textos ajustados, se procederá a verificar el cumplimiento de las recomendaciones solicitadas por parte de los evaluadores. Se podrá devolver el artículo al o los autores en caso de no cumplimiento de las observaciones emitidas por los evaluadores.
- i. Aceptado el artículo para su publicación, el autor o los autores, deberán diligenciar y remitir vía correo electrónico los siguientes formatos: 1. Formato de autorización para la publicación y reproducción del artículo; 2. Formato de Cesión de Derechos Patrimoniales; 3. Formato de Declaración de originalidad del artículo.

Nota: La responsabilidad sobre las ideas y opiniones presentes en los artículos corresponden únicamente al (los) autor(es) y no reflejan necesariamente las opiniones de la Fundación Universitaria Los Libertadores y de la Revista Tesis Psicológica.

4. Corrección de estilo

Una vez los artículos han sido aprobados para su publicación y se cuente con las cartas de cesión de derechos debidamente firmadas y diligenciadas por todos los autores, se someterán los textos a corrección ortogramatical y de estilo. La corrección de estilo la realizará un profesional idóneo en la materia, quien sugerirá ajustes a modo de comentarios o se realizarán cambios bajo la modalidad de control de cambios, esto con el fin de que los articulistas puedan aceptar o rechazar cambios y acoger o no las sugerencias, no obstante, y pese al criterio de los autores, se encuentra restringido durante el proceso de corrección de estilo:

- a. Efectuar modificaciones en forma o contenido (agregar, extraer o modificar contenidos) a voluntad de los autores; los cambios se ceñirán a las sugerencias o indicaciones del corrector de estilo.
- b. Negarse a aceptar cambios que atenten o se hallen en contravía de las normas de citación y referenciación de la APA, así como, gramaticales y ortográficas actualizadas por la RAE o institución encargada según el idioma.
- c. Negarse a ofrecer información complementaria para citas y referencias: números de página, apellidos o nombres de autores, editoriales, ciudades, entre otras.

5. Artes finales y publicación

El Editor remitirá en PDF, los artes finales del artículo para la última revisión por parte de los autores y su respectiva aprobación.

Todos los artículos de cualquiera de nuestras ediciones pueden ser consultados y descargados vía online en: <http://publicaciones.libertadores.edu.co/index.php/TesisPsicologica/index>

III. NORMAS ÉTICAS

La Revista Tesis Psicológica se acoge a las normas éticas internacionales establecidas por el Committee on Publication Ethics (COPE)¹; y a las normativas establecidas en la Deontología y bioética del ejercicio de la psicología en Colombia².

1. Plagio

Para la Revista Tesis Psicológica, el plagio es considerado como una de las conductas inaceptables en las publicaciones y en general, en la actividad académica. Pese a los grandes esfuerzos que se hacen desde el ámbito académico para disminuir la frecuencia de esta conducta, estos casos suelen presentarse, a veces por desconocimiento en términos de citación y referencia, o en otras ocasiones, de manera intencionada. Para definir el plagio, retomamos a continuación, las consideraciones principales que realiza el Editor de la Revista Médica de Chile, Humberto Reyes en su artículo “El plagio en publicaciones científicas” (2009):

1. Es un acto consciente de apropiación de ideas o textos pertenecientes a otros;
2. Se oculta la fuente original, sea omitiendo declararla o citándola en un contexto o ubicación distinta a la que haría reconocer su identidad con el “nuevo” texto de la obra;
3. Tiene la intención de engañar al lector, pretendiendo que atribuya al plagiarlo el mérito de originalidad de la idea que se expresa o del texto al que se alude (pp. 8-9).

Siguiendo las normas éticas internacionales, tanto para la labor investigativa como editorial, la Revista Tesis Psicológica suma esfuerzos por erradicar el plagio en cada una de sus ediciones. En este intento promueve en su proceso editorial, la respectiva citación y referenciación de acuerdo a las Normas APA.

Con base en lo expuesto, la Revista Tesis Psicológica confía en que cada uno de los autores de los artículos postulados, garantizan la originalidad de cada uno de los contenidos, así como también, ratifica que las ideas allí expresadas son la propiedad intelectual del o los articulistas, producto de una labor investigativa propia, y que se ciñen a las normas APA para aspectos de citación y referenciación, respetando así los derechos de autor de aquellas ideas que no sean de su propia autoría.

No obstante, se traza como política que todo documento debe ser sometido a una revisión editorial en la que se comprueba la respectiva citación y referenciación de cada uno de los artículos; y también a una comprobación de plagio, a través de sistemas detectores. En caso de que llegase a presentarse una conducta de plagio, los autores serán los únicos responsables de la falta incurrida y se procederá a la respectiva notificación del hecho por parte del Comité Editorial de la Revista y a una sanción que le impide al articulista volver a postular artículos a Tesis Psicológica. En caso de que el artículo haya sido publicado, se procederá al respectivo retiro del artículo de su versión electrónica; sin embargo, para el caso de que el artículo haya sido publicado en su versión impresa, se procederá a emitir un

1 <http://publicationethics.org/files/2008%20Code%20of%20Conduct.pdf>

2 Colegio Colombiano de Psicólogos. (2016). *Deontología y bioética del ejercicio de la psicología en Colombia*. Bogotá: Manual Moderno.

comunicado en la página web de la Revista sobre la conducta impropia a la que incurrieron el o los autores del manuscrito, teniendo en cuenta nuestra política de retractación.

2. Conflicto de intereses

La Revista Tesis Psicológica considera que se presenta un conflicto de intereses cuando el juicio de un sujeto, en este caso, sobre su proceso investigativo, es afectado por intereses secundarios con el fin de obtener algún tipo de beneficio: financieros, personales, académicos, comerciales, profesionales, familiares, etc... Es importante para cada uno de los participantes del proceso editorial, y para los lectores, conocer la existencia o no de tal conflicto, ya que, más allá de rechazar la publicación del manuscrito, se busca la transparencia en el proceso, y con ello garantizar que sean los lectores, evaluadores y demás actores del proceso quienes determinen si la presencia de tal conflicto ha tenido o no un impacto en los resultados de la investigación que se presenta. Es por ello que Tesis Psicológica solicita a todos los articulistas, evaluadores, miembros de los Comité Científico y Editorial la firma del formato en el cual declaran cualquier situación que implique un conflicto de intereses, para el caso de los articulistas esta declaración también se debe efectuar dentro de un acápite especial del manuscrito. En caso de que los artículos postulados a Tesis Psicológica no impliquen conflicto de intereses, se requiere, de igual forma, que en el artículo, se anexe un apartado en el que se hace constar la no existencia del conflicto en mención, así como también, en todo caso, firmar el respectivo formato.

3. Política de retractación

En aquellos casos en los que hubiere lugar, la Revista Tesis Psicológica, así como también, los articulistas, podrán retractarse ante inconsistencias, o faltas que atentan contra las buenas prácticas de las publicaciones científicas. La Revista Tesis Psicológica aplicará su política de retractación, en los siguientes casos:

- a. Si se conoce de doble postulación del manuscrito.
- b. Si el artículo se encuentra publicado en otra revista o medio de divulgación.
- c. Si en la totalidad o alguna de la secciones del artículo se presenta plagio.
- d. Si se descubre conflicto de intereses no declarado por los autores.

Al presentarse casos que, una vez revisados por el Comité Editorial, debe aplicarse la política de retractación, se le notificará al o a los articulistas del hecho, para que presenten sus fundamentos ante el particular. No obstante, la Revista de manera automática, procederá a aplicar la política de retractación y hacerla pública, siendo los articulistas los únicos responsables de la conducta impropia.

4. Fe de erratas

En casos a los que hubiere lugar, se publicará una Fe de Erratas en el número siguiente, la cual aparecerá identificada en la tabla de contenido y publicada en la sección final de la Revista. Ante errores tipográficos, ortográficos u otros de menor importancia que no afectan la totalidad del contenido publicado, se procederá a hacer la respectiva enmienda. En casos cuyos errores comprometen aspectos éticos, se les aplicará la política de Plagio y Retracción.

IV. COMPROMISOS DE LA REVISTA TESIS PSICOLÓGICA Y COMPROMISOS DE LOS AUTORES

La relación que se establece entre la Revista y los Autores, es fundamentalmente un lazo de confianza y respeto, en el que se espera que cada una de las partes, asuma el compromiso de obrar de buena fe de acuerdo con las normas éticas antes descritas, pero, sobre todo, siguiendo el proceder ético de cada uno de los profesionales que fungen como autores de los artículos y de quienes hacen parte del proceso editorial. Los compromisos entonces, recogen de forma breve, algunos aspectos fundamentales que se han ido desglosando a lo largo del documento de *Gestión Editorial de la Revista Tesis Psicológica* proponiendo como criterio esencial y bidireccional que todos los involucrados en el proceso editorial, se acojan a las normas éticas de su profesión y a las dispuestas por la Revista; de forma específica, cada una de las partes reconoce y acepta los siguientes compromisos:

1. La Revista Tesis Psicológica se compromete a:

PRIMERO: Contar con un equipo editorial idóneo conformado por un Director, Editor Coeditor y Comité Editorial, todos ellos con formación y amplio conocimiento en la disciplina psicológica desde las diversas perspectivas teóricas.

SEGUNDO: Suministrar información clara y veraz sobre el estado de la Revista Tesis Psicológica y sobre los procesos en que se encuentran los artículos, sin omitir aspectos que puedan afectar o sean de interés para los autores, esto incluye, ofrecer una respuesta oportuna y eficaz a los autores.

TERCERO: Garantizar la transparencia, confidencialidad, objetividad y rigurosidad en el proceso de arbitraje.

CUARTO: Promover la circulación de la Revista en repositorios bibliográficos y en distintos medios de divulgación.

QUINTO: Publicar los artículos que cumplan a totalidad con los criterios editoriales, negándose a publicar por favorecimientos particulares o conflicto de intereses.

SEXTO: Llevar a cabo un proceso editorial bajo preceptos de imparcialidad y neutralidad frente a las apuestas epistemológicas, teóricas, institucionales y/o personales.

2. Los Autores se comprometen a:

PRIMERO: Garantizar el contenido original e inédito de los artículos postulados.

SEGUNDO: No omitir información que pueda ser de interés para la revista: conflicto de intereses, participación de autores o instituciones en las investigaciones.

TERCERO: No efectuar doble postulación de artículos.

CUARTO: Responder de manera oportuna a las solicitudes emanadas del proceso editorial, esto incluye, reconocer que el proceso editorial demanda tiempo para realización de ajustes, el autor entonces, deberá contemplar al momento de la postulación, la dedicación de tiempo para el cumplimiento de los requerimientos de la Revista.

QUINTO: Diligenciar y firmar los respectivos formatos y documentos derivados del proceso editorial.

SEXTO: Acogerse a las normas éticas para la investigación y la publicación de artículos, las cuales se han expuesto en el acápite “3” De la Gestión editorial de la Revista.

V. BREVE GUÍA DE CITACIÓN Y REFERENCIACIÓN

Tomada de la sexta edición (6 ed.) del *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association* (APA, 2010).

Para una correcta citación se hace indispensable incluir el autor, el año y la página de la fuente, importante tener en cuenta que siempre se identificará al autor con su primer apellido.

Citas dentro y fuera del texto

“Cita textual.....” (Autor, Año, p. xx)

En los casos en que la cita haga parte de la continuidad del párrafo puede indicarse el Autor. (Año) “señalar entre comillas el texto citado y finalizar con el número de página” (p. xx)

Cuando la fuente no cuente con paginación por ser fuente electrónica u otras, se remplazara el número de página por el número de párrafo (Autor & Autor, Año, párr. xx-xx).

Si el párrafo se alimenta de las ideas o planteamientos de distintos autores y textos, se deberán citar todos separando cada cita por punto y coma (Autor, Año; Autor & Autor, Año; Autor et al. Año)

Las citas que contengan cuarenta palabras o más, se ubicaran en un párrafo independiente sin comillas, utilizando en remplazo de estas, sangría izquierda de 2.5 cm aproximadamente.

Citación de dos o más autores

Si se trata de dos autores, los dos deben ser citados durante todo el texto, Autor y Autor (Año, p. xx) cuando los dos autores se citan dentro del paréntesis se hará uso del ampersand (Autor & Autor, Año, p. xx) por fuera del paréntesis se utilizará ya *y*: Autor, Autor y Autor (Año, p. xx).

Cuando el número de autores supere los tres autores y no exceda los cinco, se citarán todos los autores la primera vez que aparezcan en el texto (Autor, Autor, Autor, Autor & Autor, Año, p. xx) y posteriormente se indicará el apellido del primer autor y la abreviatura et al (Autor et al. Año, p. xx) en el caso en que el número de autores sea igual o superior a seis, desde la primera citación se utilizara la regla antes mencionada (Autor et al. Año, p. xx).

Citas de asociaciones o instituciones

Se hace referencia a aquellas fuentes donde las instituciones, asociaciones, grupos, corporaciones, entidades o similares se constituyen como los autores o la fuente principal del texto, en estos casos se escribirá el nombre completo y posteriormente se podrá utilizar la respectiva sigla o abreviación en los casos en los que aplique, indicando esta desde el principio, ejemplo: (Asociación de la Revista Tesis Psicológica (ARTP), 2010) o Asociación de la Revista Tesis Psicológica (ARTP, 2010, p. xx).

Referencias

Al final del artículo se incluirán en un capítulo denominado “Referencias” la lista de referencias correspondientes a las citas presentadas a lo largo del texto. Se presentarán en orden alfabético según las Normas APA (2010) de la siguiente manera:

Libros

Autor, A. A. (año). *Título del trabajo*. Lugar de publicación de la obra: Editorial.

Capítulo de Libro

Autor, A. A., & Autor, B. B. (año). Título del capítulo del libro. En A. Editor, B. Editor (Eds.), *Título del libro* (pp. xxx-xxx). Lugar de publicación de la obra: Editorial.

Publicaciones periódicas o no periódicas (artículos de revistas)

Autor, A. A., Autor, B.B., & Autor, C. C. (año). Título del artículo. *Título de la publicación*, volumen (año), pp-pp.

Autor, A. A. (año). Título del artículo. *Título de la publicación*, volumen (año), pp-pp. doi: xx.
xxxxxxxxxx

Documentos electrónicos de publicación periódica y no periódica en línea

Autor, A. A. (año). *Título del artículo*. Título de la publicación en línea, volumen (año). Recuperado de <http://www.xxxxxxxxxx.xx>

Congresos u otros eventos

Autor, A. A. (Mes, año). Título del trabajo. Ponencia presentada en Nombre del Congreso o evento, Lugar, país.

Autor, A. A. (Mes, año). Título del trabajo o cartel. Trabajo o sesión de cartel presentado en la conferencia de Nombre de la Organización, Lugar.

Tesis y trabajos de grado

Autor, A. A. (año). *Título de la tesis doctoral o tesis de maestría* (Tesis doctoral o tesis de maestría inédita). Nombre de la Institución, Lugar.

Autor, A.A. (año). *Título de la tesis doctoral o tesis de maestría* (Tesis doctoral, Instituto xxxxxx de xxxxx). Recuperada de <http://www.wwwwwww.xx>

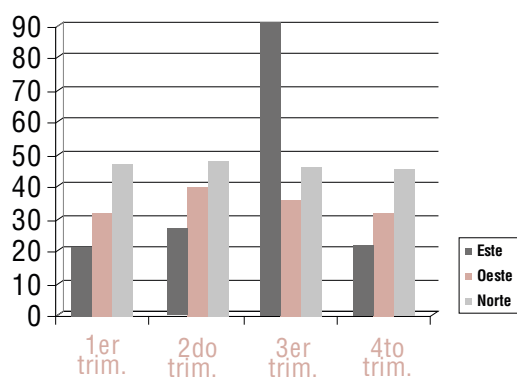
Tablas y gráficas

Tabla 1. Título o nombre de la tabla

Revista	Tesis	Psicológica

Fuente: Autores (año)

Figura 1. Título o nombre de la figura



Fuente: Autores (año)

Nota: El modo de presentación, de las tablas, gráficas, citas, las referencias y del texto en general, debe ceñirse a las disposiciones normativas de la APA. Ante cualquier duda, inquietud o disparidad de criterios sobre forma de citación o referenciación, priorice la información hallada en el **Manual de Publicaciones de la American Psychological Association (APA)**, en su edición más reciente en español.

CONTACTO

Los artículos o las inquietudes podrán remitirse a:

Carol Fernández Jaimes
Editora
Revista Tesis Psicológica
Facultad de Psicología
Fundación Universitaria Los Libertadores
Carrera 16 No. 63 A -68 Piso 3. Oficina 303. Sede Administrativa
PBX (57) (1) 2544750 Ext. 3302 - 3301
Bogotá, Colombia
Correo electrónico: tesispsicologica@libertadores.edu.co
Página web: <http://www.libertadores.edu.co> (Repositorio de Publicaciones).

REFERENCIAS

- American Psychological Association. (2010). *Manual de publicaciones de la APA*. Bogotá: Manual Moderno.
- Colegio Colombiano de Psicólogos. (2016). *Deontología y bioética del ejercicio de la psicología en Colombia*. Bogotá: Manual Moderno.
- Committee on Publication Ethics (COPE). *Publication ethics*. Recuperado de <https://publication-ethics.org/>
- Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación [Colciencias]. (2017). *Modelo de medición de grupos de investigación, desarrollo tecnológico o de innovación y de reconocimiento de investigadores del sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación, año 2017*. Recuperado de http://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/upload/convocatoria/anexo_1._documento_conceptual_modelo_medicion_de_grupos_e_investigadores_2017_-_12_05_2017_protected.pdf
- Reyes, H. (2009). El plagio en publicaciones científicas. *Revista médica de Chile*, 137, 7-9.

I. General aspects

1. Mission

It focuses on fostering the divulgation of research on psychology from its diverse approaches, intervention fields and discussion of its epistemological issues, thus generating discussion areas that contribute to strengthening the academic and research community to produce contributions on the social context according to the social commitment that characterizes the institution.

2. Focus

Tesis psicológica is a bi-annual curricular journal from the faculty of psychology at Fundación Universitaria Los Libertadores. It aims to disseminate the progress in research in psychology. It becomes a space to foster the debate and the plurality of points of view that enrich and constitute the discipline; the fundamentals, and the epistemological changes on which it relies; and the support of a critical reflection regarding the psychology connected to other disciplines.

3. Target audience

The target is the academic psychology community and the people and institutions that practice psychology as their profession; as well as other social and human sciences that share fields and related issues.

4. Scientific field according to Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) classification. (Administrative Department of Science, Technology and Innovation [Colciencias] 2017, p. 197).

Wide Area	: 5. Social sciences
Area	: 5.A Psychology
Discipline	: 5A01 Psychology (includes relations human - machine) : 5A02 Psychology (includes therapy of learning processes, language, visual and other physical and mental impairments).
Area	: 5.1 Other social sciences
Discipline	: 5I01 Social sciences, interdisciplinary..

5. Periodicity

The journal Tesis Psicológica is a biannual journal. The first edition covers the period from January to June and the second one from July to December; each edition is issued in January and July respectively.

6. Open access

Tesis Psicológica is an open-access journal with no restriction for consulting or downloading files.

7. Information to obtain and reproduce the published documents

Tesis Psicológica authorizes total or partial reproduction of the articles citing author and source, only with academic purposes. For total or partial reproduction for other purposes, it is necessary to present a written consent to the Department of Publishing Production and the journal publisher.

The ideas issued in this journal are the responsibility of the authors and do not engage the publisher, director, faculty or institution. Reproduction of articles is authorized when citing author and source, only with academic purposes.

8. Typology of articles

The Journal Tesis Psicológica receives article postulation by following the classification given by Colciencias. (2017).

Original scientific research article: It is a document that shows results derived from finished research projects. An article must comply with the following criteria on form or structure to be considered as concerning to this category:

1.	Title	It must unequivocally describe the content of the manuscript. It must be brief, minimum 6 and maximum 15 words, clear, and definite.
2.	Summary	It must correspond to the analytic type, which is to follow a defined logical order and not only a procedural and chronological one. Thus, it must contain the background, objectives, methodology, results, and author's conclusions. The minimum length accepted is 150 and the maximum 250 words.
3.	Keywords	They must correspond to an 80% to thesauri from Unesco, ISOC or others, showing, in any case, the provenance of the word. It must have between five and ten words as a minimum. Proper names and institutions are not considered keywords.
4.	Introduction	It must show the background of other investigations on the topic, theoretical and epistemological support of the presented work as well as objectives, rationale, problem description, and scope.
5.	Methodology	This section consists of the following subheadings: design and type of research, population or participants and choice of the sample, instruments, and procedure.
6.	Results	The research findings are shown specific and descriptively by using text, tables or graphics.
7.	Discussion	The research is analyzed from the author or authors' critical view or in the light of the theoretical principles stated. New questions are set to come up with new questions for research, replies or validations. Limitations of the study are indicated if necessary.
8.	Conclusions	The results found in the light of the research objectives, the rationale, and the hypothesis, are analyzed. The contributions to the addressed field of study are established.
9.	Acknowledgements	Acknowledgements on the developed research or to institutions and people connected to the work are noted.
10.	References	This section must include every source cited in the body of the article: books, book chapters, articles, reports, dissertations, papers, unpublished papers, audiovisual material such as interviews or documentaries, among others. All citation and reference must strictly correspond with APA rules.

b. Reflection article. This document shows the findings of finished research from an analytic, interpretative, or critical author's perspective on a determined topic, drawing on original sources. The main subheadings in this type of article are a title, summary, keywords, introduction, and the development of the main topic supported by subheadings, conclusions, discussion, and references.

1.	Title	It must unequivocally describe the content of the manuscript. It must be brief, minimum 6 and maximum 15 words, clear and precise.
2.	Summary	It must correspond to the analytic type, which is to follow a determined logical order and not only a procedural and chronological one. Thus, it must contain the background, objectives, methodology, results, and author's conclusions. The minimum length accepted is 150 and the maximum 250 words.
3.	Keywords	They must correspond to an 80% to thesauri from Unesco, ISOC or others, showing, in any case, the provenance of the word. It must have between five and ten words as a minimum. Proper names and institutions are not considered keywords.
4.	Introduction	It must show the background of other investigations on the topic, theoretical and epistemological support of the presented work as well as objectives, rationale, problem description, and scope.
5.	Corpus	The results of an original investigation are presented from the author's critical perspective. The reflection is presented under several subheadings that allow the reader to follow the author or authors' proposal. Typically, they resort to original sources though there is also the possibility of formulations from secondary sources.
6.	Discussion	The research is analyzed from the author or authors' critical view or in the light of the theoretical principles stated. New questions are set to come up with new questions for research, replies or validations. Limitations of the study are indicated if necessary.
7.	Conclusions	The results found in the light of the research objectives, the rationale, and the hypothesis are analyzed. The contributions to the addressed field of study are established.
8.	References	This section must include every source cited in the body of the article: books, book chapters, articles, reports, dissertations, papers, unpublished papers, audiovisual material such as interviews or documentaries, among others. All citation and reference must strictly correspond with APA rules.

c. Review article. A document, from an investigation, in which results from other studies in a specific field are picked up, systematized and analyzed to point out the advances and possible development paths.

a.	Title	It must unequivocally describe the content of the manuscript. It must be brief, minimum 6 and maximum 15 words, clear and precise.
b.	Summary	It must correspond to the analytic type, which is to follow a determined logical order and not only a procedural and chronological one. Thus, it must contain the background, objectives, methodology, results, and author's conclusions. The minimum length accepted is 150 and the maximum 250 words.
c.	Keywords	They must correspond to an 80% to thesauri from Unesco, ISOC or others, showing, in any case, the provenance of the word. It must have between five and ten words as a minimum. Proper names and institutions are not considered keywords.
d.	Introduction	It must present the objectives, rationale, problem description, and its scopes. It must point out every aspect that will be addressed throughout the manuscript.
e.	Methodology	It must describe in a clear and detailed way the variables that were taken into account to develop the study and the procedure that took place to locate, select and analyze the consulted sources and the criteria for validating or rejecting them.
f.	Corpus	The results are presented from an analytical and critical perspective. The topic development is presented under several subheadings that allow the reader to follow the collected information. In this section, the analysis is conducted drawing upon the data gathered from the original sources consulted.
g.	Discussion	The research is analyzed from the author or authors' critical view or in the light of the theoretical principles stated. New questions are set to come up with new questions for research, replies or validations. Limitations of the study are indicated if necessary.
h.	Conclusions	The results found in the light of the research objectives, the rationale, and the hypothesis, are analyzed. The contributions to the addressed field of study are established.
i.	References	This section must include every source cited in the body of the article: books, book chapters, articles, reports, dissertations, papers, unpublished papers, audiovisual material such as interviews or documentaries, among others. All citation and reference must strictly correspond with APA rules.

d. Other type of documents

1. *Letters to the publisher.* Critic, analytic, or interpretative points of view on the published documents, which according to the editorial committee represent an important contribution to the topic discussion from the scientific community of reference.
2. *Discussion document not derived from research.* This type of document has the following structure: title, summary, keywords, introduction, topic development divided into subheadings, conclusions and/or discussion, and references.
3. *Literature review.* This type of document can gather the contributions from a classic or current book in a critical way.
4. *In memoriam.* It is a short text with an extension of no more than ten pasterns. It is a posthumous homage to life or work of an important figure in psychology or related disciplines.

II. ARTICLE SENDING, RECEIVING, EDITORIAL REVISION, EVALUATION, APPROVAL, AND PUBLISHING PROCESS

1. Sending

The authors who are interested in postulating articles for their approval must send them to the email tesispsicologica@libertadores.edu.co. The texts must be unpublished and original and must represent a contribution to psychology, derivative works from processes and results from investigations in every field of psychology, and interdisciplinary and transdisciplinary fields.

- a. Articles in Spanish, English, Portuguese, and French will be received.
- b. The texts will have a maximum extension of twenty pasterns letter size, Arial, 12 points, 1.5 line spacing.
- c. Author' or authors' must appear with the correct punctuation symbols and with a footnote including institutional affiliation, level of education, and email.
- d. Along with the article, provide the "Tesis Psicológica Journal author Characterization Card" duly filled and the document stating that the text has not been and will not be sent to other journeys simultaneously and that it is original and unpublished; this letter must be signed by all the authors.
- e. The only articles that will be published will be those approved by the arbitration processes carried out by external, national, or international anonymous evaluators who are experts on the corresponding subject and have, at least, a master study and publications in indexed journals during the two years before the presentation of the article-

2. Receipt and editorial review

- a. Every postulation will be effective after the journal editorial team confirmation; this team will verify the fulfillment of every formal requirement for article presentation.
- b. The editorial concept will be given within 15 workdays since the date of the article receipt. Such concept decides the acceptance or not of the article in the process. It depends on the appropriateness of the topic in the article, taking into account the orientation of the journal

Tesis Psicológica. The concept can be approved, approved with adjustments according to the formal requirements of article presentation, or discharged when the topic is not in line with the journal policies.

3. On the evaluation process

- a. Once the article has met the formal aspects and the journal's favorable concept, the search for external, national or international anonymous evaluators who are experts on the corresponding subject and have, at least, a master study and publications in indexed journals during the two years before the presentation of the article will start.
- b. In the process of evaluation of the article, the anonymity of evaluators and writers will be guaranteed. This evaluation takes place as a double blind review.
- c. The documents will be evaluated by two external pairs or three in case of fundamental discrepancy or when the concepts are confusing.
- d. The external evaluators will be contacted by the journal, sending only the title, overview, and keywords. Once the possible evaluator accepts the designation, the article will be sent keeping the author's identity anonymous and setting 15 workdays to send back the evaluation and concept. In some cases, the schedule can be adjusted to the evaluator's availability if this action does not have a decisive impact on the issue in progress.
- e. The results of the external evaluation will be sent via email to the publisher, who will send it to the author keeping the evaluator's identity anonymous.
- f. The issued concept can be:
 - **Approved: 5**
 - **Approval with adjustments: 3 and 4**
 - **Not approved: 1 and 2**
- g. In case of approval with adjustments, the author or authors will be informed about this concept, and they will be given 15 workdays to make the requested corrections. On the contrary, the journal will assume that the author will abandon the postulation of their article.
- h. At the receipt of the adjusted texts, the fulfillment of every requested recommendation will be verified. The article can be sent back to the author or authors in case the observations that the evaluators gave have not been taken into account.
- i. Once the article is accepted for publishing, the author or authors must fill in and send the next forms via email: 1. A form of authorization for article publishing and reproduction. 2. A form of transfer of rights. 3. A form of declaration of originality of the article.

Note: The responsibility for ideas and opinions that appear in the articles correspond exclusively to the authors and do not necessarily reflect opinions of the Fundación Universitaria Los Libertadores and the Journal Tesis Psicológica.

4. Style editing

Once the articles have been approved for publishing and every transfer of rights form is correctly filled and signed by the author or authors, the texts will go to spell and grammar check and style editing. A professional will apply the style editing by suggesting adjustments as comments or using the change tracking function. This way, the authors can accept or reject the suggested changes.

However, and in spite of the authors' criteria, during the style editing process, the following actions are restricted.

- a. Modifying form or contents freely; the changes will be restricted to the suggestions or directions from the style publisher.
- b. Refusing to accept changes that avoid infringing upon APA citation and referencing style, as well as grammar and orthographic rules updated by the RAE or the institution in charge depending on the language.
- c. Refusing to give supplementary information for citing and referencing; page numbers, authors' names, publishing houses, cities, among others.

5. Final artwork and publishing

The publisher will send the final artwork in PDF for the authors to perform a final revision and approval.

Every article of any of our issues can be consulted and downloaded at: <http://publicaciones.libertadores.edu.co/index.php/TesisPsicologica/index>

III. ETHICAL STANDARDS

The Journal Tesis Psicológica signs up for the international ethical standards established by the Committee on Publication Ethics (COPE), and to the norms established in the deontology and bioethics of psychology in Colombia.

1. Plagiarism

The Journal Tesis Psicológica considers plagiarism is an unacceptable behavior in publishing and in the academic activity in general. In spite of the major efforts from the academic environment to reduce the frequency of appearance of this behavior, these cases often appear; sometimes by lack of knowledge in terms of citation and reference but some other deliberately. To define plagiarism, we resume the main considerations from the publisher of the Revista Médica de Chile, Humberto Reyes in his article "Plagiarism in scientific journals." (2009):

1. It is a conscious act of appropriation of ideas or texts from other people.
2. The original source is hidden even by not declaring it or citing it in a different context or location to the one that would allow recognizing its identity with the "new" text in the document.
3. Intends to deceive the reader by pretending that he gives the plagiarist the credit of originality of the idea or text cited. (pp. 8-9).

Following the international ethical standards, both for research work and publishing, the Journal Tesis Psicológica combines efforts to eradicate plagiarism in each of his issues. In this endeavor, in its publishing process, the journal promotes citation and referencing under APA rules.

Based on the expressed, the Journal Tesis Psicológica expects that each one of the authors of the postulated articles guarantees originality in each of their contents. At the same time, ratifies that the ideas expressed in those contents are the intellectual property of the author or authors, the product from a proper research work and according to APA citation and referencing rules, thus respecting copyrights from ideas different from their own.

However, it is a rule that every document must be submitted to an editorial revision in which citation and referencing will be verified and electronic plagiarism detection will be carried out.

In case of plagiarism, the authors will be solely responsible. A notification will be emitted from the editorial board and a penalty that impedes the writer to postulate any new article before the journal Tesis Psicológica. If the article has been published, it will be taken down from the digital edition; however, if the article has been published in the printed version, a notification denouncing the authors' misconduct will be emitted on the journal web page, taking into account our withdrawal policy.

2. Conflict of interests

The Journal Tesis Psicológica considers that a conflict of interests appears when the judgment of a person, in this case, about his research process, is affected by secondary activities in order to obtain any kind of benefit even financial, personal, academic, commercial, professional, familial, etc. It is important for both the participants in the publishing process and the readers to know or not the existence of such a conflict. Beyond rejecting publishing the article, the journal looks for the clarity in the process, to guarantee that the readers, evaluators, and other actors of the process determine if that conflict has had or not an impact on the results of the research. For that reason, Tesis Psicológica requests every author, evaluator, member of the editorial and scientific committee to sign the format in which they declare any situation that entails a conflict of interests. In the case of the authors, this declaration must be included in a subheading inside the article also. Even if the articles postulated to Tesis Psicológica are not affected by any conflict of interests, an annex stating the non-existence of any conflict is required, and always, the signature of the respective form.

3. Withdrawal policy

In existing cases, the Journal Tesis Psicológica, as well as the writers, will be able to withdraw before inconsistencies or faults against the good practices of scientific publications. The Journal Tesis Psicológica will apply its withdrawal policy in the following cases:

- a. If there is double postulation of an article.
- b. If the article has already been published in another journal or mass media.
- c. If all or part of the article shows plagiarism.
- d. If a conflict of interests not declared by the authors is discovered.

In cases in which after the editorial committee evaluation the withdrawal policy must be applied, the author or authors will be notified for them to present their foundations on the case. However, the journal will automatically proceed to apply the withdrawal policy and make it public; being the writers the only ones responsible for the improper conduct.

4. Erratum

If there is the case, an erratum will be published in the next issue, and it will appear in the table of contents and published in the final section of the journal. Typos, spelling or other minor errors that do not affect the content as a whole will be amended. In cases in which the mistakes compromise ethical aspects, the plagiarism and withdrawal policies will be applied.

IV. OBLIGATIONS OF THE JOURNAL TESIS PSICOLÓGICA AND OBLIGATIONS OF THE AUTHORS

The relationship between the journal and the authors is a bond of confidence and respect in which each part is expected to take over the commitment to act in good faith according to the ethical standards above mentioned, but overall, following the ethical compromise of each author and anyone who intervenes in the editorial process. The commitments, then, gather briefly some of the fundamental aspects that have been disaggregated throughout the document of Gestión Editorial de la Revista Tesis Psicológica. They propose, as an essential and bi-directional criterion, that every individual who intervenes in the publishing process must resort to the ethical standards of their profession and to the ones that the Journal sets. Each part recognizes and accepts the following compromises:

1. The Journal Tesis Psicológica undertakes to:

FIRST: Count with an appropriate editorial team composed of a director, a publisher, a co-publisher and an editorial committee, all of them with training and wide knowledge on psychology from the different theoretical perspectives.

SECOND: Give clear and real information about the status of the journal Tesis Psicológica and the processes in which the articles are, without omitting aspects that could affect or be of interest to the authors; this includes offering a timely and efficient response to the authors.

THIRD: Guarantee the transparency, confidentiality, objectivity, and strictness in the arbitration process.

FOURTH: Promote the circulation of the journal in bibliographic repositories and mass media.

FIFTH: Publish the articles that fully meet the editorial requirements, refusing to publish to particular favors or conflict of interests.

SIXTH: Carry an editorial process under the precepts of impartiality and neutrality before the epistemological, theoretical, institutional and personal facts.

2. The authors undertake to:

FIRST: Guarantee the original and unpublished content of the postulated articles.

SECOND: Not to omit information that can be of interest to the journal; conflict of interests and participation of authors or institutions in the investigations.

THIRD: Not to do double postulation of the articles.

FOURTH: Respond timely to the requests that result from the editorial process; this includes recognizing that the publishing process takes a lot of time to make adjustments. The author, then, will need to take into account dedicating time to comply with the requirements of the journal.

FIFTH: Fill and sign the forms derived from the publishing process.

SIXTH: Adhere to the ethical standards for research and article publishing that appear in the subheading 3 of the *Editorial Management of the Journal Tesis Psicológica*.

V. BRIEF GUIDE OF CITATION AND REFERENTIATION

Taken from the 6th edition of the *Publication Manual of the American Psychological Association* (APA, 2010).

For a correct citation, it is essential to include the author, year, and page of the source. It is important to take into account that the author will be identified with his last name.

Quotation inside and outside the text

“Textual quotation.....” (Author, year, p. xx)

In cases in which the quotation is part of the paragraph, the way to do it is author. (Year) “put the quoted text between quotation marks and finish with the page number” (p. xx)

When the source has no paging because it is an electronic source or similar, the page number will be replaced with the number of paragraph. (Author & Author, Year, Parag. xx-xx).

If the paragraph receives ideas from several ideas or concepts from different authors or texts, every source must be quoted by separating each quote with a semi-colon. (Author, Year; Author & Author, Year; Author et al. Year)

Quotes with 40 words or more will be located in an independent paragraph, and instead of quotation marks, using indentation of 2.5 cm approximately.

Quoting two or more authors

If there are two authors, both of them must be quoted along the text, Author y Author (Year, p. xx). When the two authors are quoted inside the brackets, the ampersand will be used (Autor & Autor, Año, p. xx) and outside the brackets, “and: Author, Author and Author (Year, p. xx)

When there are between three and five authors, all of them will be quoted the first time they appear in the text. (Author, Author, Author, Author & Author, Year, p. xx) and then, the last name of the first author along with the convention “et al” will be indicated. (Author et al. Year, p. xx).

When there are six or more authors, the rule before mentioned will be used from the first quotation. (Author et al. Year, p. xx)

Quoting associations or institutions

This section makes reference to all those sources where institutions, associations, groups, corporations, entities or similar are authors or main source for the text. In these cases, the full name must be written and then the acronym or abbreviation can be used indicating it from the beginning. Example: (Asociación de la Revista Tesis Psicológica (ARTP), 2010) o Asociación de la Revista Tesis Psicológica (ARTP, 2010, p. xx).

References

At the end of the article, in a chapter called “references,” the list of references that were used throughout the text will be included. The references will be organized in alphabetical order according to APA rules(2010) as follows:

Books

Author, A. A. (year). *Title*. Place of publication: Publishing house.

Book chapter

Author, A. A., & Author, B. B. (year). Title of the book chapter. In A. Publisher, B. Publisher (Eds.), *Book title* (pp. xxx-xxx). Place of publication: Publishing house.

Periodical or non-periodical publications (journal articles)

Author, A. A., Author, B.B., & Author, C. C. (year). Article title. *Journal title*, volume (year), pp-pp.

Author, A. A. (year). Article title. *Journal title*, volume (year), pp-pp. doi: xx. xxxxxxxxxxxx

On-line electronic documents of periodical and non-periodical publishing

Author, A. A. (year). *Article title*. On-line publishing title, volume (year). Retrieved from <http://www.xxxxxxxxxx.xx>

Conferences or other events

Author, A. A. (Month, year). Title. Lecture presented in Name of the Conference or event, Place, country.

Author, A. A. (Month, year). Title of the work. Work or session presented in the conference Name of the Organization, Place.

Thesis works and dissertations

Author, A. A. (year). *Title of the doctoral or master thesis* (unpublished doctoral or master thesis). Name of the institution, Place.

Author, A.A. (year). *Title of the doctoral or master thesis* (Doctoral thesis, Institute xxxxxx of xxxxx). Retrieved from <http://www.wwwwwww.xx>

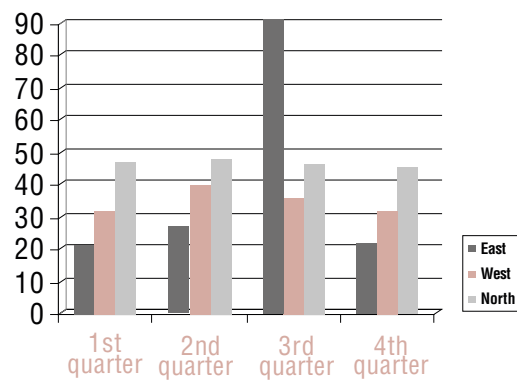
Tables and graphics

Table 1. Title or name of the table

Journal	Tesis	Psicológica

Source: Authors (year)

Graphic 1. Title or name of the graphic



Source: Authors (year)

Note: The form of presentation of tables, graphics, quotations, references, and text in general, must be according with the APA rules. Before any doubt, concern, or discrepancy on the criteria about quoting or referencing, prioritize the information found in the most recent version of the Publication Manual of the American Psychological Association.

CONTACT

The articles and concerns can be sent to:

Carol Fernández Jaimes
Publisher
Journal Tesis Psicológica
Faculty of Psychology
Fundación Universitaria Los Libertadores
Carrera 16 No. 63 A -68 Piso 3. Office 303. Administrative seat
PBX (57) (1) 2544750 Ext. 3302 - 3301
Bogotá, Colombia
Email: tesispsicologica@libertadores.edu.co
Web page: <http://www.libertadores.edu.co> (Publishing repository).

REFERENCES

- American Psychological Association. (2010). *Manual de publicaciones de la APA*. Bogotá: Manual Moderno.
- Colegio Colombiano de Psicólogos. (2016). *Deontología y bioética del ejercicio de la psicología en Colombia*. Bogotá: Manual Moderno.
- Committee on Publication Ethics (COPE). *Publication ethics*. Recuperado de <https://publicationethics.org/>
- Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación [Colciencias]. (2017). *Modelo de medición de grupos de investigación, desarrollo tecnológico o de innovación y de reconocimiento de investigadores del sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación, año 2017*. Recuperado de http://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/upload/convocatoria/anexo_1._documento_conceptual_modelo_medicion_de_grupos_e_investigadores_2017_-_12_05_2017_protected.pdf
- Reyes, H. (2009). El plagio en publicaciones científicas. *Revista médica de Chile*, 137, 7-9.

FOR

MA

TO



Autorización de Uso Revista Tesis Psicológica

Yo, _____ mayor de edad, vecino de BOGOTÁ, identificado con cédula de ciudadanía N° _____, actuando en nombre propio, y en calidad de autores del artículo denominado “_____” hago entrega del texto respectivo en formato digital o electrónico, 1 copia en medio físico y sus anexos, de ser el caso, y autorizo a la **REVISTA TESIS PSICOLÓGICA DE LA FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES, FACULTAD DE PSICOLOGÍA**, para que en los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia, utilice y use en todas sus formas, los derechos patrimoniales de reproducción, comunicación pública, transformación y distribución que me corresponden como creador de la obra objeto del presente documento. Autorización realizada siempre este destinada a la actividad ordinaria de investigación, docencia y publicación.

PARÁGRAFO: La presente autorización se hace extensiva no sólo a las facultades y derechos de uso sobre la obra en formato o soporte material, sino también para formato virtual, electrónico, digital, óptico, usos en red, Internet, extranet, intranet, etc., y en general cualquier formato conocido o por conocer.

Para constancia se firma el presente documento en (2) ejemplares del mismo valor y tenor, en _____, a los ____ días del mes de _____ del año _____.

EL AUTOR

Firma _____

Nombre _____

CC. N° _____



Cesión de Derechos Patrimoniales de Autor Revista Tesis Psicológica

CEDENTE:

CESIONARIO: REVISTA TESIS PSICOLÓGICA. ISSN 1909-8391 de la Facultad de Psicología de la Fundación Universitaria Los Libertadores en calidad de autor del artículo: _____, que se publicará en la REVISTA TESIS PSICOLÓGICA, manifiesto que cedo a título gratuito la totalidad de los derechos patrimoniales de autor derivados del artículo en mención a favor de la citada publicación. En virtud de la presente cesión el Cesionario queda autorizado para copiar, distribuir, publicar y comercializar el artículo objeto de la cesión por cualquier medio electrónico o reprográfico, conservando la obligación de respetar los derechos morales que en mi condición de autor me reservo. La cesión otorgada se ajusta a lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982.

EL AUTOR - manifiesta que la obra objeto de la presente cesión es original y la realizó sin violar o usurpar derechos de autor de terceros, por lo tanto la obra es de su exclusiva autoría y por lo tanto es titular de los derechos que surgen de la misma. PARÁGRAFO: En caso de presentarse cualquier reclamación o acción por parte de un tercero en cuanto a los derechos de autor sobre la obra en cuestión, EL AUTOR, asumirá toda la responsabilidad, respondiendo por cualquier reivindicación, plagio u otra clase de reclamación que al respecto pudiera sobrevenir, y saldrá en defensa de los derechos aquí cedidos; para todos los efectos la Institución, el director y el editor de la Revista Tesis Psicológica actúan como terceros de buena fe.

EL AUTOR - Manifiesta que la obra entregada no ha sido publicada en ningún otro medio.

En Bogotá D.C., a los () días del mes de _____ de _____.

Firma _____

Nombre _____

CC. N° _____



Declaración de Originalidad del Artículo *Revista Tesis Psicológica*

Ciudad, (día / mes / año)

Señores

REVISTA TESIS PSICOLÓGICA

Fundación Universitaria Los Libertadores

Facultad de Psicología

Cra. 16 N° 63 A - 68. Sede Administrativa. Of. 301

Bogotá D. C. (Colombia)

Cordial saludo:

Yo, _____ identificado con cédula de ciudadanía
N° _____, en calidad de AUTOR(A) del artículo titulado: _____

_____, me permito postular el texto en mención
a la convocatoria de la REVISTA TESIS PSICOLÓGICA (ISSN 1909-8391) de la Facultad de
Psicología de la Fundación Universitaria Los Libertadores.

A través de este medio certifico:

- Que el artículo no ha sido postulado simultáneamente en otra revista.
- Que los textos presentados no han sido publicados o aceptados para su publicación en otra revista o medio.

Asimismo, en mi calidad de AUTOR manifiesto que la obra postulada es original e inédita y se realizó sin violar o usurpar derechos de autor de terceros, por lo tanto la obra es de mi exclusiva autoría y por lo tanto soy titular de los derechos que surgen de la misma. PARÁGRAFO: En caso de presentarse cualquier reclamación o acción por parte de un tercero en cuanto a los derechos de autor sobre la obra en cuestión, como AUTOR, asumiré toda la responsabilidad, respondiendo por cualquier reivindicación, plagio u otra clase de reclamación que al respecto pudiera sobrevenir, y saldrá en defensa de los derechos aquí cedidos; para todos los efectos la Institución, el director y el editor de la Revista TESIS PSICOLÓGICA actúan como terceros de buena fe.

En Bogotá D. C. (Colombia), a los () días del mes de _____ de _____.

Firma _____

Nombre _____

CC. N° _____

junio de 2017
www.ulibertadores.edu.co
Bogotá, Colombia.