



Los Libertadores
Fundación Universitaria

ISSN 1909-8391

tesis Psicológica

Revista de la Facultad de Psicología / Julio - Diciembre de 2014

Vol. 9 - Nº 2

PENSAMIENTO Y LENGUAJE

Incluida en:
PUBLINDEX
LATINDEX
REDALYC
BVS PSI COLOMBIA
PSICODOC
DIALNET
CLASE

Tesis Psicológica	Bogotá Colombia	Vol. 9 - Nº 2	Pp. 326	Julio - Diciembre	2014	ISSN 1909-8391
----------------------	--------------------	---------------	---------	-------------------	------	----------------

PRESIDENTE DEL CLAUSTRO
Hernán Linares Ángel

RECTORA
Sonia Arciniegas Betancourt

VICERRECTOR ACADÉMICO
Álvaro Velásquez Caicedo

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO
Renán Camilo Rodríguez Cárdenas

DIRECCIÓN DE INVESTIGACIONES
Jorge Oswaldo González Ortíz

DECANO FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Edwin Yair Oliveros Ariza

GERENCIA DE PROMOCIÓN INSTITUCIONAL
Gladys Mérimo Ricardo

DIRECTOR
Edwin Yair Oliveros Ariza

EDITORA
Carol Fernández Jaimes

COEDITORA
Angélica María González Jiménez

EDITOR SECCIÓN MONOGRÁFICA
Hernán David Jurado Duque

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

DIRECTOR CENTRO DE PRODUCCIÓN EDITORIAL
Pedro Bellón Amado

DISEÑO
Centro de Producción Editorial

DIAGRAMACIÓN
María Fernanda Avella Castillo

FOTOGRAFÍA
Pedro Bellón Amado

CORRECCIÓN DE ESTILO
Gustavo Adolfo Quesada Vanegas

TRADUCCIÓN/CORRECCIÓN - INGLÉS
William Alejandro Jiménez Jiménez

TRADUCCIÓN/CORRECCIÓN - PORTUGUÉS
Geraldina Pereira Beserra

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

Tesis Psicológica Vol. 9 N°2
Revista de la Facultad de Psicología
Bogotá, julio - diciembre de 2015

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-*

Manuel Sanabria Tovar, M. Sc.
Fundación Universitaria Los Libertadores -Colombia-

Néstor Mario Noreña Noreña, M. Sc.
Fundación Universitaria Los Libertadores -Colombia-

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 Barceño
-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. 9 - N° 2

Editorial	8 - 9
<i>Carol Fernández Jaimes</i>	
SECCIÓN MONOGRÁFICA	
PENSAMIENTO Y LENGUAJE	
Editorial Sección Monográfica	12 - 13
<i>Hernán David Jurado Duque</i>	
Lectura de palabras en la demencia tipo Alzheimer: análisis desde la neuropsicología cognitiva	14 - 29
<i>Natalia Sierra Sanjurjo - Débora Inés Burin</i>	
Pensamiento y lenguaje.	
El proyecto de Vygotsky para resolver la crisis de la Psicología	30 - 57
<i>María Paula Duque Serna - Martin John Packer</i>	
Propuesta de método para el estudio de la formación de la función simbólica en la edad infantil	58 - 79
<i>Claudia Ximena González Moreno - Yulia Solovieva</i>	
Apuntes crítico-racionalistas para repensar la argumentación oral	80 - 95
<i>Daniel Mauricio Rodríguez León - Mariana Valencia Leguizamón - Miguel Ángel Caro Lopera</i>	
La recursividad en la revisión textual	96 - 109
<i>Diana Patricia de Castro Daza - Miralba Correa Restrepo</i>	
Palabras cotidianas equivalentes a operadores aritméticos relacionadas con la solución de problemas	110 - 125
<i>María Luisa Ávalos Latorre - Roberto Oropeza Tena - Cecilia Colunga Rodríguez</i>	
Dificultades de lenguaje y lectura en niños y niñas con TDAH en Manizales	126 - 147
<i>Diana Marcela Montoya Londoño - Liliana González Benítez - Carmen Dussán Lubert</i>	

Contents

Editorial	8 - 9
------------------------	--------------

Carol Fernández Jaimes

MONOGRAPHIC SECTION THOUGHT AND LANGUAGE

Invited Editor Special issue	12 - 13
---	----------------

Hernán David Jurado Duque

Reading words in Alzheimer's type dementia: analysis from cognitive neuropsychology

Natalia Sierra Sanjurjo - Débora Inés Burin

Thought and language.

Vygotsky's project to resolve the crisis in psychology	30 - 57
---	----------------

María Paula Duque Serna - Martin John Packer

Proposed method for the study of the information of the symbolic function in childhood

Claudia Ximena González Moreno - Yulia Solovieva

Critical-rationalists notes for rethinking the oral argumentation	80 - 95
--	----------------

Daniel Mauricio Rodríguez León - Mariana Valencia Leguizamón - Miguel Ángel Caro Lopera

Recursion in textual review	96 - 109
--	-----------------

Diana Patricia de Castro Daza - Miralba Correa Restrepo

Equivalent everyday words to arithmetic operators related to the solution of problems	110 - 125
--	------------------

María Luisa Ávalos Latorre - Roberto Oropeza Tena - Cecilia Colunga Rodríguez

Language and reading difficulties in children with ADHD in Manizales (Colombia)	126 - 147
--	------------------

Diana Marcela Montoya Londoño - Liliana González Benítez - Carmen Dussán Lubert

Tesis Psicológica - Vol. 9 - N° 2

PERSPECTIVAS DE INTERVENCIÓN

Manifest anxiety in overweight and obese adolescents..... 150 - 161

Edith Pompa Guajardo - Cecilia Meza Peña

Ansiedad manifiesta en jóvenes adolescentes con sobrepeso y obesidad..... 162 - 172

Edith Pompa Guajardo - Cecilia Meza Peña

**Proposta da Psicologia Social para a
Prevenção/Intervenção na Violência Intrafamiliar**..... 174 - 189

Kaminsky Mello Cholodovskis - Soraya Aparecida Dias Cholodovskis

**Caracterización de las habilidades sociales en estudiante de
psicología de una universidad pública del Distrito de Santa Marta**..... 190 - 201

Lilibeth Pedraza - Ximena Socarrás - Andrés Fragozo - Mariangelica Vergara

**Caracterización del autoconcepto en una muestra
de estudiantes universitarios de un programa de
pregrado en psicología de la ciudad de Manizales** 202 - 221

Diana Marcela Montoya Londoño - Victoria Eugenia Pinilla Sepúlveda - Carmen Dussán Lubert

REFLEXIONES EPISTEMOLÓGICAS

**As Guy Mhuysqa. Expresiones filosóficas y ontológicas
de una psicología ancestral indígena. Preludio reflexivo
para unas prácticas del ser y el estar muisca** 224 - 243

Luis Eduardo León Romero

Aproximación a una filosofía de la educación en Richard Rorty..... 244 - 264

Carlos Alberto Romero Otálora

**Subjetividad, cotidianidad y narrativa.
Apuntes para pensar la subjetividad desde una mirada situada** 266 - 281

Lady Paola Rojas

**El concepto de cura en la perspectiva freudiana.
Un análisis crítico de algunas variables intervinientes** 282 - 298

Alejandro Klein

NORMAS DE PUBLICACIÓN

Contents

PERSPECTIVES OF INTERVENTION

Ansiedad manifiesta en jóvenes adolescentes con sobrepeso y obesidad 150 - 161

Edith Pompa Guajardo - Cecilia Meza Peña

Manifest anxiety in overweight and obese adolescents 162 - 172

Edith Pompa Guajardo - Cecilia Meza Peña

**Proposta da Psicologia Social para a
Prevenção/Intervenção na Violência Intrafamiliar** 174 - 189

Kaminsky Mello Cholodovskis - Soraya Aparecida Dias Cholodovskis

**Characterization of social skills in psychology student
from a public university in the District of Santa Marta** 190 - 201

Lilibeth Pedraza - Ximena Socarrás - Andrés Fragozo - Mariangelica Vergara

**Characterization of self-concept in a sample of university students
in an undergraduate program in psychology from Manizales City** 202 - 221

Diana Marcela Montoya Londoño - Victoria Eugenia Pinilla Sepúlveda - Carmen Dussán Lubert

EPISTEMOLOGICAL MEDITATIONS

**As Guy Mhuysqa. Philosophical and ontological
expressions of ancestral Indigenous Psychology.
Reflective prelude to practices of self and being Muisca** 224 - 243

Luis Eduardo León Romero

Approach to a philosophy of Education in Richard Rorty 244 - 264

Carlos Alberto Romero Otálora

**Subjectivity, every day and narrative. Notes to
think the subjectivity from a point of view situated** 266 - 281

Lady Paola Rojas

**The concept of cure from the freudian perspective.
a critical analysis of some intervening variables** 282 - 298

Alejandro Klein

PUBLICATION NORMS



Editorial

La Revista Tesis Psicológica, desde que en el año 2011 presentó su primera sección monográfica, ha optado por continuar con esta propuesta que ya se ha configurado como una tradición en nuestra publicación. El propósito de este espacio es contribuir al debate académico teniendo, en cuenta problemáticas de gran interés para la disciplina, y también continuar con las discusiones sobre aquellos conceptos que han sido fuente de importantes polémicas en la historia de la psicología.

Es por ello, que el cuerpo editorial de la Revista se propuso presentar una sección monográfica dedicada a reanimar la discusión en torno a dos viejos conceptos: el “Pensamiento” y el “Lenguaje”. Piaget y Vygotski, en su momento, presentaron sus posiciones; Freud, fundamenta su teoría en las vicisitudes del lenguaje: allí en los lapsus, en la palabra, en el lenguaje, está un sujeto de lo inconsciente, uno que por esta vía se pone a existir. Los teóricos cognitivos lo hicieron y lo siguen haciendo en la actualidad; y estudiosos de diversas problemáticas psicológicas vuelven a la revisión de estos conceptos para comprender fenómenos como el alzheimer, la esquizofrenia y problemas de lectura, entre otras problemáticas psicológicas.

Como resultado de nuestra apuesta, se presenta una edición cuya sección monográfica presenta diversas posiciones en torno al pensamiento y al lenguaje: desde artículos teóricos que repiensen estos conceptos, hasta propuestas metodológicas y resultados de investigación en los que estos conceptos están a la vanguardia del debate.



Sin olvidar nuestras dos secciones también tradicionales, presentamos, en Perspectivas de investigación, artículos que abordan otras problemáticas actuales: la obesidad en adolescentes; la violencia intrafamiliar; las habilidades sociales y el autoconcepto en estudiantes de psicología. Reflexiones epistemológicas, sección en la cual ya es una constante leer posturas críticas sobre lo teórico, metodológico y epistemológico de nuestra disciplina, no se queda atrás. Así, se presentan documentos reflexivos que van desde una mirada crítica hacia el ser y el hacer de la cultura muisca, pasando por una reflexión interesante sobre la cuestión de la educación pensada desde la propuesta de Richard Rorty, hasta llegar a un interesante análisis de un concepto polémico en el psicoanálisis: la cura.

Propongo a ustedes leer esta edición, discutir sobre la misma y desde una mirada crítica y reflexiva, pensar sobre aquellos conceptos y problemas que son propios de la psicología y que quizás por las demandas actuales quedan aparentemente relegados. Hoy el pensamiento y el lenguaje han sido retomados para su discusión y problematización. Esperemos que mañana otros conceptos vuelvan a ser objeto de discusión.

Carol Fernández Jaimes
Editora

Pensamiento y Lenguaje

— Sec
ción
Mono
gráfica



Editorial Sección Monográfica

Apreciados lectores, bienvenidos a este número donde el pensamiento y el lenguaje son convocados al estudio de la constitución y el desarrollo del ser humano. En este sentido, nos adentramos en los procesos psicológicos por excelencia. Bajo el pretexto de una edición monográfica, dejo en sus manos las visiones de distintos investigadores que han compartido amablemente sus textos sobre las indagaciones que han adelantado en torno a estos asuntos.

Este monográfico se plantea como un espacio para que los interesados en el estudio del pensamiento y el lenguaje divulguen sus intereses de investigación y las posibles formas de continuar la reflexión sobre estos procesos, a la luz de los últimos hallazgos a nivel global, pero teniendo presentes las características singulares del contexto latinoamericano.

Agradezco a la Revista Tesis Psicológica la oportunidad de ser el editor invitado de este número: una excusa para convocar a los académicos interesados en el estudio del pensamiento y el lenguaje. Extiendo este agradecimiento a todos los investigadores que enviaron sus textos para ser puestos a consideración, y a los jurados por su invaluable apoyo en la revisión de cada uno de los artículos; su experiencia académica facilitó la ardua tarea de conformar la sección monográfica que tengo ahora el placer de compartir con ustedes.

Tal sección está constituida por siete artículos. Les propongo un posible orden de lectura, iniciando con una revisión, siguiendo con dos artículos reflexivos y finalizando con cuatro artículos empíricos. Esta disposición revela mi interés como editor en presentarles un posible criterio de clasificación para abordar estos textos, de alguna manera representantes de la diversidad del conocimiento actual sobre el tema. Este criterio parte de una psicología que se interesa en lo patológico (el Alzheimer, en esta ocasión), transita hacia un retorno a los clásicos como Lev Vygotsky y culmina con un marcado acento educativo.



El énfasis educativo que he vislumbrado en los últimos artículos está ligado, en primera instancia, a la relación enseñanza-aprendizaje, uno de los principales intereses de la psicología educativa. En segunda instancia, se halla vinculado con el desarrollo y la maduración de las funciones mentales, asuntos fundamentales de la psicología, sobre todo de aquella que reivindica los procesos psicológicos básicos.

La maduración de las funciones mentales es, de hecho, la que propicia el desarrollo del pensamiento y la adquisición del lenguaje. La observación e interacción con niños y niñas, precisamente en contextos educativos, nos permiten entrever esa aparición y reconocer sus dificultades, así como su transcurso esperado. Por lo tanto, considero que uno de los escenarios donde los psicólogos podemos reflexionar, dudar e investigar sobre el pensamiento y el lenguaje sigue siendo el educativo; no es el único, pero sí es particularmente rico en condiciones que nos permiten concebir y estudiar las metacogniciones que posibilitan orientar, descubrir y aprender, actividades propias de la cotidianidad de estudiantes, docentes e investigadores.

Estimados lectores, sea esta la oportunidad para conocer qué derroteros sigue la investigación básica en psicología en cuanto a pensamiento y lenguaje, qué caminos surca el viejo problema conocido: el pensamiento discursivo, por emplear una expresión vygotskiana. Que estos textos se conviertan más bien en pre-textos para contactar a los autores, proponer nuevas redes, ampliar y refutar las ideas aquí expuestas y, sobre todo, subvertir órdenes e itinerarios de lectura.

Hernán David Jurado Duque
davidjuradod@gmail.com

*Reading words in Alzheimer's type dementia: Analysis from Cognitive Neuropsychology**

Natalia Sierra Sanjurjo **
Débora Inés Burin ***

* La presente investigación fue financiada parcialmente por una Beca Interna Doctoral Tipo I, del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET, Argentina) otorgada a la primera autora.

** Psicóloga de la Universidad Nacional de Colombia. Especialización en Neuropsicología Clínica; Maestría en Psicología Cognitiva; Doctorado en Psicología de la Universidad de Buenos Aires, además de un Entrenamiento Clínico en Rehabilitación Neuropsicológica en el Oliver Zangwill Center. Se desempeña como Coordinadora del Área de Neuropsicología del Instituto de Neurociencias de la Fundación Pavaloro. Neuropsicóloga del Instituto de Neurología Cognitiva (INECO) y fue becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Correspondencia: sierra.natalia@gmail.com

*** Doctora en Psicología por la Universidad de Salamanca (España), profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, y docente de posgrado en las Universidades de Buenos Aires, de Palermo y FLACSO, entre otras. Es investigadora de carrera del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina. Forma parte de la Comisión Directiva de la Sociedad Neuropsicológica de Argentina. Correspondencia: dburin@psi.uba.ar

*Lectura de palabras en la demencia tipo Alzheimer: Análisis desde la Neuropsicología Cognitiva**

Para citar este artículo: Sierra, N. & Burin, D. I. (2014). Lectura de palabras en la demencia tipo Alzheimer: Análisis desde la neuropsicología cognitiva. *Tesis Psicológica*, 9(2), 14-29.

Recibido: marzo 31 de 2014
Revisado: abril 9 de 2014
Aprobado: septiembre 8 de 2014

ABSTRACT

The aim of this article is to raise a reflection based on the review of hypotheses and empirical studies about the reading words in Alzheimer's disease. The language neuropsychological model proposes three routes for words reading: phonological route, which allows reading correctly non- relative and pseudo words; and lexical-semantic and lexical-non-semantic routes no way to read irregular words. Few studies analyze the processes of reading in dementia when not being the most impaired ability in the language, to the point that the reading test of infrequent and irregular words are the most used method for estimating the cognitive level. While there is agreement on that reading skills are little affected at the beginning of dementia, there is no agreement on the level of processing that supports reading difficulties in more advanced stages of the disease. The researches reviewed here suggest that semantic reading route as the grapheme-phoneme conversion route would be altered in patients with Alzheimer's dementia.

Keywords: Psychology, neuropsychology, cognition, reading, dementia, aging.

RESUMEN

El objetivo del presente artículo es plantear una reflexión a partir de la revisión de hipótesis y estudios empíricos sobre la lectura de palabras en la enfermedad de Alzheimer. El modelo neuropsicológico del lenguaje propone tres rutas para la lectura de palabras: la vía fonológica, que permite leer correctamente palabras no-familiares y pseudopalabras; y las vías léxico-semántica y léxico-no semántica para leer palabras irregulares. Pocas investigaciones analizan los procesos de la lectura en las demencias al no ser la habilidad más deteriorada dentro del lenguaje, al punto de que las pruebas de lectura de palabras infrecuentes e irregulares son el método más empleado para la estimación del nivel cognitivo previo. Si bien existe acuerdo con respecto a que las habilidades de lectura se ven poco afectadas al inicio de la demencia, no hay un acuerdo con respecto al nivel de procesamiento que sustenta las dificultades en lectura en estadios más avanzados de la enfermedad. Las investigaciones que aquí se revisan sugieren que tanto la ruta semántica de la lectura como la ruta de conversión grafema-fonema estarían alteradas en pacientes con demencia tipo Alzheimer.

Palabras clave: Psicología, neuropsicología, cognición, lectura, demencia, envejecimiento.

Introducción

En la actualidad existe acuerdo dentro de la neuropsicología con respecto a que la capacidad para leer está poco alterada en etapas iniciales de la demencia tipo Alzheimer, hasta el punto de que dentro de la evaluación neuropsicológica clínica se utiliza una prueba de lectura de palabras para estimar el funcionamiento cognitivo general premórbido. Por su parte no hay un acuerdo con respecto al nivel de procesamiento que sustenta las dificultades en esta capacidad, en estadios más avanzados de la enfermedad. Este artículo tiene como objetivo hacer una reflexión, a partir del modelo neuropsicológico de la lectura, de los resultados de las investigaciones publicadas hasta el momento en la lectura de palabras en la demencia y el/los subprocesos afectados a la luz de sus resultados. Para esto se presentará una breve descripción del modelo de lenguaje y las rutas de lectura propuestas por la neuropsicología cognitiva, para posteriormente exponer las investigaciones en la lectura de palabra aislada en la demencia y las posibles conclusiones que se desprenden de sus resultados.

Modelos del procesamiento en lectura de palabras desde la Neuropsicología Cognitiva

La neuropsicología y las teorías de procesamiento de la información han propuesto varios modelos que tratan de dar cuenta de los procesos involucrados en la producción y la comprensión de la palabra aislada. En general todos coinciden en proponer varios subprocesos involucrados con la lectura (Figura 1):

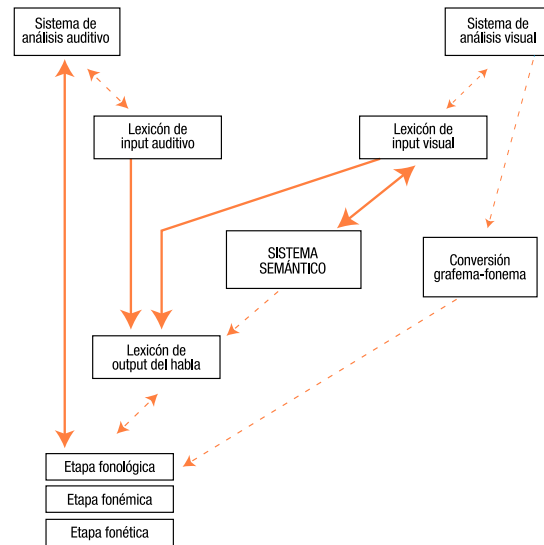


Figura 1. Modelo Neuropsicológico del Lenguaje para la Lectura.

Fuente: adaptada de Ellis & Young (1992)

A partir de estos subprocesos se han identificado tres vías involucradas en la lectura en voz alta (Coslett, 1991, 2003). Primera: La ruta fonológica, en la cual se aplican reglas fijas de conversión grafema-fonema y a través de la cual no es necesario conocer la palabra. En esta ruta se adjudicarían no solo las reglas fijas de conversión grafema-fonema sino también la adjudicación de reglas fijas de acentuación. En este caso se siguen las reglas gramaticales de acentuación de palabras, sin tilde o con tilde gráfica (Carratalá, 1997). Esta sería la ruta utilizada cuando se está aprendiendo a leer y permitiría a la persona leer palabras no familiares y no palabras. Por esta vía se observarían fenómenos de sobre-regularización, es decir, se leerían de manera regular palabras irregulares. Esta vía para la lectura está sustentada en pacientes que no eran capaces de hacer las conversiones grafema-fonema, así por

ejemplo el paciente JC no aplicaba la regla de la *e* en el inglés, por la cual se alarga la vocal precedente, y tenía dificultades para dar la fonología apropiada a un conjunto de grafemas (Marshall & Newcombe, 1973).

Segunda: La ruta lexical-semántica, la cual por la mediación semántica accede al lexicon fonológico de salida. Es decir utiliza el significado de la palabra para la pronunciación. Esta vía sería la utilizada por lectores experimentados. Tercera: La ruta lexical-no semántica “vía directa” que permite la pronunciación correcta de una palabra previamente utilizada sin necesidad del sistema semántico, ni fonológico. La existencia de esta vía se sustenta en estudios de velocidad de respuesta en sujetos normales, los cuales pueden leer en voz alta palabras familiares irregulares en menos tiempo que cualquier tipo de tarea semántica con las mismas palabras (Potter & Faulconer, 1975; Warren & Morton, 1982); y en pacientes que pueden leer palabras tanto regulares como irregulares que no comprenden (Schwartz, Saffran & Marín, 1980, ver más adelante).

Sin embargo, varios investigadores han cuestionado la existencia de este mecanismo, por ejemplo Shallice, Warrington y McCarthy (1983) afirmaron que el desempeño en la lectura del paciente descrito por Schwartz et al. (1980) podría explicarse a través de la vía no lexical, así el sistema visual de la forma de la palabra dividida la palabra ya sea en los grafemas que la constituyen, en un grupo de consonantes, unidades silábicas, subsilábicas o morfemas; esta información pasaría al sistema fonológico donde las correspondencias con el sonido de dichas unidades es utilizado, por eso incluso las palabras podrían ser leídas de manera no-léxica. Por su parte, Howard (1986) ha sugerido que el desempeño de este paciente podía ser explicado por una alteración parcial pero conjunta tanto del mecanismo léxico-semántico como fonológico,

así la información incompleta presentada por el sistema fonológico sería suficiente para escoger dentro de las pocas opciones dadas por el sistema semántico. Sin embargo Coslett (1991) describió una paciente con dificultades para leer no palabras (mecanismo fonológico) y con presencia del efecto de imaginabilidad (el cual típicamente refleja alteraciones en el sistema semántico) en tareas de repetición y escritura pero no de lectura, presentando un desempeño similar y adecuado en la lectura de palabras regulares e irregulares.

En suma, la evidencia experimental y de neuropsicología cognitiva avala la existencia de las tres rutas para la lectura de palabras. Así se han descrito en la literatura pacientes con alexia fonológica, cuya vía de lectura alterada es la vía fonológica, pudiendo leer correctamente palabras familiares pero no pseudopalabras; pacientes con alexia de superficie, cuya ruta alterada es la léxico-semántica, de esta manera tienen dificultades para leer palabras irregulares y un buen desempeño en la lectura de palabras regulares; y pacientes que pueden leer palabras regulares e irregulares sin comprenderlas.

No obstante, las rutas para la lectura se basan en las disociaciones encontradas principalmente en pacientes de habla inglesa o francesa. Estas lenguas se caracterizan por ser opacas, es decir presentar irregularidades en la pronunciación de varias de sus palabras. Por el contrario, el idioma español tiene una ortografía alfabéticamente transparente con una regularidad en la correspondencia letra-sonido. Esto ha llevado a algunos autores a considerar que los modelos del lenguaje, como el expuesto anteriormente, surgidos de disociaciones en lenguas opacas no serían útiles para idiomas transparentes. Así Ardila (1991, 1998) propuso que la habilidad para leer en español supone una capacidad distinta a la de leer el idioma inglés, por lo que la representación de

la lectura de ambas lenguas sería distinta. De esta manera para el español no habría tres vías para la lectura sino una única vía a través de la conversión grafema-fonema.

Sin embargo posteriormente se han publicado casos de alexia en el español que apoyarían al menos la existencia de la ruta lexical-semántica y fonológica. Iribarren, Jarema y Lecours (1996) reportaron un caso en español de una persona que posterior a un accidente cerebrovascular (ACV) desarrolló una alexia de superficie, en tareas de lectura en voz alta de palabras y no palabras, lectura en voz alta de palabras con el acento borrado, reconocimiento de homófonos, comprensión lectora y escritura al dictado. En este caso encontraron regularización del acento en la lectura de palabras con acento borrado y gran cantidad de errores en el reconocimiento de homófonos. Asimismo Ferreres, Martínez y Olmedo (2005) describieron un paciente que tras un trauma craneo-encefálico presentaba una alexia de superficie con un buen desempeño en la lectura de palabras y no-palabras, regularización de palabras que provienen de otro idioma pero son comúnmente utilizadas en el español y dificultades en la comprensión de homófonos. Más recientemente Ferreres, López y Fabrizio (2012) describieron un caso más de alexia de superficie en español, una paciente que posterior a un ACV hemorrágico presentaba una adecuada lectura de palabras y no palabras, pero dificultades en la decisión léxica escrita con no-palabras pseudohomófonas (ejemplo: presio), pero no con no-palabras corrientes (ejemplo: mertuza) y la confusión de homófonos en pruebas de comprensión. Por otra parte también se ha descrito la producción de paralexias semánticas en pacientes de habla hispana como síntoma importante de la alexia profunda (Ferreres & Miravalles, 1995) así como casos de alexia fonológica (Cuetos, Valle & Suárez, 1996; Plasencia, Dorado & Serrano, 2008).

La lectura de palabras en el caso de las Demencias

La demencia corresponde a un déficit de la memoria y de otras funciones cognitivas del paciente, en relación con sus capacidades previas, determinadas de un lado, por la historia del paciente y del otro, por las anomalías detectadas por la evaluación clínica y en las pruebas neuropsicológicas (McKhann, Drachman, Folstein, Katzman, Price & Stadlan, 1984).

La más frecuente de las demencias es la Demencia Tipo Alzheimer (DTA). Los diversos criterios diagnósticos del NINCDS-ARDRA (McKhann, Drachman, Folstein, Katzman, Price & Stadlan, 1984; McKahn et al., 2011; American Psychiatric Association, 1997) están de acuerdo en considerar que la DTA es una enfermedad de tipo neurodegenerativo, que se caracteriza por una pérdida progresiva e insidiosa de la memoria y de una o más funciones cognitivas (atención, lenguaje, habilidades conceptuales, etc.), y que dicho deterioro altera significativamente el funcionamiento cotidiano. El síntoma cardinal de la DTA es el deterioro en memoria episódica (American Psychiatric Association, 1997; McKhann et al., 1984); sin embargo el deterioro puede reflejarse de distintas maneras y puede relacionarse con distintos mecanismos cognitivos. La zona cerebral afectada inicialmente en la DTA es el hipocampo, la progresión neuropatológica se extiende luego hacia las regiones cerebrales posteriores, particularmente de la corteza parietal y temporal y finalmente hacia la corteza frontal (Gauthier, 1996). Las variaciones clínicas observadas en la evolución de la DTA suelen ser descritas según el empeoramiento de las manifestaciones clínicas en diferentes estadios del tiempo, es decir un modelo por etapas (Bayles & Kasniak 1987; Ritchie & Touchon, 1992). Así, se considera que sucede una fase de olvido, una fase

confusional, una fase demencial y un síndrome afaso-apracto-agnóstico que sobreviene de una manera simultánea y progresiva. El modelo de Hughes, Berg, Danziger, Coben y Martin (1982) sugiere 5 etapas de deterioro que abarcan la memoria, la orientación y las aptitudes sociales. Otro modelo propone 7 etapas que conciernen principalmente a las alteraciones de la memoria (Reisberg, Ferris, de Leon & Crook, 1982; Reisberg, et al., 1993).

La Demencia Vascular (DV), causada por una mala irrigación de los tejidos cerebrales a consecuencia de un infarto o una hemorragia cerebrales es la forma de demencia más frecuente luego de la DTA. La DV se acompaña de pérdida de memoria, dificultades de comunicación, y cambios en el estado de ánimo. La presentación clínica de la DV varía fuertemente en función de la localización y el número de lesiones cerebrales. La comprensión, la denominación, la lectura y la utilización del lenguaje estarían mejor conservadas que en la DTA, si el ictus no ha afectado zonas cerebrales necesarias para esta función (Laine, Vuorinen & Rinne, 1997).

Dado el progresivo compromiso de las mismas, las distintas investigaciones neuropsicológicas se han centrado en el análisis de los cambios en cada una de estas a partir de los modelos cognitivos. Sin embargo pocas investigaciones se han centrado en el análisis de los procesos de la lectura en las demencias dado que no suele ser de las habilidades más deterioradas dentro del lenguaje. En efecto, las pruebas de lectura de palabras infrecuentes e irregulares, que no siguen reglas de pronunciación y producción fonémica (e.g. *National Adult Reading Test*, *Wechsler Test of Adult Reading*) son el método más empleado para la estimación del nivel cognitivo previo en diversas patologías neurológicas y psiquiátricas y en las demencias en estadios iniciales, dado que presenta altas correlaciones con el Coeficiente Intelectual (CI) en población

general (Crawford, Stewart, Cochrane, Parker & Bensson, 1989; Sierra, 2013) y es una de las habilidades menos influidas por daño cerebral que otros dominios cognitivos (Nelson & McKenna, 1975; Nelson & O'Connell, 1978; Sharpe & O'Carroll, 1991; Sierra, Torralva, Roca, Manes & Burin, 2010; Green, Melo, Christensen, Ngo, Monette & Bradbury, 2008). Mattos, Ferreira y Sparta (2001) analizaron en portugués la lectura en voz alta de 23 pacientes con demencia de grado moderado, 9 con DTA y 14 con DV, encontrando un mejor rendimiento en la tarea de lectura en voz alta en comparación con las demás tareas de lenguaje sugiriendo entonces que esta última es una de las menos comprometidas dentro de las habilidades lingüísticas. Encontraron correlaciones significativas entre los puntajes del MMSE¹ y el desempeño en tareas de lectura en voz alta, concluyendo que la progresión de la demencia afectaba la lectura, esto era evidente solo en las demencias de grado moderado.

Dada la conservación de la lectura de palabras en estadios iniciales de las demencias, y su deterioro a medida que avanza la enfermedad, estos pacientes presentan oportunidad para el avance en el estudio de las vías de la lectura y los modelos de procesamiento. Como se ha mencionado anteriormente se han propuesto tres rutas posibles de lectura de palabras, la ruta lexical-semántica necesita primordialmente de un sistema semántico relativamente conservado, por su parte el subproceso fundamental para la ruta lexical-no semántica es el lexicón visual y en el caso de la ruta fonológica que se basa en la conversión grafema-fonema. La Tabla 1 resume un conjunto de investigaciones que variaron sistemáticamente

1 Mini-mental State Examination es una prueba de tamizaje cognitivo para demencia desarrollado por Folstein, Folstein y McHugh (1975) que incluye preguntas sobre orientación espacial y temporal, y valora superficialmente el recuerdo de palabras, escritura, lectura, comprensión, atención y copia de una figura.

las tareas de lectura para examinar distintos subprocesos y rutas de lectura en DTA.

Tabla 1. Resumen de investigaciones en subprocesos y rutas de lectura en la demencia tipo Alzheimer.

AUTORES	FALLAS	NORMAL	RUTAS
Glosser, Grugan y Friedman (1999)	Lectura palabras irregulares	deletreo de palabras irregulares	Análisis visual de la palabra alterado
Glosser, Baker, Vries, Alavi, Grossman y Clark (2002)	Lectura palabras asociadas con la capacidad de discriminación visual		Análisis visual de la palabra alterado
Lambert, Viader, Rioux y Lechevalier (1996)	Rimas de palabras escritas. Decisión semántica	Tareas de decisión léxica	Lexicón de entrada visual conservado
Roudier et al. (1991)			Análisis factorial medidas semánticas no cargaban a lectura o escritura. Entonces vía de lectura fonológica o léxica-no semántica es la utilizada para la lectura
Emery y Breslau (1988)	Lectura comprensiva	Lectura de órdenes. Asociación palabra escrita-palabra hablada	Sistema semántico alterado entonces Vía léxica-semántica de lectura afectada
Colombo, Fonti y Cappa (2004)	Denominación oral. Cuestionario semántico. Errores de regularización en lectura		Vía léxica-semántica de lectura afectada
Bayles, Tomoeda, Kaszniak, y Trosset (1991) longitudinal	Asociación figura-palabra escrita. Definición de palabras	lectura en voz alta	Alteraciones en el acceso al sistema semántico, ruta léxica-semántica alterada. Ruta léxica-no semántica o fonológica conservada
Raymer y Berndt (1996)			Pac 1 pruebas semánticas y lectura de palabras (similar regulares e irregulares) Pac 2 pruebas semánticas
Noble, Glosser y Grossman (2000)	Lenguaje. Deterioro cognitivo general	Lectura palabras irregulares	Lectura a través de la ruta léxica-no semántica
Glosser y Friedman (1991)	Priming semántico no asociativo	Priming asociativo	Sistema semántico alterado
Rapsak, Arthur, Bliklen y Rubens (1989)	Lectura de no-palabras. Sistema semántico	Lectura palabras irregulares y regulares	Ruta fonológica y léxica-semántica alteradas. Ruta léxica-no semántica conservada
Friedman, Ferguson, Robinson y Sutherland (1992)	No-palabras sin vecinos visuales	Palabras regulares e irregulares. No-palabras con vecinos visuales	Ruta fonológica alterada
Patterson, Marshall y Coltheart (1985)	Palabras irregulares-errores de léxicalización		Alteración ruta léxica-semántica y léxica-no semántica por alteración en el Lexicón visual. Bien ruta fonológica
Patterson, Graham y Hodges (1994)	Irregulares y NART Regularización de palabras	regulares	Alteración de los léxicos y el sistema semántico
Schwartz, Saffran y Marin (1980)-caso unico	Parear palabras a imágenes escritas (efecto de frecuencia)	Palabras regulares e irregulares. Asociación de palabras visualmente similares (dif. pronunciación)	Alterado sistema semántico. Lexicón conservado. Conservada ruta léxica-no semántica

AUTORES	FALLAS	NORMAL	RUTAS
Cuetos, Martínez, Martínez, Izura y Ellis (2003)	Asociación semántica. Denominación verbal y escrita. Fluidez verbal semántica. Lectura de no palabras	Lectura de palabras. Decisión léxica-visual y auditiva. Repetición de palabras y no-palabras. Escritura de palabras y no-palabras a través del dictado	Alteración ruta fonológica. Alteración ruta semántica por dificultades semánticas. Uso ruta lexical-no semántica

Fuente: Autores

Algunos autores proponen una alteración en los sistemas iniciales del modelo, en el análisis visual de la palabra. Glosser, Grugan y Friedman (1999) encontraron que los pacientes con DTA tenían mayores dificultades en la lectura de palabras irregulares que en el deletreo de las mismas palabras. Asimismo Glosser, Baker, Vries, Alavi, Grossman y Clark (2002) examinaron la relación de la lectura en voz alta de palabras y la capacidad para discriminar patrones visuales y la localización espacial. Estos autores encontraron una correlación alta y significativa entre el rendimiento en la lectura y la discriminación de objetos y letras aun controlando la severidad de la demencia, sugiriendo que al menos parte de las alteraciones en la lectura en voz alta de estos pacientes se sustentaba en problemas en el procesamiento visual de alto nivel. Esta dificultad en el sistema de análisis visual afectaría la lectura en cualquiera de las tres rutas de lectura propuestas dado que es un sistema requerido por todas ellas y punto de separación entre la ruta lexical-semántica y no-semántica con la fonológica.

Algunos estudios abocados a la descripción de la escritura en Alzheimer han evaluado tareas relacionadas no solo con el sistema de análisis visual de la palabra, sino también con el lexicón de entrada visual y el sistema semántico, estas últimas necesarias para las rutas de lectura lexical-no semántica y semántica respectivamente.

Así, Lambert, Viader, Rioux y Lechevalier (1996) aplicaron tareas fonológicas (elección de palabras escritas que rimen); decisión léxica y tareas de decisión semántica, encontrando que la tarea de decisión léxica era la única en la que los DTA se desempeñaban de manera similar que los controles normales.

Estos datos sugerirían que el lexicón de entrada visual estaría conservado en estos pacientes con DTA con deterioro de grado leve a moderado. Este lexicón de entrada visual es fundamental para la lectura de palabras irregulares y como se dijo esta relacionado con las rutas de lectura lexical-semántica y lexical-no semántica.

Con respecto a la necesidad del sistema semántico en la lectura de pacientes con DTA, Roudier et al. (1991) realizaron un análisis factorial de componentes principales a partir del desempeño en diversas tareas cognitivas de pacientes con DTA, encontrando una solución de seis factores (operación mental abstracta, orientación y memoria, habilidad visuoespacial, producción, lectura y escritura, y praxia construccional) en la cual medidas semánticas no cargaban al factor lectura y escritura. Estos resultados llevaron a plantear que los pacientes con DTA debían utilizar para la lectura la ruta lexical-no semántica o fonológica y no la lexical-semántica. Esta hipótesis es apoyada por otros estudios como el de Emery y Breslau (1988) quienes aplicaron tareas de lectura a sujetos con DTA encontrando que si bien la lectura comprensiva era significativamente peor a la de los controles en coincidencia con su déficit semántico, otras tareas como lectura de órdenes y asociación palabra escrita con palabra hablada estaban menos comprometidas.

Asimismo, Bayles, Tomoeda, Kaszniak, y Trosset (1991) en un estudio longitudinal, analizaron el desempeño de pacientes con DTA en pruebas de lectura en voz alta, definición de

palabras escritas y asociación figura-palabra escrita, encontrando que esta última junto con la definición de palabras se deterioraban mucho más que la tarea de lectura, sugiriendo a partir de esto que el factor que explicaría esta diferencia era el compromiso semántico. Así, las tareas que se deterioraban eran aquellas que requerían el acceso al sistema semántico, y no la tarea de lectura que podría realizarse a través de una ruta lexical-no semántica o fonológica.

Otros estudios de corte transversal proponen también la utilización de una ruta de lectura lexical-no semántica o fonológica en pacientes con DTA. Por ejemplo Raymer y Berndt (1996) analizaron el desempeño de dos controles normales y dos personas con DTA en una batería semántico-lexica y en tareas de lectura encontrando que uno de los pacientes con DTA presentaba importante alteración a nivel semántico con dificultades en la lectura de palabras pero con un desempeño similar para aquellas regulares e irregulares, y el otro paciente con DTA presentaba marcada alteración en el sistema semántico y leía sin error tanto palabras regulares como irregulares. En la misma línea Noble, Glosser y Grossman (2000) han documentado casos de pacientes con DTA con alteraciones del lenguaje y deterioro cognitivo general que no producían errores en la lectura de palabras irregulares.

No solo las investigaciones mencionadas en el párrafo anterior darían evidencia de un deterioro del sistema semántico en vez de los lexicones en tareas de lectura en voz alta, sino también los resultados de investigaciones que utilizan paradigmas de facilitación semántica o lexical en pacientes con DTA sustentarían dicha afirmación. Así, por ejemplo, Glosser y Friedman (1991) analizaron el desempeño de estos pacientes en tareas de *priming* en el tiempo de denominación o lectura según los estímulos estuvieran asociados pero sin relación semántica *fruit-fly*, asociados con relación semántica por ej:

lyon-tiger, no asociados con relación semántica *mother-aunt* y no asociados sin relación semántica *water-teller*. Los controles normales presentaban *priming* en cualquiera de las tres primeras condiciones mientras que los DTA presentaban facilitación solo en estímulos asociados pero que no compartieran rasgos semánticos *fruit-fly*.

Si bien son pocos los estudios que analizaron el desempeño de los pacientes con demencia en tareas de lectura de no-palabras, el estudio de esta capacidad es particularmente interesante si se tiene en cuenta que es una forma para analizar el estado de la ruta fonológica de la lectura. Rapsak, Arthur, Bliklen y Rubens (1989) mostraron que once pacientes con DTA presentaban deterioro de su sistema semántico, y tres de ellos podían leer palabras regulares e irregulares correctamente con dificultades para leer no-palabras, por lo que proponían la utilización de una ruta lexical-no semántica para la lectura de palabras regulares e irregulares en estos pacientes. En la misma línea Friedman, Ferguson, Robinson y Sutherland (1992) analizaron el desempeño de pacientes con DTA, que podían leer palabras regulares e irregulares, en una tarea de lectura de no-palabras con y sin vecinos visuales (similares en ortografía). Las no palabras que eran leídas correctamente por los pacientes con DTA eran aquellas que tenían vecinos ortográficos, sugiriendo entonces que estos últimos eran utilizados como guía a través de la ruta lexical para la lectura ya sea con o sin mediación semántica.

Otros autores proponen que las dificultades en la lectura en demencia se deben a las alteraciones en el lexicón visual; los pacientes con DTA leerían a partir de la ruta fonológica, que les permitiría leer correctamente no-palabras y palabras regulares. Así Patterson, Marshall y Coltheart (1985) reportaron gran cantidad de errores de regularización de palabras en los DTA asociadas a una alteración en las rutas lexicales de lectura.

Por su parte Patterson, Graham y Hodges (1994) examinaron el desempeño en tareas de lectura de palabras monosilábicas irregulares y en palabras regulares pareadas por longitud, frecuencia y fonema inicial así como en el test de lectura de palabras irregulares, encontrando un mejor rendimiento en las palabras regulares en comparación con las irregulares. La mayor cantidad de errores cometidos se relacionaban con la regularización de las palabras. Para estos autores, tal como para Fromm Holland, Nebes y Oakley (1991), la alteración en el sistema semántico sustentaría el deterioro en la lectura de palabras irregulares afirmando que la integridad de la ruta de lectura a través de los léxicos tanto fonológicos como ortográficos se afecta con el daño en el sistema semántico.

Al mismo tiempo y como ya se han mencionado, se han descrito errores en la lectura de no-palabras en estos pacientes (Friedman, Ferguson, Robinson & Sutherland, 1992; Patterson, Graham & Hodges, 1994). Schwartz, Saffran y Marín (1980) describen una paciente con diagnóstico de DTA quien podía leer palabras regulares e irregulares, y presentaba dificultades para parear las imágenes a las palabras escritas, mejorando su desempeño cuando estas eran de mayor frecuencia de uso. Asimismo podía leer correctamente pares de palabras visualmente parecidas con pronunciaciones diferentes en evaluaciones repetidas durante un año. Estos autores sugieren entonces que esta paciente, como referente de la DTA, tiene alterado el sistema semántico dado que no puede parear las imágenes a las palabras escritas, pero su lexicón está conservado dado que presenta efecto de frecuencia de uso en las pruebas y mantiene la asociación entre palabras visualmente similares pero diferentes en pronunciación; estos resultados junto con el hecho de que la paciente pudiera leer palabras irregulares son interpretados por Schwartz, Saffran y Marín (1980) como un

lexicón conservado y el apoyo de la existencia de una ruta de lectura lexical-no semántica.

En español pocos estudios han sido publicados con respecto a la lectura de pacientes con DTA. Cuetos, Martínez, Martínez, Izura y Ellis (2003) analizan el desempeño de pacientes con grado leve a moderado de la enfermedad, en distintas pruebas de lenguaje con diversos niveles de requerimiento del sistema semántico. Entre las que se propusieron con menos carga del sistema semántico fueron las tareas de lectura en voz alta de palabras y no-palabras, así como la tarea de acentuación de palabras con el acento borrado. Estos investigadores encontraron diferencias en las pruebas de asociación semántica, denominación verbal y escrita, fluidez verbal para categorías semánticas, y lectura de no-palabras. Por otro lado no encontraron diferencias significativas en tareas de lectura de palabras, decisión léxica visual y auditiva, repetición de palabras y no-palabras y escritura de palabras y no palabras a través del dictado. A partir de sus resultados se podría inferir que al menos en esta muestra de pacientes habría una alteración en la ruta de conversión grafema-fonema y dado que el sistema semántico estaría alterado, la vía de lectura podría estar dada a través de la ruta lexical no-semántica.

En otro idioma transparente como el italiano, Colombo, Fonti y Cappa (2004) analizaron el desempeño en pacientes con DTA de distinto grado de severidad en tareas de denominación, cuestionario semántico, comprensión oral, lectura de palabras de baja frecuencia de uso y características de acentuación y tareas de fluidez verbal fonológica. Estos investigadores encontraron que en niveles moderados de demencia se evidencian dificultades en la lectura de palabras con un incremento en los errores de acentuación que se correlacionan con el aumento de los errores en tareas de denominación,

comprensión oral, preguntas semánticas y fluencia verbal fonológica. Los autores proponen que las fallas en la lectura de sus pacientes estarían asociadas a alteraciones en el sistema léxico-semántico así como en las funciones ejecutivas. Estos resultados sugieren un paulatino compromiso de la ruta léxico-semántica de la lectura conforme avanza la demencia.

Conclusiones y futuras direcciones de investigación

En suma, si bien existe acuerdo con respecto a que las habilidades de lectura se ven poco afectadas al menos al inicio de la demencia tipo Alzheimer (Mattos, Ferreira & Sparta, 2001; Sharpe & O'Carroll, 1991; Sierra, Torralva, Roca, Manes & Burin, 2010), no hay un acuerdo con respecto al nivel de procesamiento que sustenta las dificultades en esta capacidad una vez que aparecen en estadios más avanzados de la enfermedad. De esta manera, existen autores que afirman que parte de las dificultades se deben a alteraciones en los niveles iniciales de la lectura como lo es el sistema de análisis visual, esto se evidencia a través de investigaciones que han mostrado dificultades en la lectura mas no en el deletreo de palabras irregulares, así como una relación entre la capacidad de análisis visual de objetos y desempeño en la lectura. Por su parte otros investigadores proponen que las alteraciones están dadas por dificultades en el sistema semántico o de acceso al mismo. Así diversos estudios han descrito una lectura comprensiva comprometida junto con una asociación palabra escrita – palabra hablada y lectura de ordenes conservada; alteraciones en la asociación figura – palabra escrita y en la definición de palabras aunque lectura en voz alta conservada; así como regularización de palabras irregulares en la lectura así como dificultad para parear palabras escritas a imágenes con efecto de frecuencia. Otras investigaciones han propuesto por su parte fallas en los léxicos al encontrar dificultades en la

lectura de palabras irregulares con tendencia a la regularización con un correcto desempeño en la lectura de palabras regulares. Por ultimo otras investigaciones han sugerido fallas en la conversión grafema-fonema según los resultados que describen errores en la lectura de no-palabras aunque lectura de palabras irregulares y regulares conservadas, así como otros estudios que encuentran errores en la lectura de no-palabras sin vecinos visuales junto con buen desempeño en lectura de palabras regulares, irregulares y no-palabras con vecinos visuales.

Hasta el momento se podría afirmar que al parecer tanto la ruta semántica de la lectura (Raymer & Berndt, 1996; Bayles, Tomoeda, Kaszniak & Trosset, 1991; Emery & Breslau, 1988) como la ruta de conversión grafema-fonema (Friedman, Ferguson, Robinson & Sutherland, 1992; Patterson, Graham & Hodges, 1994) estarían alteradas en pacientes con DTA. Esto puede inferirse de estudios que describen fallas en el sistema semántico que se encuentra dentro de los subprocesos de la ruta semántica de la lectura, como errores en la lectura de no-palabras que sugiere fallas en la conversión grafema-fonema. La alteración de la ruta semántica y la ruta de conversión grafema-fonema en DTA nos dejaría como opción una ruta lexical no-semántica para la lectura o la explicación de que la lectura de palabras se realice por interacción entre la ruta semántica y la ruta fonológica (Shallice, Warrington & McCarthy, 1983).

En cuanto a futuras investigaciones, la mayoría de los estudios hasta aquí mencionados son estudios grupales basados en medias, y no casos únicos estudiados en profundidad con base a un modelo de procesamiento, necesarios para afirmaciones sobre modelos neuropsicológicos (Caramazza, 1986). Asimismo, futuras investigaciones en idiomas transparentes como el español pueden aportar evidencia decisiva sobre las rutas de lectura en las demencias.

Referencias

- American Psychiatric Association. (1997). *DSM-IV : Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Barcelona: Masson.
- Ardila, A. (1991). Errors resembling semantic paralexias in spanish-speaking aphasic. *Brain and Language*, 41, 437-445.
- Ardila, A. (1998). Semantic paralexias in the spanish language. *Aphasiology*, 12, 885-900.
- Bayles, K. & Kasniak, A. (1987). *Memory in Dementia*. New York: College Hill Press.
- Bayles, K., Tomoeda, C., Kaszniak, A. & Trosset, M. (1991). Alzheimer's disease effects on semantic memory: loss of structure or impaired processing? *Journal of Cognitive Neuroscience*, 3, 166-182.
- Caramazza, A. (1986). On drawing inferences about the structure of normal cognitive systems from the analysis of patterns of impaired performance: The case for single-patient studies. *Brain and Cognition*, 5(1), 41-66.
- Carratalá, F. (1997). *Manual de Ortografía Española: Acentuación, Léxico y Ortografía*. Barcelona: Castalia.
- Colombo, L., Fonti, C. & Cappa, S. (2004). The Impact of Lexical-semantic Impairment and of Executive Dysfunction on the Word Reading Performance of Patients with Probable Alzheimer dementia. *Neuropsychologia*, 42(9), 1192-1202.
- Coslett, B. (1991). Read but not write "idea": evidence for a third reading mechanism. *Brain and Language*, 40, 425-443.
- Coslett, B. (2003). Acquired dislexia. En K. Heilman & E. Valenstein (Eds.), *Clinical Neuropsychology* (pp. 108-125). Oxford: Oxford University Press.
- Crawford, J., Stewart, L., Cochrane, R., Parker, D. & Bessson, J. (1989). Construct validity of the National Adult Reading Test: a factor analytic study. *Personality and Individual Differences*, 10, 585 - 587.
- Cuetos, F., Martínez, T., Martínez, C., Izura, C. & Ellis, A. W. (2003). Lexical processing in Spanish patients with probable Alzheimer's disease. *Cognitive Brain Research*, 17(3), 549-561.

- Cuetos, F., Valle, F. & Suárez, M. (1996). A case of phonological dyslexia in Spanish. *Cognitive Neuropsychology*, 13, 1-24.
- Ellis, A. & Young, A. (1992). *Neuropsicología Cognitiva Humana*. Barcelona: Masson.
- Emery, O. & Breslau, L. (1988). The problem of naming in SDAT: a relative deficit. *Experimental Aging Disease*, 14, 181-193.
- Ferreres, A. R., López, C. & Fabrizio, S. (2012). Alexia de superficie en español sin déficit semántico. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 4(1), 86-103.
- Ferreres, A., Martínez, M. & Olmedo, A. (2005). Acquired surface alexia in Spanish: a case report. *Behavioral Neurology*, 6, 71-84.
- Ferreres, A. & Miravalles, G. (1995). The production of semantic paralexias in a Spanish-speaking aphasic. *Brain and Language*, 49, 153-172.
- Folstein, M. F., Folstein, S. E. & McHugh, P. R. (1975). "Mini-mental state": a practical method for grading the cognitive state of patients for the clinician. *Journal of Psychiatric Research*, 12(3), 189 -198.
- Friedman, R., Ferguson, S., Robinson, S. & Sutherland, T. (1992). Mechanism of reading in Alzheimer's disease. *Brain and Language*, 43, 400 - 413.
- Fromm, D., Holland, A., Nebes, R. & Oakley, M. (1991). A longitudinal study of word-reading ability in Alzheimer's disease: evidence from the National Adult Reading Test. *Cortex*, 27, 367-376.
- Gauthier, S. (1996). *The Future Diagnosis and Treatment of Alzheimer's Disease. Clinical Diagnosis and Management of Alzheimer's Disease*. Montreal: Butterworth-Heinemann.
- Glosser, G., Baker, K., Vries, J., Alavi, A., Grossman, M. & Clark, C. (2002). Disturbed visual processing contributes to impaired reading in Alzheimer's disease. *Neuropsychologia*, 40, 902-909.
- Glosser, G. & Friedman, R. (1991). Lexical but not semantic priming in Alzheimer's disease. *Psychology and Aging*, 6, 522-527.
- Glosser, G., Grugan, P. & Friedman, R. (1999). Comparison of reading and spelling in patients with probable Alzheimer's disease. *Neuropsychology*, 13, 350-358.

- Green, R., Melo, B., Christensen, B., Ngo, L., Monette, G. & Bradbury, C. (2008). Measuring premorbid IQ in traumatic brain injury: an examination of the validity of the Wechsler Test of Adult Reading (WTAR). *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 30 (2), 163-172.
- Howard, D. (1986). *The Semantic Organization of the Lexicon: Evidence from aphasia* (Unpublished doctoral dissertation). University College, London.
- Hughes, C. P., Berg, L., Danziger, W. L., Coben, L. A. & Martin, R. L. (1982). A new clinical scale for the staging of dementia. *The British Journal of Psychiatry*, 140(6), 566-572.
- Iribarren, C., Jarema, G. & Lecours, R. (1996). The assessment of Surface Dyslexia in a Regular Orthography, Spanish: a case study. *Brain and Language*, 32, 196-198.
- Laine, M., Vuorinen, E. & Rinne, J. (1997). Picture naming deficit in vascular dementia and Alzheimer's disease. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 1, 126-140.
- Lambert, E., Viader, D., Rioux, P. & Lechevalier, B. (1996). Agraphia in Alzheimer disease: an independent lexical impairment. *Brain and Language*, 53, 222 -233.
- Marshall, J. & Newcombe, F. (1973). Patterns of paralexia: a psycholinguistic approach. *Journal of Psycholinguist Research*, 2, 175-199.
- Mattos, M., Ferreira, E. & Sparta, M. (2001). La preservación de la lectura en voz alta en los pacientes con demencia tipo Alzheimer y vascular. *Revista Neurológica Argentina*, 26, 48-56.
- McKhann, G., Drachman, D., Folstein, M., Katzman, R., Price, D. & Stadlan, E. (1984). Clinical Diagnosis of Alzheimer's Disease: Report of the NINCDS-ADRDA Work Group under the Auspices of Health and Human Services Task Force on Alzheimer's Disease. *Neurology*, 34, 939-944.
- McKhann, G., Knopman, D., Chertkow, H., Hyman, B., Jack, C., Kawas, C., Klunk, W.,... Phelps, C.H. (2011). The diagnosis of dementia due to Alzheimer's disease: recommendations from the national institute on aging and the Alzheimer association workgroup. *Alzheimer's and Dementia*, 7(3), 263-269.
- Morris, R.G. (1996). *The Cognitive Neuropsychology of Alzheimer-Type Disease*. Oxford: Oxford University Press.
- Nelson, H. & McKenna, P. (1975). The use of current reading ability in the assessment of dementia. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 14, 259-267.

- Nelson, H. & O'Connell, A. (1978). Dementia: the estimation of premorbid intelligence levels using the new Adult Reading Test. *Cortex*, 14, 234-244.
- Noble, K., Glosser, G. & Grossman, M. (2000). Oral reading in dementia. *Brain and Language*, 74, 48-69.
- Patterson, K., Graham, N. & Hodges, J. (1994). Reading in dementia of Alzheimer type: a preserved ability. *Neuropsychology*, 8, 395-407.
- Patterson, K., Marshall, J. & Coltheart, M. (1985). *Surface Dyslexia: Cognitive and Neuropsychological Studies of Phonological Reading*. Londres: LEA.
- Plasencia, P. M., Dorado, J. I. & Serrano, J. M. (2008). Evidence for linguistic deficit in nonlexical processing in reading. A study of a spanish-speaking patient. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(1), 48-54.
- Potter, M. & Faulconer, B. (1975). Time to understand pictures and words. *Nature*, 253, 437-438.
- Rapsak, S., Arthur, S., Bliklen, D. & Rubens, A. (1989). Lexical agraphia in Alzheimer's disease. *Archives of Neurology*, 46, 65-68.
- Raymer, A. & Berndt, R. (1996). Reading lexically without semantics: evidence from Alzheimer's disease. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 2, 340-349.
- Reisberg, B., Ferris, S. H., de Leon, M. J. & Crook, T. (1982). The Global Deterioration Scale for assessment of primary degenerative dementia. *The American Journal of Psychiatry*, 139 (9), 1136-1139.
- Reisberg, B., Sclan, S. G., Franssen, E., de Leon, M. J., Kluger, A., Torossian, ... Ferris, S. H. (1993). Clinical stages of normal aging and Alzheimer's disease: The GDS staging system. *Neuroscience Research Communications*, 13, 551-554.

- Ritchie, K. & Touchon, J. (1992). Heterogeneity in senile dementia of the Alzheimer type: individual differences, progressive deterioration or clinical sub-types?. *Journal of Clinical Epidemiology*, 45(12), 1391-1398.
- Roudier, M., Marcie, P., Podrabinek, N., Lamour, Y., Payan, C., Fermanian, J. & Boller, F. (1991). Cognitive function in Alzheimer's disease: interaction of cognitive domains. *Developmental Neuropsychology*, 7, 231-241.
- Schwartz, M., Saffran, E. & Marín, O. (1980). Fractionating the reading process in dementia: Evidence for word-specific print-to-sound associations. En M. Coltheart, K. Patterson & J. C. Marshall. (Eds.), *Deep Dyslexia* (pp. 259-269). London: Routledge & Kegan Paul.
- Shallice, T., Warrington, E. & McCarthy, R. (1983). Reading without semantics. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 35, 111-138.
- Sharpe, K. & O'Carroll, R. (1991). Estimating premorbid intellectual level in dementia using the National Adult Reading Test: a canadian study. *British Journal of Clinical Psychology*, 30, 381-384.
- Sierra, N. (2013). La Estimación de la Inteligencia Premórbida en Neuropsicología a partir de Factores Demográficos y Rendimiento Actual (Tesis Doctoral no publicada). Universidad de Buenos Aires.
- Sierra, N., Torralva, T., Roca, M., Manes, F. & Burin, D. (2010). Estimación de la inteligencia premórbida en deterioro cognitivo leve y moderado y en déficit ejecutivo. *Neuropsicología Latinoamericana*, 2, 25-32.
- Warren, C. & Morton, J. (1982). The effects of priming on picture recognition. *British Journal of Psychology*, 13, 117-129.

Thought and language. Vygotsky's project to resolve the crisis in psychology

Pp. 30 - 57

*María Paula Duque Serna
Martin John Packer*

María Paula Duque Serna*
Martin John Packer**

julio - diciembre / 14

tesis **Psicología** Vol. 9 - N.º 2
ISSN 1909-8391

30

* Psicóloga en formación. Universidad de los Andes. Correspondencia: mp.duque904@uniandes.edu.co

** Profesor asociado. Departamento de Psicología de la Universidad de los Andes. Correspondencia: mpacker@uniandes.edu.co

Pensamiento y lenguaje. El proyecto de Vygotsky para resolver la crisis de la Psicología

Para citar este artículo: Duque, M. P. & Packer, M. J. (2014). Pensamiento y lenguaje. El proyecto de Vygotsky para resolver la crisis de la Psicología. *Tesis Psicológica*, 9(2), 30-57.

Recibido: marzo 27 de 2014
Revisado: marzo 28 de 2014
Aprobado: julio 7 de 2014

ABSTRACT

Lev Vygotsky's analysis of the discipline of psychology offers us a perspective that is radically different from that of the mainstream, both of the past century and of contemporary psychology. His proposal was based on a critical analysis of the psychology of his time, according to which psychology was a highly fragmented and contradictory discipline. His last book, *Thought and Language*, can be understood as a first step towards the construction of a psychology free from contradictions as a powerful example of a materialist study of consciousness, understood as an aspect of how human beings live in the world, and as a dynamic system of psychological functions, among which are thought and language. We offer a critical reflection on the book, to show, in particular, its emphasis on the role of "the meaning of the word" in ontogenesis, the intersubjective meaning that every word has, a resource that enables the child not only to communicate with other people but also to acquire culturally relevant categories and relate to objects in an intellectual manner. We argue that this project was not only relevant to the psychology of Vygotsky's time but continues to be relevant to psychology today.

Keywords: Thought, language, dualism, psychology.

RESUMEN

El análisis de Lev Vygotsky sobre la disciplina de la psicología nos ofrece una perspectiva radicalmente diferente a la de las corrientes dominantes, tanto del siglo pasado como de la psicología actual. Su propuesta parte de un análisis crítico de la psicología de su época, según el cual la psicología era una disciplina fragmentaria y altamente contradictoria. Su último libro, *Pensamiento y Lenguaje*, se puede entender como un primer paso hacia la construcción de una psicología libre de contradicciones y como un poderoso ejemplo de un estudio materialista de la conciencia, entendida como un característica de cómo viven los seres humanos en el mundo, y como un sistema dinámico de las funciones psicológicas, entre las que se encuentran el pensamiento y el lenguaje. Ofrecemos una reflexión crítica del libro, para mostrar, en particular, su énfasis en el rol del "significado de la palabra" en la ontogénesis, el significado intersubjetivo que tiene toda palabra, un recurso que hace posible al niño no solo comunicarse con otras personas, sino también adquirir categorías culturalmente relevantes y relacionarse con objetos de una manera intelectual. Queremos argumentar que este proyecto no solo fue relevante para la psicología de la época de Vygotsky, sino que además, continúa siéndolo para la psicología de nuestros días.

Palabras clave: Pensamiento, lenguaje, dualismo, psicología.

Introducción

En el contexto de esta edición especial dedicada a la investigación sobre la relación entre pensamiento y lenguaje, este ensayo explora el proyecto de una psicología crítica propuesto por Vygotsky en 1920 y 1930, un proyecto ilustrado por sus investigaciones en las que explora la relación dinámica entre el pensamiento y el habla como funciones psicológicas. Nuestro argumento será que este proyecto sigue teniendo relevancia hoy, y que de hecho el análisis de este autor resuena con la investigación contemporánea más interesante. Ofrecemos una reflexión crítica del libro para mostrar, en particular, su énfasis en el rol del “significado de la palabra” en la ontogénesis, el significado intersubjetivo que tiene toda palabra, un recurso que hace posible al niño no solo comunicarse con otras personas, sino también adquirir categorías culturalmente relevantes y relacionarse con objetos de una manera intelectual.

El análisis de Lev Vygotsky sobre la disciplina de la psicología nos ofrece una perspectiva radicalmente diferente a la de las corrientes dominantes, tanto del siglo pasado como de la psicología actual. La propuesta vygotskiana parte de un análisis crítico de la psicología de su época, según el cual la psicología era una disciplina fragmentaria y altamente contradictoria. Teniendo en cuenta este diagnóstico pesimista de la disciplina podemos comprender su proyecto como un intento por dar un paso más allá de la crisis, a través de la construcción de un corpus de conocimiento coherente y completo. En este ensayo presentaremos, en un primer momento, su análisis de la crisis, así como los primeros pasos hacia la construcción de una psicología libre de contradicciones, para en un segundo momento, explorar la manera en la que su último libro, *Pensamiento y Lenguaje* (escrito entre 1929 y 1934), fue un ejemplo de esta nueva psicología.

La crisis de la psicología

En el texto *El significado histórico de la crisis de la psicología*¹ (escrito en 1926) Vygotsky realiza un recorrido por la historia de esta disciplina que le permite, posteriormente, formular un diagnóstico de su estado actual: uno de crisis: “Es evidente que nos encontramos ante una encrucijada, tanto en lo que se refiere al desarrollo de la investigación como a la acumulación de material experimental, la sistematización de los conocimientos y la formación de principios y leyes fundamentales” (1991, p. 259). Lejos de contar con una ciencia general que logre agrupar coherentemente la diversidad de datos bajo el principio rector de leyes fundamentales, lo que tuvimos en psicología fue una gran disputa entre las diversas corrientes, un cúmulo de datos y principios heterogéneos de difícil sistematización.

El primer paso en el argumento de Vygotsky es el reconocimiento de la coexistencia paralela de diferentes ciencias psicológicas. No se trata de una simple disputa entre diferentes corrientes al interior de una ciencia general única. Más bien, cada una de estas corrientes pretende definir, según sus propios principios, el significado, el objeto y el método de una *psicología general*. Estas psicologías son, de acuerdo con esto, ciencias independientes y excluyentes entre sí. Ahora bien, la posibilidad de reunir tanta diversidad bajo una psicología general, o la necesidad de una ruptura depende, en últimas, de la posibilidad de reconciliar las contradicciones que surgen entre las diversas escuelas.

Sin embargo, la hipótesis de que la crisis en psicología es ocasionada por el conflicto entre varias escuelas es prontamente desechada por él. Un análisis más cuidadoso sobre la viabilidad

1 De ahora en adelante nos referiremos a este texto simplemente como *Crisis*.

de la psicología empírica, lo conduce a la conclusión de que no se trata de *muchas* psicologías en disputa, sino que todas ellas pueden reducirse a *dos* psicologías que son las que, finalmente, definen el curso de la crisis porque son esencialmente *irreconciliables*: la *idealista*, el estudio de la conciencia llevado a cabo, principalmente, a través de la introspección; y la *materialista*, el estudio del comportamiento y del cerebro.

La tesis de que *existen dos psicologías* (la científico-natural, materialista y la espiritualista) expresa con mayor exactitud el significado de la crisis que la tesis de la existencia de *muchas* psicologías. *Psicologías*, hablando con precisión, existen *dos*: dos tipos distintos, *irreconciliables* de ciencia; dos construcciones de sistema de saber radicalmente diferentes. (Vygotsky, 1991, p. 350).

De acuerdo con él, la división de la psicología entre materialismo e idealismo se debe al modo fundamental de conocimiento que caracteriza a cada cual. Por un lado, la psicología materialista recurre a la interpretación de los hechos según el principio de causalidad, es una psicología *explicativa*. Por otra parte, la psicología idealista recurre a la interpretación intencional de los fenómenos, es una psicología que no tiende a la explicación sino, más bien, a la *descripción y a la comprensión* (1991, p. 352). El tipo de análisis que se realiza en cada una de estas ciencias es diferente: al materialismo le corresponde el analítico-inductivo, mientras que el análisis propio del idealismo es el fenomenológico (el que para ambos se haga uso de una misma palabra, “análisis”, es un mero accidente, pues cada uno se refiere a un tipo de razonamiento completamente diferente). Ahora bien, evidentemente, el modo de conocimiento que se adopte está estrechamente ligado a una definición del objeto de estudio, a una ontología particular. Consecuentemente, para el materialismo lo psíquico solo puede comprenderse como ligado a un fenómeno material y, en esta medida, tendría que trazarse una diferencia entre el fenómeno

subjetivo aparente en la conciencia y la existencia real de las cosas en la materialidad. Por otra parte, para el idealismo la conexión con lo material está ausente de los fenómenos psíquicos, ya que son ellos mismos reales en su aparición subjetiva; en el idealismo no cabe la distinción entre apariencia y realidad objetiva.

Si materialismo e idealismo son irreconciliables en psicología, la única solución restante es la ruptura, y la posterior elección de una de las dos como la única base adecuada para una psicología genuinamente científica. En efecto, la ruptura es una consecuencia necesaria de la crisis: “Me comprometo, partiendo de esta comparación, a cortar la psicología en vivo, seccionándola exactamente en *dos cuerpos extraños unidos por error* (1991, p. 379). Pero, ¿cuál de las dos habrá de elegir Vygotsky para su proyecto? Para este punto consideramos útil trazar algunas similitudes entre su proyecto y el marxismo; esta comparación nos puede dar algunas luces sobre la solución que ofrece Vygotsky a la crisis.

Aunque rechaza el curso que ha seguido la llamada “psicología marxista” en Rusia, su proyecto puede considerarse “marxista” en muchos aspectos. En primer lugar, la misma comprensión de la crisis de la psicología realizada por Vygotsky, se acerca a la comprensión de Marx sobre la historia. Así como para Marx las contradicciones y la lucha de clases eran el motor de cambio de la historia, de la misma manera para Vygotsky la crisis en la que se encuentra la psicología –sus contradicciones internas y la lucha entre las dos psicologías materialista e idealista– constituye la posibilidad misma del cambio en esta disciplina, es su motor. Este punto se ve especialmente reforzado en la parte de *Crisis* dedicada al análisis de la aparición de la psicología aplicada. Sobre esto afirma:

Consideramos que la causa de la crisis es a la vez su fuerza motriz, que por eso ofrece no solo interés his-

tórico, sino que desempeña también un papel rector –metodológico–, ya que no solo ha dado lugar a la crisis, sino que continúa determinando su curso y destino ulteriores. (1991, pp. 361-362).

Ahora bien, sabiendo que la solución que propone al problema de la dualidad no es la reconciliación, sino la ruptura entre ambas vertientes y la posterior elección de una de las dos, podemos constatar que es en este punto del argumento en donde aparecen las primeras pistas sobre la elección a partir de la cual el autor orientará su proyecto, i.e., el materialismo. A pesar de que encuentra numerosas fallas tanto en la teoría como en la práctica de la psicología aplicada, encuentra en ella un enorme valor *metodológico*. ¿Qué quiere decir esto? La importancia de la psicología aplicada reside en su orientación hacia la práctica, y es precisamente sobre esta tendencia –necesariamente ligada al materialismo– sobre la cual quiere fundar su proyecto.

De acuerdo con este análisis, la vertiente por la cual se encamina es el materialismo –con el correspondiente énfasis en la actividad práctica–, a la vez que desecha el idealismo. Para el autor, si queremos que la psicología sea científica, no podemos conformarnos con describir los fenómenos psíquicos, debemos poder explicarlos; y dado que “es imposible toda ciencia solo sobre lo subjetivo, sobre *lo que parece*, sobre fantasmas, sobre lo que no existe” (1991, p. 385), el objeto de estudio de la psicología no puede ser otra cosa que lo material, aquello que resulta de la actividad práctica. Esto no significa, sin embargo, que Vygotsky no tuviera interés en el estudio de la conciencia; por el contrario, lo que propuso fue el estudio materialista tanto del cerebro como de la conciencia.

De nuevo en este punto podemos trazar similitudes con Marx, en la medida en que también para este filósofo alemán la actividad práctica constituía un rol central: es en la actividad

práctica en donde se forma el ser humano; toda la ontología tiene, para Marx, una base material. No obstante, insiste en que la psicología no debe ser marxista de una forma simple. La propuesta vygotskyana subraya la importancia de la construcción de conceptos adaptados a la ciencia que nos ocupa, ya que no es posible aplicar la teoría del materialismo dialéctico sin más: “La aplicación *directa* de la teoría del *materialismo dialéctico* a las cuestiones de las ciencias naturales, y en particular al grupo de las ciencias biológicas o a la psicología es *imposible*” (1991, p. 389). Adicionalmente, la creación de una metodología apropiada a la “escala” de la psicología, es indisociable de la construcción de una *psicología general*, con lo cual regresamos al punto inicial de su texto: “la única aplicación legítima del marxismo en psicología sería la creación de una *psicología general* cuyos conceptos se formulen en dependencia directa de la dialéctica general” (1991, p. 388). En últimas, se trata de construir un corpus de conocimiento coherente, análogo al realizado por Marx en *El Capital*, se trata de develar la esencia de los fenómenos psicológicos, de crear categorías y leyes que los expliquen apropiadamente y que expliquen las relaciones entre ellos.

Pensamiento y Lenguaje como parte del proyecto de una psicología general

En *Pensamiento y Lenguaje* (1993), Vygotsky se propuso el análisis de las relaciones entre estas dos funciones psicológicas, desde una perspectiva teórica nunca antes abordada. En primer lugar, propone que la conciencia debe ser entendida como un sistema dinámico de funciones psicológicas, en donde pensamiento y lenguaje son solo dos; estas funciones constituyen las formas diversas de la actividad de la conciencia. Vygotsky sostiene que es crucial reconocer que las relaciones entre estas funciones no son fijas, y por lo tanto, no deben estudiarse en aislamiento

(como se estudian típicamente, todavía hoy). Así pues, propone centrarse en dos de las funciones más importantes, pensamiento y lenguaje, pero sin olvidar las otras, que serán llevadas a un segundo plano para el presente estudio.

Según él, las teorías anteriores han fallado en reconocer la relación entre estos dos aspectos de la conciencia debido a que, o bien han identificado una con la otra –impidiendo establecer cualquier tipo de relación entre ellas–, o bien han establecido entre estas funciones una relación meramente externa –ignorando las relaciones complejas que hay entre ellas–. De esta manera, propone un método de análisis en unidades, en oposición al método de análisis en elementos. En este punto utiliza una analogía con el estudio del agua; esta se compone de hidrógeno y oxígeno, pero sus propiedades son completamente diferentes de las de sus componentes. Si descomponemos el agua en sus elementos, perdemos sus propiedades. La unidad de análisis en este caso sería la molécula de agua, que luego podría rastrearse a través de sus diversas formas: hielo, vapor, nubes, nieve.

La unidad de análisis: el aspecto interior de la palabra

La unidad de análisis que le interesa a Vygotsky será lo que él llama el “significado de la palabra”, su “aspecto interno”, que permanece como “el otro lado de la luna”. Es en el significado de la palabra que encontraremos la unidad del pensar y el hablar. El propósito del libro será rastrear la estructura, la función y el desarrollo de la relación entre pensamiento y lenguaje en un análisis sintético de una totalidad compleja. “Por unidad entendemos el resultado del análisis que, a diferencia de los elementos, goza de todas las propiedades fundamentales características del conjunto y constituye una parte viva e indivisible de la totalidad” (1993, p. 19).

El significado de la palabra encierra propiedades inherentes al pensamiento lingüístico, y en esta medida conserva las características de la totalidad que nos interesa. El significado de la palabra es tanto pensamiento como lenguaje: “pertenece al dominio del lenguaje en igual medida que al del pensamiento” (1993, p. 21). El significado es pensamiento en la medida en que toda palabra implica una generalización, y generalizar es un acto complejo del pensamiento; por otro lado, el significado es también lenguaje pues toda palabra requiere significado para pertenecer al dominio del lenguaje: una palabra sin significado es un sonido vacío. De esta manera, en lo que sigue del libro, se ocupará de realizar un *análisis semántico* a partir del cual será posible conocer las variaciones que sufre el significado a lo largo de las diversas líneas del desarrollo; se trata, en últimas, de un análisis genético del pensamiento y el lenguaje.

Aquí podemos ver claramente la continuidad entre el programa que expuso en *Crisis* y su proyecto en *Pensamiento y Lenguaje*, a pesar de que ambos están separados por diez años. Sin lugar a dudas, la insistencia en que debemos estudiar las funciones psicológicas como un sistema dinámico, estaba adelantada a su tiempo y sigue estándolo al nuestro, y aunque el análisis de sistemas se ha hecho cada vez más importante, su uso en psicología sigue siendo extraño. Vygotsky se propuso un estudio de la conciencia no como una entidad mental, si no como un sistema de funciones psicológicas. En este sentido, el centro de atención del libro serán dos funciones, el pensamiento y el habla, aunque las otras funciones siempre permanecerán en el trasfondo. Hay aquí una lección para la psicología de hoy, en la medida en que todavía solemos estudiar y enseñar las funciones psicológicas aisladas unas de otras; Incluso cuando estudiamos las relaciones entre las diferentes funciones, lo solemos hacer con la asunción de que una tiene una influencia causal sobre la

otra. Aun así, como veremos, el autor propuso que pensamiento y lenguaje pueden transformarse el uno al otro.

También podemos ver una continuidad con *Crisis* en la metodología de *Pensamiento y Lenguaje*. Aquí vemos de nuevo el método que llamó “análisis”: el estudio de la unidad mínima que conserva las propiedades de un todo complejo. Aquí la unidad debería sorprendernos: es la “forma interna” de la palabra. En primer lugar, es importante comprender que el término ‘слово’ que Vygotsky utiliza puede ser traducido no solo como “palabra” sino también como “texto”, “oración”, “discurso” e incluso como la totalidad del lenguaje. En segundo lugar, la noción de una “forma interna” del lenguaje ya no es familiar para nosotros, pero lo era en el tiempo en el que Vygotsky escribió.

Este se centra en el reconocimiento que Vygotsky hace, como estudiante de filología, de la importancia del “significado de la palabra”, el significado intersubjetivo que toda palabra tiene como consecuencia de su historia. Wilhelm Von Humboldt propuso por primera vez que la palabra tiene una “forma interna” (cf. Von Humboldt, 1999; Leopold, 1929; MacDonald, 2000; Trauth, 1989), y es una propuesta que todavía hoy vale la pena considerar. Cuando el significado es visto únicamente como subjetivo es imposible comprender cómo el lenguaje, como artefacto cultural, provee un recurso que hace posible al niño no solo comunicarse con otras personas, sino también adquirir categorías culturalmente relevantes y relacionarse con objetos de una manera intelectual. Al elegir el significado de la palabra como unidad de análisis, Vygotsky pudo empezar a explicar cómo el pensamiento y el lenguaje humanos son productos de un proceso de desarrollo cultural.

Un ejemplo de Potebnya (1913), un lingüista que influenció a Vygotsky: las palabras *wages*

(inglés), *pensio* (italiano), y *zhalovanie* (ruso), tienen un contenido formal e intelectual similar, compensación monetaria por el trabajo realizado. “Pero la forma interna de estas palabras conducen nuestro pensamiento en diferentes direcciones”² (Kozulin, 1999, p.19). *Wage* está relacionada con medir, con hacer promesas; *pensio* está relacionada con actos de sopesar; *zhalovanie* está relacionada con el acto de amar.

Sin embargo, Vygotsky reelaboró la noción de “forma interna”. Lo que hace diferente su formulación es que la forma interna no es una esencia por fuera del tiempo, sino un fenómeno histórico que cambia continuamente. Como veremos, especialmente hacia el final del libro, cada vez que alguien habla, el “sentido” de sus palabras tiene un impacto en la forma interna de las palabras que usa. En psicología ha existido la costumbre de trazar una distinción tajante entre el “acto” de una aseveración (utterance) lingüística y el lenguaje abstracto que provee una “competencia” subyacente (Chomsky, 2005). Sin embargo, como Giddens (1982) ha señalado, debemos pensar el lenguaje tanto como la condición para los actos de habla, como su producto.

Es en este sentido que Vygotsky puede hacer la aparentemente extravagante afirmación de que el significado de la palabra es un acto del pensamiento. Decir una palabra es categorizar, es generalizar: Vygotsky cita a Sapir, quien señaló que “Los elementos del lenguaje, los símbolos que etiquetan la experiencia, deben por lo tanto ser asociados con grupos enteros, clases delimitadas de experiencia, en lugar de ser asociados con las experiencias singulares mismas”³ (1921, p. 8). Usar una palabra es usar una clase de experiencia que es relevante para la comunidad de usuarios del lenguaje; este punto implica

2 Traducción realizada por los autores.

3 Traducción realizada por los autores.

que no debemos presumir que el lenguaje sea una actividad mental privada. Como descubriremos en breve, Vygotsky propuso que el primer tipo de pensamiento en la ontogénesis (aunque no el primer tipo de inteligencia) es hablarse a uno mismo en voz alta. En este caso, pensar es hablar. Vygotsky está acá poniendo en cuestión una de las asunciones claves que la investigación contemporánea sobre el pensamiento y el lenguaje da por sentada.

Encontraremos, a medida que avanza el libro, que Vygotsky va a distinguir entre dos niveles de organización del sistema de las funciones psicológicas. Los procesos elementales ocurren sin conciencia ni voluntad; las funciones psicológicas superiores, en cambio, son deliberadas y conscientes. Aquí nos parece que estaba anticipando la actual oleada de interés en “la teoría de sistemas duales” (Frankish, 2010). Los investigadores han descrito el “sistema 1”, que es rápido, heurístico y altamente innato y el “sistema 2”, que es lento, deliberado y consciente. Vygotsky, sin embargo, va más allá de este trabajo al proponer una relación dialéctica entre estos dos. Según él, el sistema 2 se construye sobre el sistema 1 por medio de procesos culturales en los que se hace uso de signos. El sistema 2, las funciones psicológicas superiores, entonces informa y transforma el sistema 1, las funciones elementales. De acuerdo con él, el pensamiento conceptual deliberado y consciente, por ejemplo, solo es posible cuando el adolescente se vuelve capaz de usar las palabras como medio para dirigir la atención, y para identificar y sintetizar los atributos de los objetos.

Ahora bien, antes de entrar al análisis semántico como tal —eje central del texto de Vygotsky— el autor realiza una revisión de las teorías de Jean Piaget y William Stern; estos apartados resultan importantes en la medida que nos permiten comprender en qué aspectos la propuesta de Vygotsky se distancia de la de estos dos

autores. Así, en la comparación y en la crítica de algunos de los postulados de Piaget y Stern, es posible extraer algunos elementos importantes que constituyen su propuesta.

El desarrollo no es socialización

En su libro Vygotsky explora la forma en la que Piaget se aproxima al problema del pensamiento y lenguaje en los niños, en trabajos como *El lenguaje y el pensamiento en el niño* (Piaget, 1959). El aspecto central que refuta Vygotsky de la teoría de Piaget es el egocentrismo que este atribuye a los niños. Para Piaget las características observadas en estos como el sincretismo, la falta de toma de conciencia, el lenguaje egocéntrico, entre otras, son explicadas a partir del carácter egocéntrico del pensamiento del niño; para Piaget, el niño es originariamente “autista”, más preocupado por la fantasía que por la realidad, y en el transcurso de los años va socializándose hasta llegar finalmente al pensamiento inteligente o dirigido. Respecto a este planteamiento Vygotsky planteará varias objeciones. En primer lugar, el niño no puede ser originariamente autista, esto implicaría ignorar la necesidad que el niño tiene de suplir sus necesidades, y en esta medida su orientación práctica hacia la realidad; el niño es realista, está originariamente relacionado con el medio que lo rodea: “la forma primaria de actividad intelectual es el pensamiento activo, práctico, orientado hacia la realidad” (Vygotsky, 1993, p. 42). En segundo lugar, el niño no necesita la imposición o constricción del adulto para desarrollarse, y mucho menos el niño necesita ser socializado, el niño es ya desde el principio social.

En este sentido, la idea de Piaget según la cual “el niño no es considerado como parte del conjunto social, como sujeto de relaciones sociales que participa desde los primeros días en la vida social del conjunto al que pertenece” (p. 67), es

errónea. En tercer lugar, y en relación con el punto anterior, la relación que plantea Piaget entre lo social y lo biológico es dualista, pues la biología determina el modo original de pensar del niño, que es autista, y “lo social es considerado como algo que está fuera del niño, como una fuerza externa y extraña que le presiona y termina por desplazar sus propias formas de pensar” (p. 67); esto tendría el efecto de hacer que el niño habite en dos mundos diferentes. En cambio, Vygotsky plantea una relación dialéctica entre ambos elementos: lo social y lo biológico no son agentes independientes y extraños uno respecto del otro. En cuarto lugar, los resultados encontrados por Piaget deben ser contextualizados y no entendidos como datos generalizables: “Los hechos observados por Piaget y las regularidades establecidas a partir de los mismos, no tienen un significado universal, sino limitado. Son reales *hinc et nunc*, aquí y ahora, en un medio social concreto y determinado” (p. 76). En esta medida, entendemos que la propuesta de Vygotsky será describir los procesos psicológicos teniendo en cuenta que se encuentran también inmersos en leyes históricas y sociales. El niño pequeño no es un individuo que necesita ser socializado, sino un ser social que lentamente se convierte en individuo, un proceso en el que el lenguaje juega un rol importante. Para Vygotsky, Piaget perdió de vista el concepto mismo de desarrollo.

Sobre esta sección hace falta evaluar un aspecto que cobra importancia a lo largo de todo el libro: el tema del lenguaje egocéntrico. De acuerdo con las situaciones experimentales llevadas a cabo por Vygotsky, este concluye en oposición a Piaget, que el habla autodirigida del niño, lejos de ser un signo del supuesto carácter egocéntrico de su pensamiento, sirve a una función muy diferente: “el lenguaje egocéntrico se convierte en un instrumento para pensar en sentido estricto, es decir, comienza a ejercer la función de planificar la resolución de la tarea surgida

en el curso de su actividad” (p. 51). El lenguaje es primero social, luego se hace “interno”; primero, al ser usado por el niño pequeño para ejercer influencia sobre sus propias acciones, y finalmente, se hace “interno” fisiológicamente, con la formación de nuevos “órganos funcionales” (Luria, 1965). El habla autodirigida constituye el primer pensamiento verbal, como una forma de comunicarse con uno mismo.

Sobre este tema volveremos más adelante pues, contrario a lo dicho por Piaget, Vygotsky considera que el lenguaje egocéntrico no tiende a su desaparición, sino que constituye una fase en el proceso de transición entre el lenguaje social y el “lenguaje interno”. Como veremos más adelante, el lenguaje interno constituye uno de los planos más importantes del pensamiento lingüístico, que es el centro de la investigación.

Es importante reconocer que Vygotsky tuvo la oportunidad de leer solamente los textos más tempranos de Piaget, como *La representación del mundo en el niño* (Piaget, 1929). Estos textos fueron anteriores a los estudios de Piaget sobre la infancia, así como al desarrollo de su marco conceptual de la asimilación y la acomodación. No obstante, la crítica de Vygotsky es importante. En primer lugar, porque en los años 30 Piaget sostenía una perspectiva todavía común hoy: el punto de vista según el cual el pensamiento se “expresa” en el lenguaje. De acuerdo con este punto de vista, el lenguaje egocéntrico era la expresión del pensamiento egocéntrico; el pensamiento era una acción mental, y el habla, su externalización. Aquí Vygotsky propone algo mucho más radical, que el pensamiento es en sus orígenes algo social y práctico. La crítica de Vygotsky es relevante, en segundo lugar, porque aquí se hace claro que este no comprendía el desarrollo como un proceso de socialización, o de inculturación, como muchos han supuesto. Él estaba en extremo desacuerdo con la propuesta de Piaget de que el niño pequeño es egocéntrico,

y debe ser socializado para poder volverse lógico y racional. Evidentemente, la explicación socio-cultural de la ontogénesis no tiene que ver para Vygotsky con la cuestión de “aprender cómo adecuarse a las prácticas de una comunidad”⁴ (Collins & Bielaczyc, 1999, p. 131).

Igualmente, una lectura cuidadosa en este punto donde se marcan diferencias con la propuesta de Piaget, hace claro que para Vygotsky la “internalización” o “interiorización” no es un movimiento hacia algún tipo de espacio mental, como algunos han sugerido; una vez más, Vygotsky tomó un concepto para reelaborarlo (Emerson, 1983; Lawrence & Valsiner, 1993). Es importante notar que él distingue dos pasos de la internalización. El primero, es el del discurso para otros (esto es, discurso con otras personas) que se convierte en discurso dirigido a uno mismo. Aquí el niño pequeño está empleando una herramienta social para guiar su propia conducta, y al hacer esto, el niño pequeño, que es completamente social, está dando un paso en el proceso de “individualización”, de volverse su propia persona. El habla autodirigida no implica nada mental; se trata simplemente de hablarse a uno mismo en voz alta, de forma cada vez más abreviada (Jones, 2009). Este paso en el que lo social se va volviendo individual es ya, Vygotsky insiste, internalización.

Por otra parte, en el segundo paso, el discurso se hace inaudible para las otras personas. Podríamos pensar que ahora el discurso se encuentra en la mente, pero esto no es cierto, ya que Vygotsky insiste en que “El lenguaje, por tanto, se convierte en interno antes psíquica que físicamente” (1993, p. 57) Este segundo paso constituye entonces un cambio *fisiológico*, en el que las palabras pueden producirse y comprenderse sin pasar por el aparato articulario, con la formación de nuevos “órganos funcionales”

(Luria, 1965), posiblemente a través del crecimiento del fascículo arqueado (Catani, Jones & Ffytche, 2005; Friederici, 2009; Rilling, et al., 2008). Más adelante veremos que estos pasos en la ontogénesis del habla autodirigida son un caso especial de la “ley genética general del desarrollo cultural”.

Las explicaciones intelectualistas no pueden explicar nada

Más adelante se ocupa de los planteamientos de William Stern a quien acusa de ser intelectualista. Sobre la adquisición del lenguaje Stern distingue tres raíces del lenguaje: la tendencia expresiva, la tendencia social a la comunicación, y la tendencia “intencional” (que se refiere a la capacidad de referirse a algo en el mundo, en el sentido de Edmund Husserl y Franz Brentano). Solo la última sería para Stern característicamente humana. A primera vista parece razonable: el lenguaje humano es sobre algo, por lo tanto requiere un cierto nivel de desarrollo del pensamiento: “En una determinada etapa de su desarrollo espiritual, el hombre adquiere la capacidad de tener algo en mente, de referirse a «algo objetivo» cuando articula sonidos” (Vygotsky, 1993, p. 82). Sin embargo, la crítica central que dirige a la teoría de Stern, tiene que ver con la explicación de este autor sobre la aparición de la tendencia intencional; para Vygotsky esta explicación es circular: Stern explica la aparición de la tendencia intencional por la capacidad de orientarse intencionalmente; es decir, no explica en absoluto esta raíz del lenguaje, sino que presupone que aparece súbitamente en el niño y permanece desde entonces invariable. Alrededor de los dos años de edad, el niño pequeño hace un importante descubrimiento, que “para cada objeto hay un símbolo”. Para Vygotsky, por el contrario, este fenómeno de la intencionalidad constituye un complicado proceso genético que no solo involucra la tendencia intencional sino también tendencias

4 Traducción realizada por los autores.

afectivo-volitivas, y que merece ser explicado tanto desde el punto de vista de la filogénesis como de la ontogénesis. La “función simbólica” no es un descubrimiento repentino sino un logro que toma tiempo, un proceso genético complejo. Lo que el niño descubre no es una conexión simbólica entre palabra y cosa, pues al principio la palabra es tomada como un atributo de la cosa, en una relación *externa* –cosa/palabra– y no en la relación *interna*, signo/significado.

La importancia de estas observaciones para la psicología de hoy reside en el hecho de que el “intelectualismo” del que Vygotsky acusa a Stern, puede todavía verse en muchas explicaciones cognitivas del desarrollo del pensamiento y el lenguaje en niños pequeños e infantes (niños menores de un año). Las propuestas de que incluso los infantes poseen conocimiento conceptual (Baillargeon, 2004) y de que este conocimiento tiene la forma de una teoría (Gopnik & Wellman, 1994), también son vulnerables a la crítica, pues fallan en explicar cómo este conocimiento es posible. En este sentido, no son explicaciones desde el desarrollo (“antigenéticas”, como las llama Vygotsky). Como señaló Vygotsky, necesitamos *explicar* cómo el conocimiento conceptual y el pensamiento teórico se hacen posibles, y si asumimos que son innatos, no estamos explicando nada.

La raíz del problema en este punto es la permanencia del dualismo ontológico en psicología. La mayoría de psicólogos cognitivos asumen que la mente es un tipo especial de dominio subjetivo, distinto del mundo material, y que el conocimiento de este mundo toma la forma de representaciones. Esta “perspectiva representacional de la mente” conlleva a la asunción de que los niños deben ser capaces de tener representaciones mentales desde el nacimiento, o no serían capaces de construir conocimiento (Shanon, 1993). Sabiendo que Vygotsky

estaba decidido a evitar el dualismo, se sigue que él estaba proponiendo una perspectiva no-representacional de la mente. En esta parte del argumento esto empieza a verse claramente: la conciencia del niño es transformada con el desarrollo; la percepción y la concepción no son funciones cognitivas distintas. Así pues, las representaciones semánticas no son la base que subyace a la actividad mental, sino que son productos de la actividad de resolución de problemas del niño, como veremos más adelante.

Es importante también comprender que el término “intencional” en este punto no hace referencia a actuar deliberadamente o a propósito, sino a la capacidad de referirse a algo en el mundo, en el sentido de Franz Brentano (2012) y Edmund Husserl (1913). Intencionalidad –la “tensión” entre la conciencia y sus objetos– es una propiedad básica de la psicología humana. Esta ha sido analizada de varias formas (Searle, 1980), pero debemos asumir que para Vygotsky es un aspecto de la conciencia; y “Mi relación con mi entorno”, dice Marx, “es mi conciencia” (Vygotsky, 1994, citando a Marx & Engels, 1970).

Es significativo que aunque Vygotsky rechaza el intelectualismo de Stern, no rechaza el que haya tomado el concepto de intencionalidad de Brentano como una característica del lenguaje infantil. No obstante, él reinterpreta la intencionalidad como afectiva y volitiva en lugar de intelectual. Desde su punto de vista, la relación del niño pequeño con el mundo se volverá intelectual con el tiempo, pero en sus orígenes es fundamentalmente emocional y basada en la práctica (acá Vygotsky se estaba aliando con Wundt en contra de Husserl). Su tarea es ahora describir y tratar de explicar cómo la intencionalidad de tipo intelectual se desarrolla; Vygotsky trata este tema filogenéticamente y ontogenéticamente en otras secciones de su libro (capítulos 4, 5 y 6).

La filogénesis del pensamiento y el lenguaje

En el abordaje de las raíces filogenéticas del pensamiento y el lenguaje, Vygotsky explora una serie de experimentos realizados con homínidos cuyos resultados se utilizan para soportar la tesis de que el pensamiento y el lenguaje tienen raíces genéticas diferentes y que la relación entre ambas funciones cambia a lo largo del desarrollo, en la filogénesis, la ontogénesis y la historia. También compara primates con humanos, primitivos con modernos y niños con adultos. Cada uno de estos es un tema complejo al cual investigaciones más recientes han contribuido.

Los diferentes experimentos analizados por Vygotsky apuntan todos a que “el lenguaje del chimpancé y su inteligencia funcionan independientemente uno de otro” (1993, p. 93). Por un lado, se muestra que el lenguaje de los chimpancés aunque se encuentra relativamente desarrollado en las tendencias comunicativas y expresivas carece por completo de la tendencia intencional, siendo los gestos indicadores de la manifestación más cercana a esta tendencia. De acuerdo con esto, la incapacidad del chimpancé para producir un lenguaje articulado no estriba en la insuficiencia de su aparato fonológico ni en su incapacidad imitativa, sino en la incapacidad que tiene para hacer uso funcional de signos. Por otra parte, aunque se muestra la influencia predominante de la configuración visual en el comportamiento del chimpancé, se muestra también la capacidad del chimpancé para resolver tareas prácticas de considerable dificultad. Así, no se trata de mostrar que el pensamiento y el lenguaje de los chimpancés se encuentren en un estadio inferior de desarrollo con respecto al hombre, sino que la conclusión importante de este apartado es que *ambas funciones se encuentran poco relacionadas en el chimpancé*, de manera que no es esperable que el chimpancé desarrolle un lenguaje similar al humano: “este

lenguaje relativamente muy desarrollado no tiene directamente mucho en común con su también relativamente muy desarrollado intelecto” (Vygotsky, 1993, pp. 100-101). Lo que encontramos en el chimpancé es más bien una fase prelingüística en el desarrollo del intelecto (sin “*Einsicht*”), y una fase preintelectual en el desarrollo del lenguaje (comunicación sin signos).

Ahora bien, estas fases del desarrollo filogenético en las que pensamiento y lenguaje funcionan con independencia uno del otro, pueden observarse con igual claridad en el desarrollo ontogénico. En los primeros meses de vida del niño estas dos funciones aparecen disociadas. Sin embargo, “en un determinado momento, a edad temprana, hacia los dos años, las líneas de desarrollo del pensamiento y el lenguaje, hasta entonces ajenas una a la otra, se encuentran y coinciden, dando comienzo a una forma totalmente nueva de comportamiento, exclusivamente humana” (Vygotsky, 1993, p. 104). En esta confluencia, el lenguaje empieza a hacerse intelectual, y el pensamiento empieza a hacerse verbal.

¿Cómo es posible este encuentro entre dos funciones que hasta ahora seguían líneas separadas del desarrollo? Como mencionamos antes Vygotsky contradice la idea de que la función simbólica del lenguaje se trate de una aparición repentina o un descubrimiento súbito del niño. Por el contrario, se trata de un proceso complejo que apenas se encuentra en sus primeras etapas cuando el niño empieza a dar nombres a los objetos y que no termina en este preciso momento sino que apenas está comenzando. La asociación entre pensamiento y lenguaje recorre una serie de fases del desarrollo antes de consolidarse en el pensamiento verbal propiamente dicho. Esto no quiere decir, sin embargo, que con esta forma particular se agoten todas las formas de pensamiento y todas las formas de lenguaje; se trata apenas de un punto en el

que estas dos funciones se entrelazan. Existen formas del lenguaje no intelectuales y formas del pensamiento no lingüísticas.

El entrelazamiento de las funciones del pensamiento y del lenguaje que en la historia del desarrollo filogenético han seguido cursos de desarrollo independientes, es descrito por Vygotsky como un desarrollo sociohistórico. En otras palabras, el pensamiento verbal no es una forma natural –tal y como han mostrado los experimentos con primates–, sino que su origen, en dos formas independientes de la conciencia es el resultado del desarrollo cultural: “un desarrollo no es simplemente continuación directa de otro, sino que se ha modificado también su naturaleza misma, pasando del desarrollo biológico al sociohistórico” (1993, p. 115). Aquí vemos cómo entre las diferentes líneas del desarrollo se establece una relación dialéctica, en lugar de tratarse de que una entre a reemplazar a la otra, como se sugería en la teoría piagetiana revisada anteriormente. Las “funciones psicológicas superiores” son producto de la cultura humana, de la historia humana.

En este punto del análisis, Vygotsky deja atrás las especulaciones de Stern sobre las diferencias entre humanos y otros animales, para explorar los experimentos pioneros en primates, realizados por figuras como Edward Thorndike, Leonard Hobhouse, Robert Yerkes y Wolfgang Köhler. Actualmente, por supuesto, se ha realizado mucha más investigación, pero es justo decir que las conclusiones de Vygotsky todavía se mantienen vigentes. Por ejemplo, en una revisión de literatura Tomasello (2000) concluyó que hay fuerte evidencia de que los primates son capaces de formar categorías relacionales, y no se limitan simplemente a aprender pistas discriminativas como lo hacen otros animales, una habilidad que probablemente evolucionó para lidiar con las relaciones sociales. Los humanos, sin embargo, a diferencia de otros

primates, van un paso más allá y son capaces de comprender “la relación dinámica de un evento antecedente con un evento consecuente en términos de una fuerza mediadora que de alguna manera explica ‘por qué’ la primera conlleva invariablemente a la segunda”⁵. Esto hace posible que los humanos se comprendan entre sí como “seres intencionales” (‘intencional’ ahora en el sentido regular de formar metas), que a su vez hace posible el “aprendizaje cultural” y el uso y la acumulación de artefactos. Tomasello concluye que “siguiendo el ejemplo de Vygotsky (1978), Bruner (1990), Cole (1996), y otros psicólogos culturales, mi punto de vista es que lo que hace única la cognición humana, más que cualquier otra cosa, es su naturaleza colectiva”⁶ (p. 357). Esta conclusión, sin embargo, no ha permanecido exenta de objeciones (Savage, Fields & Tagliatela, 2000).

La recomendación de Vygotsky de que las habilidades limitadas de los primates para la articulación vocal significaban que debíamos estudiar su lenguaje gestual, fue profética. Los estudios sobre la comunicación en primates se interpretan, generalmente, como confirmaciones de que su habilidad para captar el carácter simbólico de las palabras y los gestos es muy limitada; de nuevo, deberíamos notar que esta conclusión ha sido puesta en cuestión (Savage, et al., 1993). Aquí también la motivación y el carácter social parecen claves. Los chimpancés usan gestos (incluyendo señalar) instrumentalmente pero no cooperativa ni declarativamente. La “hipótesis vygotkiana de la inteligencia” consiste en que la cognición humana ha sido transformada en formas fundamentales en el curso de la evolución gracias a la participación en actividades colaborativas (Moll & Tomasello, 2007; Tomasello, 2014).

5 Traducción realizada por los autores.

6 Traducción realizada por los autores.

La propuesta de que dos líneas de la ontogénesis coinciden es una interpretación nueva de los datos discutidos en la sección anterior. La intersección de la inteligencia práctica (sensorio-motora) preverbal y del lenguaje preintelectual, tiene lugar cuando alrededor de los dos años el niño empieza a nombrar las cosas. Aquí el niño pequeño empieza a reconocer la “significancia funcional” del lenguaje, pero trata las palabras como etiquetas para los objetos y no como símbolos propiamente dichos.

La formación de conceptos en la práctica

Ahora Vygotsky nos introduce a sus experimentos sobre la formación artificial de conceptos. El método utilizado, llamado “doble estimulación”, comprende la posibilidad de operar con dos elementos esenciales en el proceso de formación de conceptos (el objeto y el signo), “el material a partir del cual se elabora el concepto y la palabra con cuya ayuda se forma” (Vygotsky, 1993, p. 119). Adicionalmente permite abordar el proceso de formación de conceptos, desde su relación con la actividad práctica, teniendo en cuenta que para él: “el concepto se toma en relación con una determinada tarea o necesidad que surge en el pensamiento, [...] en relación con la ejecución de alguna tarea, o instrucción, cuya realización resulta imposible sin la formación del concepto” (p. 120). El centro de su atención es la “generalización”: la forma en la que una palabra se relaciona con un grupo o una clase de objetos. Propone que en la ontogénesis tiene lugar un salto dialéctico, de una percepción inmediata a una percepción generalizada: la habilidad de ver clases de objetos. Esta generalización es lo que llamamos “concepto”, y es tanto lingüístico como cognitivo.

En estos experimentos, niños de diferentes edades debían aprender las agrupaciones de bloques de varios tamaños, formas y colores que

correspondían a una palabra nueva. Vygotsky exploró cómo cada niño formaba una definición de la palabra sobre la base de su “extensión”. A medida que una palabra al principio carente de significado adquiere significado, se desarrolla un concepto, en el contexto cotidiano de resolver un problema práctico.

Los resultados del experimento concluyen la existencia de tres momentos importantes en el desarrollo de conceptos; a su vez, dentro de cada una de las fases pueden distinguirse varias etapas que van acercándose cada vez más a la fase siguiente. Se trata, pues, de un proceso de evolución progresiva hacia el concepto científico y no de una transición abrupta entre fase y fase. La primera fase consiste en la formación de cúmulos sincréticos; en esta fase, el significado de la palabra no está definido, se trata de un conglomerado sin forma en el cual el niño agrupa objetos de las más diversas características, carentes de unidad interna. La segunda fase corresponde a la formación de complejos; en esta fase, los objetos se agrupan con base en características concretas y objetivas de los mismos, pero no en conexiones abstractas y lógicas entre ellos. En los complejos la palabra sirve como generalización, pero no se generaliza según un solo atributo como en los conceptos reales, sino según múltiples vínculos concretos; la palabra se asemeja, así, a un apellido. Ahora bien, dentro de la fase de formación de complejos cabe mencionar su última etapa: los “pseudocconceptos”, con la cual se da paso a la siguiente y última fase, la formación de conceptos. Los pseudocconceptos se caracterizan porque en su forma externa coinciden con los conceptos reales, pero en su aspecto interno, en su naturaleza psicológica se diferencian de ellos:

Fenotípicamente, es decir, por sus características externas, coincide plenamente con el concepto; pero en su naturaleza genotípica, por sus condiciones de aparición y desarrollo y por las conexiones causales

dinámicas que le sirven de base, no es en modo alguno un concepto. En el aspecto externo, nos hallamos ante un concepto; en el interno, ante un complejo. (Vygotsky, 1993, p. 145).

La existencia de pseudoconceptos plantea una cuestión importante: la posibilidad de la comunicación entre niños y adultos, a pesar de que en el niño no haya conceptos desarrollados: “es evidente que la palabra puede adoptar la función del concepto y servir a los sujetos como instrumento de comprensión mutua mucho antes de formarse totalmente el concepto” (p. 123). Así pues, el pseudoconcepto encierra una contradicción interna: este equivale funcionalmente al concepto, aunque internamente difieran completamente; razón que, a su vez, hace posible la comunicación. De manera más puntual, podríamos decir que la comunicación entre niños y adultos es posible porque en el uso que hacen de las palabras, ambos mantienen la misma *referencia*, es decir, se refieren al mismo objeto en el mundo, aunque para cada uno, el significado varíe: “podríamos decir que las palabras del niño coinciden con las del adulto en su atribución a los objetos, es decir, que señalan los mismos objetos, tienen los mismos referentes, pero no coinciden en sus significados” (p. 158). Así, el niño se refiere a los mismos objetos que al adulto, pero, esencialmente, piensa de manera diferente.

Esta situación no es más que un ejemplo concreto de la aplicación de la “ley general del desarrollo cultural”: el niño hace uso de los conceptos primero a nivel social (bajo la forma externa equivalente del pseudoconcepto), y solo después los hace conscientes a un nivel individual. El motor que lleva esta contradicción a su resolución, y que hace posible la transición de los pseudoconceptos a los conceptos propiamente dichos en el niño, es la comunicación con los adultos: “La comunicación verbal con los adultos se convierte así en un potente motor, en un poderoso factor de desarrollo de

los conceptos infantiles” (p. 150). Vale la pena mencionar que, para Vygotsky, la transición definitiva al pensamiento conceptual solo se alcanza en la adolescencia.

El experimento mostró las características de esta fase final en el desarrollo de conceptos: la agrupación de los objetos bajo un mismo nombre obedecía al establecimiento de conexiones abstractas, esenciales y homogéneas entre estos; así pues, el niño agrupa los objetos de acuerdo con un síntesis de atributos abstraídos del conjunto de atributos concretos, diferente a lo observado en la fase de los complejos. El niño logra finalmente usar la palabra como signo y utilizarla deliberadamente como tal: “Sirviéndose de la palabra, el niño dirige deliberadamente su atención hacia determinados atributos, sirviéndose de la palabra los sintetiza, simboliza el concepto abstracto y opera con él como el signo superior entre todos los que ha creado el pensamiento humano” (p. 168).

¿Por qué están tan obsesionados los psicólogos con los conceptos? Esto sucede porque se asume que los conceptos son las unidades básicas del conocimiento, y por lo tanto, del pensamiento. En este sentido, hay algo inherentemente dualista en el tratamiento de los conceptos en psicología; deberíamos esperar, entonces, algo diferente de Vygotsky. Puede parecer imposible dar una explicación materialista, no-dualista de los conceptos; si algo es una entidad mental, un concepto seguramente lo es. A pesar de esto, en nuestra lectura, esto es precisamente lo que hace Vygotsky. Como podemos ver, él insiste en que en la tarea práctica se forma un concepto. Un concepto debe entenderse entonces como un aspecto de la relación entre la persona y el mundo, una relación que sigue siendo práctica incluso cuando es también intelectual. Un concepto es, según Vygotsky, una herramienta para pensar, conocer y ver. Crear un concepto es percibir el mundo en una forma nueva, con

una percepción generalizada; en este sentido, la concepción no es diferente de la percepción (Barsalou, 1999).

Pero esta creación requiere de una base material: la palabra. El experimento de Vygotsky exploró cómo una palabra que inicialmente carece de sentido adquiere significado, cómo se crea una forma de generalización y cómo emerge un concepto en el proceso real de resolver un problema práctico. Vale la pena señalar que las palabras sin sentido usadas en su estudio definían conceptos polimorfos: grande y ancho (*lag*), pequeño y ancho (*bik*), grande y delgado (*mir*) y pequeño y delgado (*cev*). Estas características son relacionales: un bloque es “grande” solo en contraste con otro que es “pequeño”. Para captar completamente la extensión de estas palabras con las que no estaba familiarizado, el niño necesitaría reconocer que lo que las define no es una sola característica, como el tamaño, sino una conjunción de propiedades relacionales. La tarea ilustra la afirmación de Hegel de que *todo es, a través de su otro, lo que es en sí mismo*.

En este punto, entonces, el centro de atención se desplaza de la filogénesis a la ontogénesis y la microgénesis; Vygotsky describe cómo creó un micromundo para estudiar la formación de conceptos. Aquí, su interés son las condiciones funcionales de los orígenes de un concepto; vemos que el desarrollo de conceptos es siempre productivo, no reproductivo. En la investigación actual sobre el aprendizaje en niños hay un acuerdo generalizado en que el conocimiento previo refrena y al mismo tiempo facilita el aprendizaje. Sin embargo, los investigadores han situado este aprendizaje previo en una enorme variedad de entidades mentales incluyendo “creencias”, “teorías”, “ontologías” y “conceptos”. Una de las figuras importantes en la investigación sobre “cambio conceptual” admite que nadie, ni un filósofo, un psicólogo o un científico del aprendizaje, ha proporcionado

una definición adecuada del concepto (DiSessa, 2006).

El extenso debate que existe hoy sobre el carácter de los conceptos sugiere que Vygotsky tiene algo importante que aportar acá también. La perspectiva clásica que igualaba el concepto con una definición fue reemplazada por la perspectiva del prototipo, que hizo énfasis sobre estructuras graduadas en razón de su “ semejanza familiar ” con un miembro mejor. Recientemente, Rosch, conocida por su trabajo sobre prototipos, ha propuesto una perspectiva “ecológica” de los conceptos que, para nosotros, da un paso hacia la posición de Vygotsky.

Rosch afirma que “Los conceptos, las categorías y el resto de conceptualizaciones, son partes participantes de los juegos de vida [de las personas]” (2009, p. 202), con la consecuencia de que “la unidad primaria del significado no son la cognición ni el lenguaje por sí mismos, sino el uso ordinario de los conceptos y las categorías dentro de los contextos que yo estoy llamando juegos de vida”⁷ (p. 202). Desde este punto de vista ecológico “[un] concepto se encuentra en uso solo en un momento dado en el presente... Los conceptos no se dan en aislamiento, sino en un contexto que incluye tanto las circunstancias en las que quien lo concibe se encuentra, como todo lo que hay en la base de su conocimiento”⁸ (Rosch, 2011, p. 107).

El importante hallazgo de Vygotsky sobre los diferentes tipos de generalización en niños en edad preescolar y escolar, en adolescentes y en adultos, ha sido replicado (Towsey & Macdonald, 2009). Estos investigadores observaron el movimiento de la ontogénesis “de la fase sincrética a la concreta y la fáctica [y después] a la fase intermedia antes del verdadero pensamiento

7 Traducción realizada por los autores.

8 Traducción realizada por los autores.

conceptual” (p. 258). Los niños más pequeños mostraron “una tendencia a vincular atributos concretos, fácticos y funcionales, en lugar de características o principios lógicos, abstractos y esenciales; una insensibilidad a las inconsistencias y a las contradicciones; y una falta de un sistema con el cual comparar o juxtaponer sus propias acciones”⁹ (p. 240). En adultos y en adolescentes, por el contrario, la palabra sin sentido fue usada para dirigir la atención activamente hacia características específicas de los bloques, separando y aislando estas características y luego abstrayéndolas y sintetizándolas.

La contribución más importante de estos experimentos, desde nuestro punto de vista, consiste en haber mostrado las variaciones que sufre el significado de la palabra, de acuerdo con las diferentes funciones y operaciones a las que da lugar en las tres fases identificadas. La palabra no siempre significa lo mismo (aunque se mantenga la referencia): empieza siendo un atributo más del objeto; luego pasa a ser el medio a través del cual se generalizan atributos concretos de un grupo de objetos (aquí opera de modo similar a un apellido); y, finalmente, cumple la función de signo, permitiendo las operaciones de abstracción y generalización en sentido estricto; lo que encontramos en cada fase es, pues, una estructura de generalización diferente.

La utilización funcional del signo como medio de formación de conceptos, es el rasgo que diferencia el pensamiento conceptual del adolescente, del pensamiento infantil. Adicionalmente, y con esto entramos de lleno al siguiente tema, la utilización de la palabra como signo, trae consigo un elemento esencial, la voluntariedad: “lo central en este proceso es el uso funcional del signo o de la palabra como medio a través del cual el adolescente *domina y dirige* sus propias operaciones psíquicas, *controlando* el curso de su actividad y

orientándola a resolver la tarea que tiene planteada” (Towsey & Macdonald, 2009, p. 131).

La relación entre la enseñanza y el aprendizaje

En el *capítulo 6* del libro, Vygotsky aborda por lo menos tres temas importantes: la relación entre conceptos cotidianos y conceptos científicos, la relación entre desarrollo y aprendizaje, y la noción de un “sistema de generalidad”. Acá su principal interés se encuentra en cómo la educación puede contribuir a la relación entre pensamiento y habla. Los trataremos en orden, Vygotsky retoma otro de sus experimentos, buscaba evaluar el uso y el dominio de conectores gramaticales como “porque” y “aunque” en el contexto de material cotidiano y de material científico enseñado en la escuela, a diferentes edades. El análisis de los resultados arrojados por el experimento permite distinguir dos tipos de conceptos: los cotidianos y los científicos (encontramos un cambio en la terminología de Vygotsky: lo que llamaba “complejos” en el capítulo 5 son ahora “conceptos cotidianos”).

En el niño, los conceptos cotidianos se caracterizan por “la capacidad para realizar toda una serie de operaciones lógicas cuando estas surgen en el curso espontáneo de su propio pensamiento, pero resulta incapaz de ejecutar operaciones completamente análogas cuando ha de llevarlas a cabo no de forma espontánea, sino voluntaria e intencionada” (Vygotsky, 1993, p. 201). Los conceptos cotidianos se caracterizan, a grandes rasgos, porque se utilizan de manera automática e inconsciente; surgen espontáneamente a partir de la experiencia del niño –sin necesidad de ningún tipo de instrucción– y están relacionados con lo concreto; cuando se hace uso de ellos se tiene conciencia del objeto al que se refiere el concepto, pero no se tiene conciencia del concepto mismo; y porque carecen de sistematización. Por otra parte, los conceptos científicos

9 Traducción realizada por los autores.

surgen en el contexto escolar por primera vez, y como tal “la definición verbal primaria constituye el aspecto principal de su desarrollo” (p. 182). Así pues, los conceptos científicos se caracterizan por estar basados en definiciones verbales —y en esta medida por partir de la generalidad—; por hacer parte de un sistema; por ser enseñados a través de la instrucción; y por ser altamente conscientes y voluntarios.

Además de hacer posible la distinción de estas dos categorías de conceptos, el experimento planteado permite concluir mucho más sobre la relación que mantienen estas dos clases. Para Vygotsky (1993), el desarrollo de los conceptos cotidianos sigue una dirección diferente —y en cierto sentido opuesta— al desarrollo de los conceptos científicos en los niños: mientras que los conceptos cotidianos parten desde una conexión estrecha con lo concreto, desde la conciencia del objeto mismo, y se desarrollan en la dirección de la conciencia del concepto y la generalidad, los conceptos científicos siguen exactamente el camino opuesto: del concepto al objeto, de lo general a lo concreto.

Podemos ofrecer una representación esquemática del camino de desarrollo de los conceptos espontáneos y científicos del niño en forma de dos líneas de sentido opuesto [...] podríamos decir convencionalmente que el concepto espontáneo del niño se desarrolla de abajo arriba hacia propiedades superiores a partir de otras más elementales e inferiores y que los conceptos científicos se desarrollan de arriba abajo, a partir de propiedades más complejas y superiores hacia otras más elementales e inferiores (1993, p. 251).

El desarrollo de un tipo de conceptos en la dirección del otro supone una relación dialéctica entre ambos: por un lado, es imposible desarrollar conceptos científicos sino es sobre la base de conceptos cotidianos suficientemente desarrollados, y a la inversa, el desarrollo de conceptos científicos tiene como resultado un cambio

en la configuración de los conceptos cotidianos. Así, los conceptos cotidianos facilitan la conexión con los objetos de los conceptos científicos, y los conceptos científicos facilitan la toma de conciencia de los cotidianos. Estas conclusiones respecto a la caracterización de los tipos de conceptos y de las relaciones entre ellos, refutan varios de los planteamientos de Piaget. En primer lugar, el uso de conceptos científicos no reemplaza el uso de conceptos cotidianos como si se desplazara un líquido por otro en un recipiente, no hay desplazamiento entre estas dos formas de pensamiento, sino una relación dialéctica entre ambas. En segundo lugar, y porque estas dos formas del pensamiento son interdependientes, no tiene sentido pensar que la instrucción no agrega nada al desarrollo; todo lo contrario, si la instrucción de conceptos científicos guarda una relación dialéctica con el desarrollo de los conceptos cotidianos, entonces la instrucción debe tener un gran efecto en el desarrollo del niño.

Históricamente ha habido diversas maneras de concebir la relación entre desarrollo e instrucción. No obstante, muchas de estas caracterizaciones no permiten ni siquiera establecer una relación entre estos procesos, porque o bien establecen que son independientes, o bien reducen un proceso al otro. Vygotsky, por su parte, caracteriza la relación entre instrucción y desarrollo como una relación (de nuevo) dialéctica. En contra de la posición de Piaget, según la cual “el pensamiento del niño recorre obligatoriamente determinados estadios, independientemente de que el niño reciba instrucción o no” (1993, p. 219), Vygotsky considera que la enseñanza ofrece mucho más de lo que se aprende directamente, pues puede ir adelante del desarrollo y suscitar nuevas formaciones:

La instrucción y el desarrollo no coinciden de forma directa, sino que constituyen dos procesos que se hallan en unas relaciones mutuas muy complejas. La

instrucción es válida cuando precede al desarrollo. Entonces despierta y engendra toda una serie de funciones que se hallaban en estado de maduración y permanecían en la zona de desarrollo próximo (1993, p. 241).

Visto de esta manera, la instrucción debería tener el efecto de fomentar la toma de conciencia y la voluntariedad, a través de, por ejemplo, la enseñanza de la escritura, y la instrucción de los conceptos científicos en las diferentes asignaturas. De esta forma vemos cómo el problema de la relación entre conceptos cotidianos y conceptos científicos se encuentra enmarcado en el problema más amplio de la relación entre desarrollo e instrucción. Esta cuestión se resuelve, de nuevo, con la aplicación concreta de la ley general del desarrollo: lo que el niño es capaz de hacer en interacción con otros, puede después hacerlo él por su propia cuenta.

Como mencionamos antes, hay actualmente acuerdo en que el conocimiento previo del niño refrena y al mismo tiempo facilita su aprendizaje. En este punto, Vygotsky trató este asunto de una manera que hoy sigue siendo relevante. Su principal afirmación es que el razonamiento conceptual sofisticado —pensamiento científico— requiere de la participación de las instituciones de aprendizaje, incluyendo la educación formal, aunque no necesariamente limitándose a esta. Este tipo de pensamiento no es algo que el individuo pueda lograr por sí mismo. Podemos ver entonces un ejemplo de la “ley general del desarrollo de las funciones psíquicas, que surgen inicialmente como formas de actividad en colaboración y solo después las transfiere el niño a la esfera de sus formas psíquicas de actividad” (p. 308).

No se trata simplemente del hecho de que “el conocimiento construido culturalmente está codificado en el lenguaje y puede entonces ser transmitido a las nuevas generaciones a través

de la comunicación verbal” (Carey, 2004, p. 67), sino que la instrucción fomenta e incluso le exige al niño desarrollar un dominio deliberado y consciente del lenguaje y del pensamiento. La instrucción facilita la formación de las “funciones psicológicas básicas”, ya que “La ley general del desarrollo consiste en que la toma de conciencia y el dominio son propios únicamente del nivel superior en el desarrollo de cualquier función” (Carey, 2004, p. 210).

Como sugerimos anteriormente en este texto, podemos interpretar la discusión de Vygotsky sobre los conceptos cotidianos y los conceptos científicos en términos de las nociones modernas de sistema 1 y sistema 2. Como mencionamos antes, el primero es automático e inconsciente, mientras el segundo es deliberado y consciente. Generalmente, la investigación se ha centrado en los errores del sistema 1 (Tversky & Kahneman, 1974; Kahneman, 2011). Aun así, sabemos que de hecho el sistema 1 puede ser educado, como una fuente de experiencia intuitiva: por ejemplo, los bomberos hacen juicios heurísticos rápidos que son altamente cualificados y precisos (Klein & Jarosz, 2011; Kahneman & Klein, 2009). Evidentemente, la relación entre los dos sistemas es mucho más compleja de como se entiende normalmente. Las propuestas de Vygotsky sobre las formas en las que los conceptos cotidianos y los conceptos científicos se informan mutuamente, y sobre las formas en las que la educación fomenta el dominio consciente de las funciones psicológicas, merecen ser estudiadas con mayor profundidad.

Otra contribución importante que es necesario tocar es la noción de sistemas de generalidad. Para el autor, la carencia o la presencia de un sistema es lo que en últimas zanja la diferencia entre los conceptos cotidianos y los científicos: este determina la particularidad de la relación que se establece con el objeto, y permite explicar las características propias de ambos tipos

de conceptos. Los conceptos científicos establecen relaciones de comunalidad entre ellos, es decir, que hacen parte de un sistema; de igual forma, el carácter a-consciente de los conceptos cotidianos se explica por la falta de generalización que, a su vez, tiene su raíz en la falta de relaciones de comunalidad entre los conceptos, es decir, en su no sistematización. Si relacionamos esta noción de las estructuras de generalización con las etapas de la sección anterior, tendríamos diferentes relaciones de comunalidad en los cúmulos, complejos, conceptos, y conceptos científicos, que determinarían las posibles relaciones que se pueden establecer entre los conceptos para una fase particular; determinaría, en otras palabras, las operaciones del pensamiento posibles para cada fase.

Los sistemas de comunalidad pueden explicarse metafóricamente a partir de la conjunción de dos dimensiones que se ubican en la superficie de un globo. La longitud del concepto tendría que ver con su grado de abstracción o concreción; por otra parte, la latitud del concepto haría referencia a su punto de aplicación a la realidad, al punto de “agarre” que tiene el concepto del mundo. Estas dos medidas juntas ofrecerían, según Vygotsky, una caracterización del lugar que ocupa el concepto en relación con el sistema al que pertenece, así como “una representación exhaustiva de la naturaleza del concepto desde el punto de vista de ambos aspectos, del acto de pensamiento encerrado en él y del objeto que representa” (p. 265). La medida de comunalidad determina, además, el conjunto de las operaciones posibles del pensamiento con el concepto; podemos imaginar que *pensar* es como un movimiento sobre la superficie del globo: “cualquier operación, cualquier juicio y razonamiento presuponen un movimiento determinado, estructural a lo largo de la red de las líneas de longitud y latitud de los conceptos” (Vygotsky, 1993, p. 265). De esta manera, las operaciones posibles se amplían con cada

sistema de generalización, las fases avanzan progresivamente a partir de las anteriores; no se anulan, ni se desplazan, sino que se incorporan. Vemos pues cómo en este capítulo se integran y se ponen en diálogo tanto los hallazgos del experimento con conceptos artificiales, como los resultados del experimento con conceptos reales. Aquí se trata dar una explicación más compleja sobre el proceso de desarrollo de conceptos en la que ya no solo entra en juego la función diferencial de la palabra en este proceso, sino la relación del concepto con otros conceptos. Se establece una relación dialéctica entre los aspectos funcionales y los aspectos estructurales que contribuyen a la evolución del aspecto semántico de las palabras.

El pensamiento encarnado en el habla

Habiendo dedicado gran parte del presente texto al análisis de la evolución ontogenética de la relación entre pensamiento y lenguaje, la última parte del libro se ocupa de lo que podríamos llamar “microgénesis”. Vygotsky dedica un análisis detallado del proceso de producir el habla, en el que el pensamiento se realiza en las palabras y, de la otra cara del mismo proceso, entender el habla, en la que el lenguaje se “disuelve” en el pensamiento: “ahora intentaremos representarnos globalmente la compleja configuración del proceso del pensamiento tal como se da en la realidad y su complicado curso desde el primer momento —el más confuso— en que surge el pensamiento hasta que culmina definitivamente en su formulación verbal” (p. 295). Este proceso complejo es analizado en el adulto cuyo desarrollo ya ha atravesado los momentos que abordamos en las secciones anteriores.

Lo primero que hay que recordar es el hecho de que palabra y pensamiento son, en cierto sentido, inconmensurables:

El pensamiento y la palabra no están cortados por el mismo patrón. En cierto sentido, hay entre ellos más bien una contradicción que una concordancia. La estructura del lenguaje no es el simple reflejo especular de la estructura del pensamiento. Por eso el pensamiento no puede usar el lenguaje como un traje a medida. El lenguaje no expresa el pensamiento puro. El pensamiento se reestructura y se modifica al transformarse en lenguaje. El pensamiento no se expresa en la palabra, sino que se realiza en ella (Vygotsky, 1993, p. 297).

Teniendo en cuenta que se trata de dos unidades disparejas, Vygotsky se propone en este punto realizar un análisis de los planos que componen el proceso de “transformación” del pensamiento en lenguaje y del lenguaje en pensamiento. Este proceso se compone de cinco planos que se distribuyen a lo largo de un continuo que oscila entre el plano más externo y el plano más interno. Aquí reconstruiremos el proceso haciendo el recorrido en la dirección que va desde la palabra hasta el pensamiento, es decir, desde el plano más externo, hasta el plano más interno.

Los planos más externos se ubican en la esfera del lenguaje; un plano lo constituye el aspecto fásico del lenguaje, y otro el aspecto semántico. En este punto del análisis muestra cómo estos dos aspectos del lenguaje a pesar de que conforman una unidad, no coinciden uno con el otro. Varios hechos (observados tanto en el desarrollo como en situaciones particulares de los hablantes) soportan esta afirmación de que son aspectos distintos, e incluso que el paso del aspecto sonoro al aspecto semántico supone una transición importante que forma parte de la transformación de la palabra en pensamiento.

El siguiente plano, que supone un paso más hacia el interior, lo constituye el lenguaje interno. Su función difiere de la función del lenguaje externo: es lenguaje para uno mismo y no para

otros, y esta diferencia en la función tiene implicaciones en la estructura misma del lenguaje:

El lenguaje externo es el proceso de transformación del pensamiento en la palabra, su materialización y objetivación. El lenguaje interno es un proceso de sentido opuesto, que va de fuera adentro, un proceso de evaporación del lenguaje en el pensamiento. Luego la estructura del lenguaje interno ha de diferir respecto a la estructura del lenguaje externo (Vygotsky, 1993, p. 304).

De nuevo en este punto del libro se retoma el tema del habla autodirigida, pues al tratarse de un punto intermedio de transición entre el habla social y el habla interna, parece ser la clave para el estudio de las características particulares del lenguaje interno (que en este punto nos interesa como plano en el proceso de “evaporación” del lenguaje en el pensamiento: el proceso de comprensión). Psicológicamente, y de acuerdo con su función, el habla autodirigida equivale al lenguaje interno: ambas sirven a la orientación mental, a la toma de conciencia, a la superación de dificultades, etc. Así, las características estructurales encontradas en el habla autodirigida pueden esperarse en el habla interna con mayor acentuación, y con una diferenciación cada vez mayor respecto del lenguaje externo. De acuerdo con esto, algunas de las particularidades sintácticas y semánticas del lenguaje interno son: la predicación, la reducción fonética, el predominio del sentido, la aglutinación, el influjo del sentido y el carácter idiomático. Al tratarse de habla para uno mismo, y no para los demás, muchos de los elementos que componen el lenguaje externo quedan sobreentendidos, y su utilización caería en la redundancia: “Siempre sabemos de qué trata nuestro lenguaje interno. Siempre estamos al corriente de nuestro propio estado psicológico. Siempre conocemos el tema de nuestro diálogo interior. Siempre sabemos en qué estamos pensando. Siempre tenemos presente el sujeto de nuestro lenguaje interno. Siempre

está sobrentendido” (p. 328). Así, el lenguaje interno se va alejando cada vez más de las estructuras del lenguaje externo hasta convertirse en un dialecto intraducible, casi sin palabras, y solo comprensible para quien lo produce. De nuevo en este punto sale a relucir lo complejo del paso de un plano a otro en el proceso que va desde el pensamiento hasta la palabra o viceversa: “La transición del lenguaje interno al externo es una complicada transformación dinámica, la transformación de un lenguaje predicativo e idiomático en un lenguaje sintácticamente articulado e inteligible para los demás” (p. 337).

El plano siguiente, en el recorrido hacia el interior, lo constituye el pensamiento mismo. Como mencionamos anteriormente, aunque pensamiento y palabra constituyen una unidad en el pensamiento verbal, ambos no son idénticos. En esta medida, el pensamiento considerado con independencia del lenguaje solo puede definirse como un flujo, como un constante relacionar de algo con otra cosa: “todo pensamiento tiende a unir algo con algo, tiene movimiento, corriente, desarrollo, crea una relación entre algo y algo, cumple una función, hace una tarea, resuelve un problema” (p. 338). Mientras que el pensamiento es unitario, el lenguaje está siempre compuesto por unidades separadas; y todas estas diferencias hacen que el proceso de transición entre una forma y otra sea un proceso complejo de transformación: “El proceso de transición del pensamiento al lenguaje implica un complejísimo proceso de descomposición del pensamiento y de recomposición en palabras” (p. 340).

Finalmente, un último paso hacia el interior, revela la existencia del quinto plano: el motivo. Detrás de cada pensamiento, para Vygotsky, tendremos siempre un motivo que lo origina:

El pensamiento no nace de sí mismo ni de otros pensamientos sino de la esfera motivacional de nuestra conciencia, que abarca nuestras inclinaciones y

nuestras necesidades, nuestros intereses e impulsos, nuestros afectos y emociones. Detrás de cada pensamiento hay una tendencia afectivo-volitiva. Solo ella tiene la respuesta al último « ¿qué? » en el análisis del proceso de pensar (1993, p. 341).

Vygotsky nos ofrece una imagen del pensamiento como un fenómeno holístico. Un acto del pensamiento, según él, es una totalidad que debe ser descompuesta y reconstituida para producir una secuencia de palabras. Lo que era simultáneo debe elaborarse secuencialmente, como una nube de tormenta que desata un torrente de gotas. El paso del pensamiento a la palabra, consecuentemente, es siempre indirecto, y deja tras de sí un rastro de “significación”. El pensamiento no coincide con las palabras; ni siquiera coincide con el significado de las palabras y, por lo tanto, debe pasar por el proceso de significación. Vygotsky hace aquí una distinción importante entre sentido y denotación (o referencia), que él llama “significación”; aquí está elaborando estas nociones a partir del trabajo de Frédéric Paulhan y de Gotlob Frege. Escribe que la significación es “la piedra del edificio del sentido”, y que una palabra “se enriquece” por “el sentido que extrae de la totalidad del contexto”. Como la palabra absorbe contenido emocional y cognitivo de su contexto, termina por significar al mismo tiempo más y menos de lo que significa en aislamiento. Esta significación constituye una mediación interna entre el pensamiento y el lenguaje. Cuando el pensamiento llega a las palabras, el pensamiento ha sido mediado internamente por las significaciones y externamente por las palabras. Como resultado de estas mediaciones un pensamiento no es simplemente expresado, es “realizado”, es “encarnado” en la “carne” del lenguaje. El paso a través de los planos del pensamiento verbal —partiendo del pensamiento, al lenguaje interno, luego a la forma interna de la palabra y finalmente a su forma externa— puede tomar una infinita variedad de

rutas. Más aun, la explicación del pensamiento no se halla en otros pensamientos, sino en los motivos y deseos del hablante que subyacen a los pensamientos y los mueven, como el viento que mueve una nube de tormenta. Comprender el habla de alguien significa, al final del análisis, captar sus motivos.

En estos pasajes encontramos entonces la propuesta de que un pensamiento puede expresarse de muchas maneras diferentes, de que siempre hay un “subtexto”, un “sentido latente”, un aspecto del pensamiento que permanece sin expresarse, o escondido, y de que, en consecuencia, una afirmación puede expresarse de muchas maneras diferentes.

Con este recorrido por los planos que componen el proceso que va desde la palabra al pensamiento, y desde el pensamiento a la palabra, finaliza el recorrido que Vygotsky se ha propuesto a lo largo del libro: el de rastrear la evolución cultural de la relación entre pensamiento y lenguaje. Las relaciones entre estas dos formas de la conciencia no son estables, y el estudio de estos cambios apunta a una conclusión más general: el estudio de la conciencia como un todo no puede reducirse al estudio de los procesos psicológicos en aislamiento.

Aun estableciendo la interdependencia de las funciones y la unidad en la actividad de la toma de conciencia, la psicología continuó estudiando, sin embargo, la actividad de las diferentes funciones, menospreciando su relación, y continuó considerando la conciencia como el conjunto de sus partes funcionales (Vygotsky, 1993, p. 208).

Conclusiones

Un proyecto para una psicología materialista parece a primera vista una contradicción; aun así, en *Pensamiento y Lenguaje*, Vygotsky nos

muestra que se trata de un proyecto realizable. Su propuesta central consiste en que pensemos la conciencia como un aspecto de nuestra relación con el mundo, y como una operación conjunta de todas las funciones psicológicas. Debemos estudiar las funciones psicológicas –memoria, percepción, cognición, lenguaje, emoción– no en aislamiento, sino como componentes de este sistema dinámico. El hecho de que las relaciones entre los componentes de este sistema estén cambiando constantemente, significa que nuestra investigación debe ser “genética”: debemos estudiar el sistema a través del tiempo. El “momento social” en la ontogénesis de cada una de las funciones –el hecho de que primero sean sociales, y solo posteriormente personales–, significa que debemos estudiar las personas en interacción. La centralidad de los artefactos culturales como “mediadores” de la actividad humana, significa que debemos prestar atención a las condiciones materiales en las que las personas hablan y piensan.

La “psicología general” de Vygotsky asume que los seres humanos se forman en la actividad práctica, y que a través de nuestro trabajo, incluyendo el uso de signos, los humanos damos forma a nuestra propia naturaleza, a nuestras propias funciones psicológicas. El “individuo” moderno no es solamente un producto de la biología, sino también de la cultura y la historia. De esto se sigue que el análisis de la conciencia debe empezar con la actividad práctica, en circunstancias culturales específicas: debe ser una “psicología concreta” (Vygotsky, 1986, p. 53). Una aproximación de este tipo evita el clásico dualismo, incluyendo el de la mente y el cuerpo, y el del cognitivismo y el conductismo. Lo que llamamos “mente” debe ser entendido como un producto de las actividades culturales: Vygotsky fue “el primero en explicar la formación histórica de la mente” (Scribner, 1985, p. 121).

Vygotsky nos ofrece una perspectiva del pensamiento y del lenguaje en la que nos recomienda que veamos el pensamiento como algo que siempre emerge de la acción, y el pensamiento verbal como el dominio hábil del lenguaje. El lenguaje provee las generalizaciones, que se ha probado, son importantes para una comunidad cultural; también provee los medios para controlar y dirigir la acción. En el curso de la ontogénesis, el niño domina el lenguaje y otras herramientas cognitivas que se han elaborado en el curso del desarrollo histórico de su comunidad (Elkonin, 1967). Con el tiempo, el niño se hace capaz de usar estas herramientas para dominar sus propias funciones psicológicas, dando paso a las funciones psicológicas superiores que implican conciencia y control deliberado. Pero sigue siendo cierto que el pensamiento emerge del lenguaje y en el lenguaje, y que el lenguaje no “expresa” simplemente el pensamiento: el pensamiento es “encarnado” en la “carne” del lenguaje.

El análisis de *Pensamiento y Lenguaje* provee un poderoso ejemplo de un estudio materialista de

la conciencia, vista como un aspecto de cómo viven los seres humanos en el mundo. Este se centra en el reconocimiento que Vygotsky hace, como estudiante de filología, de la importancia del “significado de la palabra”, el significado intersubjetivo que toda palabra tiene como consecuencia de su historia.

Cuando el significado es visto únicamente como subjetivo es imposible comprender cómo el lenguaje, como artefacto cultural, provee un recurso que hace posible al niño no solo comunicarse con otras personas, sino también adquirir categorías culturalmente relevantes y relacionarse con objetos de una manera intelectual. Al elegir el significado de la palabra como unidad de análisis, Vygotsky pudo empezar a explicar cómo el pensamiento y el lenguaje humanos son productos de un proceso de desarrollo cultural. Haciendo esto, dio los primeros pasos en el camino hacia una psicología general que puede trascender el dualismo que todavía mantiene esclavizada a nuestra disciplina.

Referencias

- Baillargeon, R. (2004). Infants reasoning about hidden objects: Evidence for event-general and event-specific expectations. *Developmental Science*, 7(4), 391-414.
- Barsalou, L. W. (1999). Perceptual symbol systems. *Behavioral and Brain Sciences*, 22(04), 577-660.
- Brentano, F. (2012). *Psychology from an empirical standpoint* [Trabajo original publicado 1874]. London: Routledge.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Carey, S. (2004). Bootstrapping & the origin of concepts. *Daedalus*, 133(1), 59-68.
- Catani, M., Jones, D. K. & Ffytche, D. H. (2005). Perisylvian language networks of the human brain. *Annals of Neurology*, 57(1), 8-16.
- Chomsky, N. (2005). Three factors in language design. *Linguistic Inquiry*, 36(1), 1-22.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Collins, A. & Bielaczyc, K. (1999). The enculturation of educational thinking. *Journal of the Learning Sciences*, 8(1), 129-138.
- DiSessa, A. A. (2006). A history of conceptual change research: Threads and fault lines. In K. Sawyer. (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 265-282). New York: Cambridge University Press.
- Elkonin, D. B. (1967). The problem of instruction and development in the works of L. S. Vygotsky. *Soviet Psychology*, 5(3), 34-41.
- Emerson, C. (1983). The outer word and inner speech: Bakhtin, Vygotsky, and the internalization of language. *Critical Inquiry*, 10(2), 245-264.
- Frankish, K. (2010). Dual-process and dual-system theories of reasoning. *Philosophy Compass*, 5(10), 914-926.

- Friederici, A. D. (2009). Pathways to language: Fiber tracts in the human brain. *Trends in Cognitive Science*, 13(4), 175-181.
- Giddens, A. (1982). Hermeneutics and social theory. In A. Giddens. (Ed.), *Profiles and critiques in social theory* (pp. 1-16). Berkeley, CA: University of California Press.
- Gopnik, A. & Wellman, H. (1994). The theory theory. In L. A. Hirschfeld & S. Gelman. (Eds.), *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture* (pp. 257-293). New York: Cambridge University Press.
- Husserl, E. (1913). *Logical Investigations* (2 volumes). London: Routledge.
- Jones, P. E. (2009). From 'external speech' to 'inner speech' in Vygotsky: A critical appraisal and fresh perspectives. *Language and Communication*, 29(2), 166-181.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Kahneman, D. & Klein, G. (2009). Conditions for intuitive expertise: A failure to disagree. *American Psychologist*, 64(6), 515-526.
- Klein, G. & Jarosz, A. (2011). A naturalistic study of insight. *Journal of Cognitive Engineering and Decision Making*, 5(4), 335-351.
- Kozulin, A. (1999). *Vygotsky's psychology: A biography of ideas*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lawrence, J. A. & Valsiner, J. (1993). Conceptual roots of internalization: From transmission to transformation. *Human Development*, 36, 150-167.
- Leopold, W. (1929). Inner form. *Language*, 5(4), 254-260.
- Luria, A. R. (1965). L.S Vygotsky and the problem of localization of functions. *Neuropsychologia*, 3(4), 387-392.
- MacDonald, P. S. (2000). Phenomenological factors in Vygotsky's mature psychology. *History of the Human Sciences*, 13(3), 69.
- Marx, K. & Engels, F. (1970). *The German ideology* [Trabajo original publicado 1845]. New Work: International.

- Moll, H. & Tomasello, M. (2007). Cooperation and human cognition: the Vygotskian intelligence hypothesis. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B Biological Science*, 362(1480), 639-648.
- Piaget, J. (1929). *The child's conception of the world*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. (1959). *The language and thought of the child*. [Trabajo original publicado 1923]. London: Routledge & Kegan Paul.
- Potebnaya, A. A. (1913). *Thought and language*. Kiev: Ukrainian State Press.
- Rilling, J. K., Glasser, M. F., Preuss, T. M., Ma, X., Zhao, T., Hu, X. & Behrens, T. E. (2008). The evolution of the arcuate fasciculus revealed with comparative DTI. *Nature Neuroscience*, 11(4), 426-428.
- Rosch, E. (2009). Concepts: Think again. In P. Bundgaard & F. Stjernfelt. (Eds.), *Signs and meaning: Five questions* (pp. 200-225). Copenhagen: Automatic Press /VIP.
- Rosch, E. (2011). "Slow lettuce": Categories, concepts, fuzzy sets, and logical deduction. In R. Bělohávek & G. J. Klir. (Eds.), *Concepts and fuzzy logic* (pp. 89-120). Cambridge, MA: MIT Press.
- Sapir, E. (1921). *Language: An introduction to the study of speech*. New York: Dover.
- Savage, E. S., Murphy, J., Sevcik, R. A., Brakke, K. E., Williams, S. L., Rumbaugh, D. M. et al. (1993). Language comprehension in ape and child. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58(3-4), 101-252.
- Savage, S., Fields, W. M. & Taglialatela, J. (2000). Ape consciousness-human consciousness: A perspective informed by language and culture. *American Zoologist*, 40(6), 910-921.
- Scribner, S. (1985). Three developmental paradigms. In E. Tobach, R. J. Falmagne, M. B. Parlee, L. M. W. Martin & A. S. Kapelman. (Eds.), *Mind and social practice: Selected writings of Sylvia Scribner* (pp. 281-288). New York: Cambridge University Press.

- Searle, J. R. (1980). The intentionality of intention and action. *Cognitive Science*, 4(1), 47-70.
- Shanon, B. (1993). *The representational and the presentational: An essay on cognition and the study of mind*. Harlow, UK: Harvester Wheatsheaf.
- Tomasello, M. (2000). Primate cognition: introduction to the issue. *Cognitive Science*, 24(3), 351-361.
- Tomasello, M. (2014). *A natural history of human thinking*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Towsey, P. M. & Macdonald, C. A. (2009). Wolves in sheep's clothing and other Vygotskian constructs. *Mind, Culture, and Activity*, 16(3), 234-262.
- Trauth, G. P. (1989). Towards an analysis of Humboldt's 'inner language form'. In I. Rauch & G. F. Carr. (Eds.), *The semiotic bridge: Trends from California* (pp. 409-420). New York: Walter de Gruyter.
- Tversky, A., & Kahneman, D. (1974). Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. *Science*, 185(4157), 1124-1131.
- Von Humboldt, W. (1999). *On language: On the diversity of human language construction and its influence on the mental development of the human species*. Cambridge: University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, M. A: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). Concrete human psychology [Written 1929]. *Soviet Psychology*, 27(2), 53-77.
- Vygotsky, L. S. (1991). *El significado histórico de la crisis de la psicología*. Obras Escogidas, tomo 1. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. Obras Escogidas, tomo 2 (pp. 9-348). [Trabajo original publicado 1934]. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (1994). The socialist alteration of man [Original work published 1930]. In R. Van der Veer & J. Valsiner. (Eds.), *The Vygotsky reader* (pp. 175-184). Nueva Jersey: WileyBlackwell.

*Proposed method for the study of the information of the symbolic function in childhood**

Claudia Ximena González Moreno**
Yulia Solovieva***

* La reflexión que se presenta en este artículo surgió a partir de la investigación Doctoral "Adquisición de la función simbólica en preescolares por medio del juego temático de roles sociales: indicadores de desarrollo, su transcurso cualitativo y uso reflexivo de medios simbólicos" realizada en la Universidad Iberoamericana de Puebla.

** Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación en la Universidad Iberoamericana de Puebla-México. Correspondencia: c.gonzalezm@javeriana.edu.co

*** Licenciatura y Maestría en Historia de la Universidad de Humanidades de la Federación Rusa, Moscú. Doctora en Psicología de la Universidad Estatal de Moscú. Profesora investigadora de tiempo completo en la Maestría en diagnóstico y rehabilitación neuropsicológica de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla-México. Correspondencia: yulia.solovieva@correo.buap.mx

*Propuesta de método para el estudio de la formación de la función simbólica en la edad infantil**

Como citar este artículo: González, C. X. & Solovieva, Y. (2014). Propuesta de método para el estudio de la formación de la función simbólica en la edad infantil. *Tesis Psicológica*, 9(2), 58-79.

Recibido: septiembre 12 de 2014
Revisado: septiembre 19 de 2014
Aprobado: noviembre 12 de 2014

ABSTRACT

The aim of this article is to present some theoretical reflections of experimental research formative method for the study of the development of the symbolic function in preschoolers, considering the major implications of their application in psychological and educational fields. From the historical-cultural posture, the study of symbolic function is carried out in the process of their formation during the thematic social role game. Here, the implementation of measures of assessment and intervention in an integrated and systematic manner is proposed. In this study worked with 36 children between 5 and 6 years old, divided in two groups: control and experimental. The pretest/post-test analysis allowed to observe changes in the symbolic function in symbolic materialized levels, symbolic perceptive and verbal symbolic from children of the experimental group, which was applied the role play method, after the intervention. The study proposes a new form of intervention to the gradual formation of the symbolic function in stages within the classroom; it is also constituted in a possibility of transforming in the current pedagogical practice.

Keywords: Experimental formative method, symbolic function, thematic social role play, educational psychology, infantile, preschoolers.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es presentar algunas reflexiones teóricas sobre el método de investigación experimental formativo para el estudio del desarrollo de la función simbólica en preescolares, considerando las principales implicaciones de su aplicación en los ámbitos psicológico y educativo. Desde la postura histórico-cultural, el estudio de la función simbólica se realiza en el proceso de su formación durante el juego temático de roles sociales. Aquí, se propone la realización de acciones de evaluación e intervención de manera integrada y sistémica. En este estudio se trabajó con 36 niños con edades comprendidas entre los 5 y 6 años, divididos en dos grupos: control y experimental. El análisis pretest/posttest permitió observar transformaciones en la función simbólica en los niveles materializado simbólico, perceptivo simbólico y verbal simbólico de los niños del grupo experimental, grupo al que se le aplicó el método de juego de roles, después de la intervención. El estudio plantea una forma de intervención novedosa para la formación gradual de la función simbólica por etapas dentro del aula de clase, además se constituye en una posibilidad de transformación del quehacer pedagógico actual.

Palabras clave: Método experimental formativo, función simbólica, juego temático de roles sociales, psicología educativa, psicología infantil, preescolares.

Introducción

La búsqueda del método se convierte en una de las tareas de mayor importancia en investigación tanto en el ámbito psicológico como en el educativo. Se ha identificado que muchas veces en investigación se elige una teoría y se implementa una metodología que poco o nada tiene que ver con los aspectos teóricos. Aquí, se precisa una de las dificultades debido a que se tienden a utilizar los métodos independientemente del área en la que fueron diseñados (Quintanar & Solovieva, 2008; Hakkarainen & Bredikyte, 2008). Con frecuencia las investigaciones psicológicas están dedicadas a algún aspecto aislado de la psique (atención, memoria, pensamiento, lenguaje, lectura, escritura, cálculo). Por esto resulta difícil aplicar conocimientos psicológicos especializados obtenidos de la investigación científica a la práctica educativa. Sin embargo, esta no es la única opción. En busca de mayores fundamentos científicos que permitan elaborar un aparato teórico-conceptual-metodológico que cimiente el trabajo práctico, se encuentra la aproximación histórico-cultural de Vigotsky y la teoría de la actividad de Galperin y Talizina (Quintanar & Solovieva, 2009).

El método experimental formativo fue propuesto por Vigotsky desde la perspectiva histórico-cultural y fue desarrollado en la teoría de la actividad por varios de sus seguidores (Zaporozhets, 1960; Galperin, 1976; Leontiev, 1983; Elkonin, 1980; Obukhova, 2006; Talizina, 2009; Hakkarainen & Bredikyte, 2010; Solovieva & Quintanar, 2013). “El principio metodológico de partida en el método experimental formativo es el hecho de que la investigación comienza por la estructuración de un modelo donde se destacan distintas proyecciones en su interrelación con el todo” (Niepomniaschaia citado por Iliasov & Liaudis, 1986, p. 68). El enfoque histórico-cultural y la teoría de la actividad tienen una relación interdependiente. Aquí,

se afirma que la psique es social y se forma en la actividad (Rubinstein, 1989). La teoría de la actividad significa aproximación sistémica. La actividad es un sistema que consiste en varios elementos: base orientadora, motivo, objeto, operaciones y medios de ejecución. Todos estos elementos se relacionan entre sí y forman una unidad, un sistema (Talizina, 2000, 2009). Ningún elemento del sistema se puede imaginar sin considerar su rol en la actividad.

De cómo se desarrolla la actividad depende el desarrollo psicológico del niño. Si partimos de que el intelecto es una actividad particular, existe la posibilidad de analizar sus manifestaciones como proceso de realización de la actividad, lo que permite identificar sus elementos estructurales, debido a que la unidad de análisis de la actividad es la acción y el intelecto se considera como actividad intelectual, entonces se puede definir al intelecto como un sistema de acciones intelectuales (Talizina, 1984).

Para conocer el objetivo científico y la esencia del objeto de estudio, es necesario comprender su proceso de desarrollo y sus relaciones con los demás objetos (Davidov, 1996; Hakkarainen, 2006, 2008, 2009; Hakkarainen & Bredikyte, 2008). Esta es la razón por la cual Vigotsky luchó por el método genético en psicología, el cual propone estudiar el proceso durante su desarrollo o formación experimental (Solovieva, 2004). Desde este paradigma, “el método es al mismo tiempo premisa y producto, herramienta y resultado de la investigación. Aquí, el objeto y el método de investigación mantienen una relación muy estrecha” (Vigotsky, 1995, p. 47).

En la edad preescolar la actividad característica por excelencia es el juego temático de roles sociales y una formación psicológica importante es la función simbólica. Por esta razón en el método experimental formativo se estudia la función simbólica durante su formación en

el juego temático de roles sociales. Además, el juego de roles sociales permite que se utilicen diversos medios psicológicos (externos e internos) con un objetivo común gracias a los esfuerzos mutuos de todos los participantes. Es así como las acciones externas mediatizadas se reducen e interiorizan gradualmente (Solovieva & Quintanar, 2012, 2013). El juego de roles participa como actividad, en la cual se realiza la orientación del niño hacia los sentidos más generales, fundamentales de la actividad humana (Elkonin, 1989; Quintanar & Solovieva, 2008).

La función simbólica se define como el dominio de los signos y los símbolos accesibles para el niño de acuerdo a su edad psicológica y medio sociocultural (Salmina, 1988, 2010). En el enfoque histórico-cultural, Vigotsky usa los términos “símbolos” y “signos” como sinónimos, para él son los instrumentos psicológicos que el niño adquiere gradualmente en la actividad con el adulto. La función simbólica se manifiesta en las actividades de juego de roles, dibujo y cuento, las cuales se constituyen en actividades características de la edad preescolar y posibilitan el desarrollo de otras formaciones psicológicas como la imaginación, la actividad reflexiva, la actividad de comunicación, indispensables en el aprendizaje en la etapa escolar (Hakkarainen & Bredikyte, 2008; Solovieva & Quintanar, 2008, 2010, 2013, González & Solovieva, 2014). Con ayuda de la función simbólica el niño conforma las bases cognitivas para el conocimiento generalizado y abstracto del mundo. Aunque la función simbólica surge al representar acciones propias o de otras personas a la edad temprana de 2 años, se espera que en la edad preescolar se desarrolle en el nivel complejo, lo que implica la explicación reflexiva y consciente de diversas situaciones en las que se usan signos y símbolos. Esto se constituye en un indicador de la habilidad cuya presencia es importante para iniciar la etapa escolar. Sin la función simbólica en el nivel complejo a nivel materializado simbólico,

perceptivo simbólico y verbal simbólico que se desarrolla en el juego temático de roles sociales, no hay posibilidad para acceder de manera efectiva y óptima al pensamiento en conceptos.

Las acciones materializadas simbólicas se refieren a la posibilidad de sustituir un objeto por otro cuando se realiza una acción que representa al objeto que se sustituye. Las acciones perceptivas simbólicas tienen que ver con la posibilidad de representar en el plano gráfico con símbolos conceptos o situaciones para resolver problemas diversos. “Las acciones perceptivas requieren el reconocimiento perceptual de los elementos representados y la comprensión de que las imágenes son símbolos que le sirven al niño y a los demás para representar objetos y eventos, reales o imaginarios” (Salsa & Vivaldi, 2012, p. 135). Las acciones verbales simbólicas se refieren al aspecto lingüístico de la acción. El rasgo característico aquí es la palabra, la cual tiene significado. La palabra se convierte en el signo porque representa objetos. “A lo largo de la ontogénesis varían, tanto el significado de las palabras-signos, como su función, que va desde la denominación hasta los medios de abstracción” (Vigotsky, 1991, p. 443). El significado de la palabra actúa como unidad de las acciones verbales simbólicas. La acción verbal simbólica puede manifestarse en denominación, que es el nivel más sencillo; en descripción y luego se transforma en conversación narrativa y argumentación. Aquí, el uso del lenguaje implica un cierto grado de desarrollo simbólico superior debido a que el lenguaje también representa al objeto (Solovieva & Quintanar, 2013). En la edad preescolar, la función simbólica le permite al niño utilizar diversos medios (materializados simbólicos, perceptivos simbólicos y verbales simbólicos) en su actividad predominante: juego temático de roles sociales. La posibilidad de usar signos y símbolos externos e internos le permiten al niño transformarse a sí mismo (Vigotsky, 1982). La importancia del signo o

instrumento psicológico radica en su función mediatizadora para el pensamiento y la transformación y desarrollo de las funciones psíquicas superiores, tales como la memoria lógica, el pensamiento verbal y la atención voluntaria (Vigotsky, 1984), en donde, la internalización designa el proceso de construir representaciones internas de acciones físicas externas o de operaciones mentales. En el proceso de interiorización se forma la consciencia humana (Vigotsky, 1991). La función simbólica se desarrolla en el curso de la evolución histórica de la humanidad (Vigotsky, 1982, 1991, 1995).

En este artículo se presenta una propuesta de la actividad de juego temático de roles sociales que incluye el componente simbólico, lo cual modifica la didáctica educativa en la etapa preescolar. Esto significa que a partir del análisis de la estructura y contenido del juego temático de roles sociales se propone el desarrollo de la función simbólica.

En investigaciones previas se han realizado actividades de juego temático de roles sociales con niños preescolares en el aula de clase sin el componente simbólico (Elkonin, 1978, 1980; González, Solovieva & Quintanar, 2009; Lázaro, Solovieva, Cisneros & Quintanar, 2009; Hakkarainen & Bredikyte, 2010).

En este artículo se considera importante reestructurar las propuestas previas porque es necesaria la preparación para los estudios escolares considerando la función simbólica (Hetzler, 1926; Solovieva & Quintanar, 2012). Tanto para aprender a leer como para realizar operaciones aritméticas y comprender conceptos teóricos se requiere de la comprensión de signos y símbolos. “El hecho de actuar de acuerdo a un programa mediatizado de acciones propias (de los roles) o de acuerdo a un esquema de comportamiento le permite al niño avanzar en

el camino de la experiencia cultural” (Solovieva & Quintanar, 2012, p. 120).

El problema del desarrollo de la función simbólica también fue abordado por Piaget (1977, 1994), quien plantea que su desarrollo corresponde a un estadio de la inteligencia que se da espontáneamente, se considera como un proceso pasivo que depende de influencias biológicas. Mientras que para Vigotsky (1995), la función simbólica se desarrolla a partir de la interacción social en actividades conjuntas en las que se usan objetos como sustitutos de otros. Aquí el proceso de desarrollo de la función simbólica es activo y depende de la forma de organización de la actividad (González & Solovieva, 2014). Por esta razón, en esta investigación se elige el paradigma histórico-cultural para el estudio de la función simbólica durante la implementación del método experimental formativo.

El método experimental formativo

La indagación de la unidad de análisis, el objeto de estudio y el método de la ciencia psicológica, ha sido una preocupación constante en la aproximación histórico-cultural y en la psicología de la actividad (Davidov, 2000; Quintanar & Solovieva, 2008). La unidad de análisis es la que conserva en sí misma todas las particularidades de la actividad (Talizina, 2009). Vigotsky escribió que “hablando de la unidad de análisis se deben buscar aquellas formaciones que siendo elementales al mismo tiempo conservan todas las cualidades de la complejidad que queremos analizar” (1995, p. 33).

Para Vigotsky el objeto de estudio es la edad psicológica. Esto significa que en cada edad deben considerarse algunos aspectos clave que ayudan a caracterizar el estado psicológico del niño. Estos aspectos son: la situación social de

desarrollo, la actividad rectora, las neoformaciones básicas de cada edad y la línea general de su desarrollo (Solovieva & Quintanar, 2008).

Los seguidores de Vigotsky propusieron como objeto de estudio a la actividad, entendida como forma de existencia y como condición para la formación de la psique (Talizina, 2009). Como unidad de análisis plantearon a la acción, la cual incluye todas las propiedades estructurales y funcionales de la actividad en forma elemental. La acción es un proceso que el sujeto realiza y dirige a un objetivo consciente (Leontiev, 1959, 1983, 2000; Galperin, 1976; Talizina, 2000, 2009). Rubinstein escribe “la acción es la célula de la psique” (1998, p. 88). Consecuentemente, el método adecuado para el análisis de los fenómenos psicológicos es la formación de las acciones por etapas (Galperin, 1976, 1998; Talizina, 1984; Elkonin, 2004; Obukhova, 2006). “Este método permite estudiar el transcurso gradual de la formación de la acción, desde el plano material externo, hasta el plano ideal, interno, con todas las propiedades de las acciones” (Quintanar & Solovieva, 2008, p. 153).

La formación genético-experimental de los actos mentales generó las etapas por las que debe pasar la formación de todo acto mental nuevo (Galperin, 1969, 2009). Este proceso permite considerar el desarrollo alcanzado por el niño y el desarrollo potencial con orientación del adulto en la actividad. Al principio la nueva acción es externa y se apoya de objetos externos realizando manipulaciones externas con ellos, esto se refiere al nivel de desarrollo psicológico, es decir la realización de la acción. Las acciones externas y el pensamiento sobre ellas se constituyen en los eslabones terminales de un proceso único y en su sucesión genética bosquejan la transformación del proceso material en proceso psíquico, lo que se refiere al contenido de los actos psíquicos, sus apariciones en la auto-observación, sus funciones

y verdaderos mecanismos (Galperin, 2009). Después la nueva acción que se transforma en una acción representada, se convierte en un pensamiento sobre la acción, lo que proyecta la evolución del proceso material en proceso psíquico, es decir que la acción pasa al plano interno de ejecución. Este es el más alto grado de dominio de la adquisición o de automatización de medios simbólicos. En este proceso surge la reflexión de la propia actividad y de sí mismo.

El objeto de investigación y el método tienen una relación estrecha. Es así, como este estudio adquiere forma y curso, es decir que la elaboración del problema y la metodología se desarrollan conjuntamente así como lo plantea Vigotsky. En el método experimental formativo se establece reciprocidad entre las relaciones existentes entre la actividad psíquica y la actividad externa objetual. El hecho de estudiar la función simbólica durante su formación hace que “el problema del método se considere como el alfa y el omega de toda la historia del desarrollo cultural del niño” (Vigotsky, 1995, p. 47). Con el concepto de experimento formativo, Vigotsky explicó los cambios de desarrollo y los mecanismos psicológicos. El principio básico es que los procesos psicológicos y de desarrollo deben ser estudiados durante su formación en la actividad (Zaporozhets, 1960; Galperin, 1976; Leontiev, 1978; Solovieva, 2004; Talizina, 2009; Solovieva & Quintanar, 2013).

El significado metodológico del experimento formativo permite identificar el principio inicial constructivo del desarrollo de la función simbólica. Para Vigotsky, esta es una característica de la psique, y lo psíquico es un tipo especial de actividad humana que surge de la actividad práctica. Así como lo propone Vigotsky (1996) “para comprender el desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar es necesario estudiarlo en el juego” (p. 146). Para el estudio del desarrollo de la psique del niño, Leontiev consideraba que se

debe partir del análisis del desarrollo de su actividad y cómo se conforma en las condiciones concretas de vida. La estrategia investigativa consiste en crear las condiciones que aseguren la formación de la acción con las propiedades necesarias para el desarrollo de la nueva formación psicológica (Galperin, 1969), que en este caso se trata de la función simbólica.

El método busca analizar todo el proceso de desarrollo de la función simbólica a partir de una etapa inicial y una final, en momentos extremos. Al inicio, el niño realiza la acción con manipulación de objetos externos, y después el niño realiza la acción de forma automática porque ya la ha interiorizado con comprensión, es decir, de forma consciente. El método se basa en el análisis dinámico de todo el proceso. El análisis apunta a la explicación científica del fenómeno de desarrollo de la función simbólica en la experimentación durante el juego temático de roles sociales. Este método se conoce como el “método de la formación de las acciones mentales por etapas”. Por esta razón, es fundamental realizar una valoración del nivel inicial y final de la función simbólica en los preescolares.

Para la implementación del método, se consideran las características psicológicas de los niños en el momento en que se inicia el proceso de formación de la actividad psicológica que se pretende desarrollar. Aquí se afirma que lo que se construye teóricamente surge de la práctica. “El método exige necesariamente fundamentación experimental para la variación de la práctica en la intervención de acuerdo a las necesidades particulares a nivel psicológico de la población” (Zankov en Iliasov & Liaudis, 1986, p. 29).

Asimismo, es importante conocer de forma profunda aspectos teóricos del proceso de desarrollo de la actividad cognitiva que se está formando. En el proceso de formación de cualquier

actividad psíquica en el niño se identifican las etapas de adquisición e indicadores de su formación (características de desarrollo). La metódica de intervención por medio del juego temático de roles sociales que se construye permite determinar los niveles de desarrollo en la función simbólica, en este caso particular, así como encontrar las vías para su formación de manera compleja y profunda. Es así como la especificidad del objeto de la investigación tiene en cuenta de modo íntegro la función simbólica.

El método experimental formativo parte de la idea de que los investigadores tienen una responsabilidad social que requiere tiempo para lograr una formación psicológica particular en los niños. Se trata de una responsabilidad social porque dependiendo de las acciones intencionales que realice con el grupo de niños depende el nivel de su desarrollo, su bienestar en general y su calidad de vida. Por esta razón, se afirma la necesidad de instaurar el perfil reflexivo en el investigador que orienta el quehacer profesional y práctico en el aula.

El papel de investigador es el de reconstruir y reorganizar la actividad psíquica; en síntesis lograr un efecto desarrollante en el sujeto. Este método enfatiza una intervención activa del investigador con el objetivo de formar la función psíquica que está estudiando (Montealegre, 1998, p. 163).

Durante el experimento formativo el investigador participa e influye activamente sobre el proceso de interacción con el niño (Davidov en Solovieva, 2013). Esta metodología introduce y desarrolla los aspectos psicológicos (tipos de acciones y/o formas de actividad) ausentes en los niños. Asimismo, el experimento formativo implica el conocimiento del contenido, la estructura, y las características deseables de las acciones que se pretenden introducir o desarrollar en el niño (Galperin, 2002).

Aplicación del método experimental formativo en la investigación para el desarrollo de la función simbólica

Dos acciones caracterizan la implementación del método experimental formativo. Por una parte está la evaluación y por otra está el programa de intervención que se diseña e implementa. Se trata de realizar acciones con dos grupos de niños. Uno es considerado como control y el otro como experimental. Los dos grupos participan en la evaluación inicial o pre-test y en la evaluación final o post-test. El grupo experimental participa en la intervención que se diseña en el estudio de acuerdo a las características psicológicas de la población.

En este proceso se tienen en cuenta las consideraciones éticas al trabajar con población infantil. Los padres de los niños que hacen parte de la investigación deciden si autorizan o no su participación en el proceso y esto se respeta en el estudio. Además, después de realizar el post-test con los dos grupos, el grupo control participa en algunas sesiones de intervención para contribuir a beneficiar su desarrollo psicológico de acuerdo con el programa diseñado.

Acciones de evaluación

Como instrumento de evaluación se utilizó el protocolo de evaluación diseñado por Solovieva y Quintanar (2014). La aplicación del protocolo se realizó de forma individual al inicio y al finalizar el año escolar a los grupos de niños, uno considerado como control y otro como experimental. El instrumento de evaluación puede ayudar a descubrir la manera en la que el niño accede a diversas formas y niveles de la función simbólica (Solovieva & Quintanar, 2014). Al aplicar el instrumento se evidenció que era importante precisar el “cómo” el niño accede a las tareas que se proponen, por lo que

se le hicieron modificaciones que se refieren a la inclusión de diversos tipos de apoyo: (1) La conversación dialógica, esta se refiere al diálogo que se establece entre el niño y el adulto durante la realización de la tarea para determinar el nivel de comprensión respecto a qué debe realizar el niño y de qué manera lo puede ejecutar. Aquí se hacen preguntas relacionadas con el contenido de lo que se está solicitando. (2) La repetición de la instrucción: tiene que ver con la presentación de la consigna con otras palabras, aquí se cambia la forma de manifestación de la tarea pero no su contenido. Se utilizan expresiones como “imagínate que...”. En algunos casos es necesario segmentar o dividir por pasos la consigna. Otras expresiones utilizadas: “¿qué crees que podría ser...?” (3) El ejemplo: se relaciona con mostrarle al niño pistas de la manera en que puede realizar la tarea que se plantea. (4) La animación pretende motivar al niño a realizar la actividad, que se sienta a gusto. Algunas expresiones que se utilizan: “tú puedes”, “es muy interesante...”, que tal si lo intentas”. Se invita al niño a realizar la actividad de acuerdo al plano de la acción que se está valorando.

Estos tipos de apoyo se utilizan reflexionando en el concepto de zona de desarrollo próximo. Es decir, la posibilidad que tiene el niño de realizar acciones en colaboración con el adulto. De esta manera, se determina el estado de desarrollo de la actividad intelectual del niño con ayuda de la verificación de dos niveles: el desarrollo actual y la zona de desarrollo próximo (Solovieva, 2004). Es así como se descubren las posibilidades potenciales de desarrollo de la función simbólica y se determinan los niveles de ayuda que permiten que el niño acceda a la tarea que se propone para proyectar las acciones en y durante la intervención. La inclusión del concepto de zona de desarrollo próximo condujo a los seguidores de Vigotsky a la necesidad de utilizar el experimento formativo (Galperin, 1976; Solovieva, 2004). Del concepto de zona

de desarrollo próximo se origina la base orientadora de la acción, la cual constituye el eslabón más importante en la estructura de la actividad humana (Solovieva, 2004). El investigador le presenta ayuda al niño en forma de esquema de la base orientadora de la acción, él construye el tipo de ayuda que necesita el niño. El proceso de trabajo del niño con este esquema, muestra si acepta o no la ayuda, es decir si fue efectiva o no. “En otras palabras, el concepto de esquema de la base orientadora de la acción concretiza la comprensión de la ayuda que el investigador le brinda al niño durante el experimento formativo” (Solovieva, 2004, p. 154).

En la Tabla 1 se presenta la descripción y tareas de la evaluación por niveles de desarrollo de la función simbólica.

Tabla 1. Descripción y tareas de los niveles de desarrollo de la función simbólica

Niveles de desarrollo de la función simbólica	Descripción	Tareas en el instrumento
Acciones verbalizadas simbólicas	Hacen referencia al uso del objeto de la acción como objetos concretos que substituyen a los objetos	<ul style="list-style-type: none"> * Juego con el bolígrafo 1: substituir el bolígrafo por otro objeto * Juego con el bolígrafo 2: substituir el bolígrafo por otro objeto * Solución de problemas usando signos de tránsito * Signos para señalar lugares en el parque * De qué manera saber cuándo una mesa es más larga que otra
Acciones perceptivas simbólicas	Tienen que ver con la realización de acciones en el plano gráfico	<ul style="list-style-type: none"> * Dibujo profesora enojada * Dibujo fiesta alegre * Dibujo fuerza * Carta para la mamá usando dibujos para contarle qué le gustaría comer el domingo * Trayecto de la casa a la tiendita cercana * Dibujar los lugares de la ciudad

Niveles de desarrollo de la función simbólica	Descripción	Tareas en el instrumento
Acciones verbales simbólicas	Se refieren al aspecto lingüístico de la acción. En un primer momento, la acción verbal es reflejo de la acción realizada con el objeto a la cual el niño se refiere y representa. En este proceso se usan las palabras, los movimientos, los gestos. Después la acción verbal proyecta y ordena la conducta del niño, así como la de los demás en la interacción social	<ul style="list-style-type: none"> * Cómo saber cuál frase es más larga * Cómo saber cuál palabra es más larga * Se podría o no llamar vaca a una gata * Contar el cuento desde el punto de vista del personaje

Fuente: Autores

De esta manera, se pueden descubrir dificultades, desviaciones y necesidades en el desarrollo psicológico infantil, así como proponer acciones interventivas que promuevan su desarrollo. Por ejemplo, en el estudio realizado con 36 niños entre los 5 y 6 años de una Institución Educativa Distrital de la ciudad de Bogotá de estrato socio económico 1-2, los cuales fueron divididos en dos grupos, uno de control y otro experimental, al inicio del año escolar luego de la aplicación del instrumento de evaluación, se observó un bajo desarrollo a nivel simbólico, lo que permitió orientar el diseño del programa de intervención en el que se utiliza el juego temático de roles sociales de acuerdo a las necesidades psicológicas de los preescolares del grupo experimental. El grupo control participó en las actividades realizadas únicamente por la institución educativa. Al finalizar el año escolar, se volvió a aplicar el instrumento de evaluación a los dos grupos. En el grupo experimental se evidenciaron cambios en el desarrollo y complejización simbólico en los tres niveles materializado simbólico, perceptivo simbólico y verbal simbólico. El grupo control no reveló cambios en el desarrollo simbólico, lo que

demuestra la trascendencia en la intervención diseñada al considerar las necesidades de los niños manifestadas en la valoración inicial.

Acciones de intervención

El método experimental formativo implica la realización de una intervención organizada de forma sistemática y rigurosa para el desarrollo de la actividad cognitiva que se pretende formar. No se trata de medir comportamientos, se trata de contribuir con la formación cualitativa de diversas actividades cognitivas.

Durante el transcurso de la intervención, el investigador le propone a los niños no solo una tarea sino también diversos medios externos e internos de organización de la conducta que llevan a su solución (Solovieva, 2004). Es así como se evidencian transformaciones de la psique de los niños y en las características de las acciones externas e internas. Esto significa que se determinan aspectos relacionados con la zona de desarrollo actual (se refiere a lo que hace el niño) y con la zona de desarrollo próximo (se relaciona con la asimilación de acciones nuevas con apoyo del adulto). Es decir, el investigador discierne qué conocimiento es accesible para los niños y qué es lo que puede adquirir. Este hecho tiene implicaciones trascendentales en la vida de los niños para evitar el trabajo incorrecto en la intervención. No simplemente se trata de brindarles algo nuevo sino que al mismo tiempo es accesible. Inicialmente la actividad intelectual representa una actividad compartida entre los niños y el adulto, la cual, al interiorizarse gradualmente, se convierte en una actividad independiente de los niños (Solovieva, 2004).

En el proceso, el investigador crea un conjunto de condiciones de orientación que proporciona a los niños el uso de estrategias específicas y particulares para la solución de una tarea. La

orientación es el mecanismo psicológico de la acción en el transcurso de formación de acciones, la cualidad de su adquisición y el éxito de su aplicación posterior (Galperin, 1998). La actividad orientadora ofrece a los niños la posibilidad que los dirige en la consecución de resultados de acuerdo a un plan determinado, su papel es decisivo en la formación de las nuevas acciones, poco a poco se reduce porque el proceso se automatiza (Galperin, 1969).

Existen tres tipos de orientación. La primera se presenta sobre la base de ensayo y error, esta es menos efectiva. La segunda le proporciona al niño la base orientadora completa. Aquí, el niño hace todo correcto, sin embargo la limitación consiste en que el sujeto activo es el adulto, él construye las orientaciones, el niño es sujeto pasivo porque solo ejecuta. En la tercera, el niño adquiere el método de análisis del objeto, con ayuda de este método puede construir la base orientadora de su propia acción.

El tercer tipo de orientación se relaciona con el desarrollo psicológico del niño. Él controla y verifica su propia acción. Aquí, se resaltan dos aspectos. El primero es la dirección de la acción hacia el objeto y el segundo es la dirección de la acción humana hacia el otro. En el juego temático de roles sociales las acciones se dirigen a objetos, a objetos como sustitutos de otros y a los demás niños que representan los roles de acuerdo a las temáticas de cada sesión interventiva. De esta manera, la acción humana se dirige al objeto y al sujeto social. Esta comprensión acerca de la macroestructura de los periodos en el desarrollo psicológico del niño indica qué sucede durante el proceso de formación de la función simbólica en la intervención. Los elementos de análisis de la base orientadora de la acción en el juego temático de roles sociales se describen en la Tabla 2 y los indicadores de análisis de las intervenciones se presentan en la Tabla 3.

Tabla 2. Elementos de análisis de la base orientadora de la acción en el juego de roles

Elementos de la base orientadora de la acción	Conceptualización	¿Cómo se operacionaliza?	Ejemplos
Orientación/ Organización	La orientación se refiere a la valoración de la situación del problema, señalar el plan para la solución, la elaboración de estrategias para su realización y la identificación de operaciones necesarias (Talizina, 2009; Solovieva, 2004)	<ul style="list-style-type: none"> *Propuesta del tema *Elecciones de los roles *Análisis del contenido de cada rol *Delimitación de estrategias y elementos necesarios para jugar *Explicación del comportamiento simbólico 	Preguntas de orientación: *Con dos opciones. Ejemplo: ¿las personas van al hospital para curarse o para leer libros? *Solo se contesta con sí o no. Ejemplo: ¿El paciente debe saludar al doctor? *Con más de dos opciones. Ejemplo: ¿Podrían venir al hospital las personas que están enfermas, las personas que quieren ver películas o las personas que van a dejar allí a sus hijos jugar?
Ejecución	La ejecución consiste en la utilización secuencial de las operaciones seleccionadas durante el proceso de orientación (Talizina, 2009; Solovieva, 2004)	<ul style="list-style-type: none"> *Participación objetiva *Materialización de roles *Situaciones desplegadas 	<ul style="list-style-type: none"> *El tema lo proponen los niños (desde qué sesión y qué etapa surge) *Los niños proponen los personajes (desde qué sesión y qué etapa surge) *Los niños proponen acciones no verbales (desde qué sesión y qué etapa surge) *Los niños proponen acciones verbales y cómo las enriquecen (desde qué sesión y qué etapa surge) *Disminución en el uso de objetos (desde qué sesión y qué etapa surge) *Disminución en el uso de materializaciones (desde qué sesión y qué etapa surge) *Cumplen el objetivo propuesto sin distracciones *Se regulan por su propio lenguaje verbal o por el lenguaje de los demás *Existen iniciativas para establecer los propios objetivos *Respetan los objetivos de los demás *El adulto inicia la palabra y la frase mientras que los niños la retoman y desarrollan *Los niños orientan de forma verbal su actividad por iniciativa propia: frases de cortesía, lenguaje comprensible para los demás, preguntas y respuestas enfocadas al contenido y al rol
Control	El control se relaciona con la valoración del éxito durante la ejecución y con la verificación de los resultados (Talizina, 2009; Solovieva, 2004)	*Análisis de ejecución de los roles en el plano individual y colectivo	<ul style="list-style-type: none"> *¿Cómo consideran que se desarrolló el juego? *¿Quién cumplió su rol? *¿Quién hizo acciones que no correspondían de acuerdo al rol?

Fuente: Autores

Tabla 3. Indicadores de análisis de las intervenciones

Rol	<ul style="list-style-type: none"> *Tiene o no iniciativa propia *establece el rol sin ayuda *toma el rol con ayuda *a veces toma el rol con ayuda *nunca toma el rol *tiene expresiones verbales relacionadas con el rol *utiliza acciones adecuadas para el rol
Uso de objetos	<ul style="list-style-type: none"> *Utiliza objetos sin ayuda respecto al rol *establece el uso de objetos en relación a su rol con ayuda *no utiliza objetos
Uso de medios simbólicos	<ul style="list-style-type: none"> *Utiliza los medios simbólicos propuestos *propone el uso de sus propios medios simbólicos *a veces utiliza los medios simbólicos *nunca utiliza los medios simbólicos
Expresiones verbales	<ul style="list-style-type: none"> *Establece el diálogo sin ayuda *dialoga solo con respecto al rol con ayuda *a veces retoma el rol con ayuda del adulto *no mantiene el objetivo de la actividad

Fuente: Autores

Pp. 58 - 79

En la Tabla 4 se presentan los criterios de valoración de la actividad a nivel estructural y funcional. El análisis funcional se refiere a cómo

transcurre en realidad todo el proceso, es su análisis cualitativo y el análisis estructural tiene que ver con cómo analizar y organizar la actividad.

Tabla 4. Criterios de valoración de la actividad

Análisis funcional	<ul style="list-style-type: none"> *La presencia de la orientación (el sujeto analiza o no el modelo, compara o no el producto que se obtiene con el modelo), el carácter de la orientación (desplegada, reducida, caótica, organizada), el tamaño del paso de la orientación (pequeño, operacional o grande, en bloques). *Las características de la parte de ejecución: pruebas caóticas y errores sin el análisis del resultado; la correspondencia respecto de las condiciones de la ejecución o la ejecución con el análisis de resultados; autocontrol; copia o no el sujeto las acciones del adulto, de otro alumno o actúa de manera independiente). *La característica de la parte de control: nota o no los errores, los corrige o no
Análisis estructural	<ul style="list-style-type: none"> *La aceptación de la tarea como dirección de la acción, la aceptación adecuada de la tarea y su conservación (o paso a otra tarea), la relación con la tarea, el interés. *Las acciones realizadas, las operaciones (el sujeto las correlaciona o no con las condiciones). *La presencia del control y la valoración (la valoración de los productos de la actividad propia, el carácter de la relación con las observaciones, con el éxito, fracaso, corrección de errores). *La relación con la ayuda que se brinda, el tipo de ayuda necesario. *La rapidez (general o de tareas particulares)

Fuente: Basada en Salmina (citada por Solovieva & Quintanar, 2010)

Cuando se operacionaliza el método experimental formativo, el análisis de resultados implica la combinación de técnicas de análisis mixtos que se interrelacionan de forma profunda. Por una parte está el análisis cualitativo y por la otra el cuantitativo. El análisis cualitativo tiene que ver con la identificación de los cambios que los niños presentan en su desarrollo simbólico. Respecto al análisis cuantitativo lo que se pretende es presentar los porcentajes de respuestas en los niños en cada tarea, así como en los tipos de apoyo. Estos resultados se analizan a la luz de la aproximación del enfoque histórico-cultural y de la teoría de la actividad.

El método experimental formativo tiene alcances descriptivos e interpretativos. Así se logran realizar análisis causales. Además, el proceso de análisis implica la recolección, organización y explicación de la manera en que se produce la formación de las acciones psicológicas. El método involucra también la toma de decisiones para optimizar el análisis en el proceso de formación de la función simbólica.

El aporte que se presenta desde esta perspectiva está dirigido al análisis e interpretación de la información. Así, se ofrece una perspectiva más precisa del objeto de estudio porque se potencian los análisis con procedimientos críticos de valoración de significados, consolidando interpretaciones de la teoría. Dado que un marco conceptual sólido orienta la investigación con su propio método, la operacionalización práctica crea sensibilidad para obtener datos reveladores que facilitan la toma de decisiones durante el análisis de información.

En las situaciones de juego temático de roles sociales existe una variedad de disposiciones y

configuraciones de la actividad que giran alrededor de diversas temáticas, así como de diferentes tipos de interacciones -entre el investigador y el grupo de niños- dentro de ella. Este tipo de ambiente es apropiado para el estudio del juego de roles y la función simbólica porque posibilita hacer un seguimiento y retroalimentación permanente de los cambios que los niños van mostrando en su desarrollo. Estos fenómenos no pueden ser estudiados utilizando métodos tradicionales así como lo propone Hakkarainen (2008). Uno de los métodos tradicionales se refiere a las pruebas estandarizadas, estas no aportan conocimiento al desarrollo cualitativo del niño ni a evidenciar las transformaciones simbólicas de una etapa a otra. El desarrollo del niño debe ser estudiado con profundidad de manera sistemática en las actividades características que posibilitan su formación integral, en donde se subraya la actividad, pero no se trata de cualquier tipo de actividad sino de la actividad de juego temático de roles sociales.

En la Figura 1 se muestra un ejemplo de una sesión de intervención en la que se utiliza el juego temático de roles sociales en un colegio privado de la ciudad de Puebla-México. Por medio de este método, los niños mejoran el nivel de su lenguaje comprensivo, las formas y estrategias de comunicación, la convivencia social, la flexibilidad de pensamiento, la responsabilidad y el respeto hacia los demás y hacia sí mismos. El juego no se comprende como un pasatiempo y actividad libre, sino que tiene objetivos y propósitos que el pedagogo preescolar conoce e introduce gradualmente en las sesiones. Esta actividad se realiza durante los tres grados de preescolar. Por esta razón, los niños tienen la posibilidad de desarrollar habilidades necesarias como preparación para iniciar la etapa escolar.

Juego: arreglo de carreteras

Personajes: equipos de trabajadores, ingenieros, observadores y revisores.

Contenido: se planea el arreglo de la carretera, la calle, la vía, etc. Se prepara un modelo (plan) de lo que se va a hacer. Se arreglan carreteras, calles y avenidas de la ciudad, vías del tren, etc. La ruta se prepara con ayuda de flechas y signos. Los signos señalan la ubicación de los lugares de la calle o de la carretera que necesita el arreglo (hoyos, baches, donde se necesitan pintar los bordes de las calles, colocar botes de basura, colocar bancos, plantar árboles y flores, focos, donde faltan señalamientos de tránsito, donde es necesario limpiar calles, etc.). Multar a la gente que tira basura o destruye la naturaleza.

Objetos: bloques de colores, cuadros de cartón, fichas para la señalización, instrumentos y herramientas, artículos reales que representan objetos de la ciudad.

Acciones: elaboración del plan para la construcción. Verificación. Modificaciones del arreglo de las carreteras.

Simbolización: elaboración de un mapa (plan) previo de la construcción. Se comenta y se colocan fichas en el plan que señala la ubicación de los objetos

Figura 1. Ejemplo de una sesión de juego

Fuente: Adaptado de Solovieva y Quintanar (2012). Sesión de intervención realizada en el colegio K.

En la Figura 2 se presenta un ejemplo de una sesión de intervención en la que se utilizó el juego temático de roles en la ciudad de Bogotá-Colombia en una Institución Educativa Distrital de estrato socio-económico 1-2. En este estudio participaron veinte niños con edades entre 5 y 6 años, tres de estos niños presentaban condiciones especiales en su desarrollo: dos niños con síndrome de Down y un niño con autismo. El procedimiento de juego temático de roles sociales fue realizado como parte de una investigación Doctoral, se realizaron 130 sesiones de intervención. La intervención se hizo todos los días con una duración aproximada de una hora y media. En este estudio se evidenciaron cambios

en los niños. Por ejemplo, los niños regulaban la conducta de los demás y su propia conducta utilizando signos y símbolos externos. Algunas expresiones utilizadas por los niños con frecuencia fueron: “ese símbolo ►► nos ayuda a saber si vamos hacia delante”, “ese símbolo ◄◄ nos muestra si vamos hacia atrás para encontrar el animalito y sacarle la foto”, “señor buceador cuando vea este símbolo ► sabrá si el animal es más grande”, “esa flechita me muestra que ya estoy cerca del pulpo, ya casito estoy llegando”. En esta investigación, la función simbólica se manifestó al permitirles a los niños planear acciones y orientarlas con símbolos, así como al asumir diferentes tipos de roles sociales.

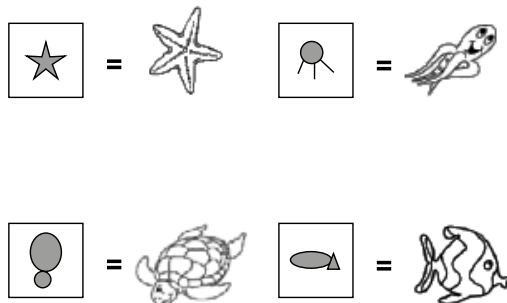
Sesión. Temática: Una misión en el fondo del mar

Roles: Buceadores, capitán del barco, el ayudante del capitán, científico, malhechor

Contenido: El científico les entrega a los buceadores una cámara de fotos (caja que simboliza la cámara) y les dice que deben tomar una foto del animal que el ayudante del capitán les diga. El capitán conduce el barco. El ayudante les entrega fichas a los buceadores con números que indican el orden del buceo. Las fichas incluyen símbolos y colores que señalan qué animal van a buscar en el fondo del mar. El tamaño de la tarjeta indica si el animal es grande, mediano o pequeño. El ayudante da pistas a los buceadores con flechas y símbolos que indican la ubicación del animal en el mar. El capitán pide que todos los buceadores salgan del mar y les pide que muestren sus fotos. Llega un malhechor y se lleva las fotos, todos lo persiguen y finalmente las fuerzas mágicas del científico ayudan a recuperar las fotos. Al finalizar la actividad los niños hacen un dibujo del animal que encontraron con apoyo materializado de figuras.

Materiales: Objetos que los niños eligen para sustituir máscara, tubo y aletas, papel celofán azul que simboliza el mar, caja que simbolizan la cámara.

Simbolización: Tarjetas con símbolos de diversos tamaños (grande, mediano y pequeño); flechas, símbolos: avance ►►; retroceda ◄◄; ubicación del animal X; más grande >

**Base orientadora para la realización de acciones verbales:**

¿Quién conoce el mar?, ¿qué creen que hay en el mar?, ¿cómo se llaman las personas que van hasta el fondo del mar?, ¿será que los buceadores observan a los animales o los golpean?, ¿será que los buceadores sacan fotos de los animales o los pisan?, ¿será que el capitán conduce el barco o se cepilla los dientes?

Uso reflexivo de medios simbólicos: Al finalizar el juego se hacen comentarios respecto a cómo se sintieron los niños, qué les gustó y que no. Se hacen propuestas conjuntas para la siguiente sesión. Se reflexiona respecto a la manera en la que usaron los sustitutos de objetos, cómo utilizaron expresiones verbales de acuerdo al rol y cómo representaron los roles.

Figura 2. Ejemplo de una sesión de intervención.
Fuente: Autores

La niña con autismo evidenció cambios en la comunicación, ahora mantiene el contacto visual, se interesa por lo que le dicen los niños y adultos, responde con mayor claridad y ahora empieza

a considerar un objetivo en sus acciones. Las dos niñas con síndrome de Down mostraron un desarrollo inicial a nivel simbólico después de la intervención. Los demás niños de este grupo evidenciaron el uso consciente, reflexivo y desplegado de símbolos y signos durante el transcurso de las sesiones de intervención. Al inicio se introdujeron de manera gradual diversos signos y símbolos, los cuales requerían del apoyo constante del adulto y después los niños los usaron su propia iniciativa. En este estudio, se concluye que los niños logran generalizar las acciones simbólicas durante la representación de los roles al considerar la información que encuentran en la base orientadora de la acción que proporciona el adulto, lo que les da la posibilidad de producción de diversos actos creativos en la interacción con los otros roles.

Consideraciones metodológicas y prácticas

Un problema en la educación infantil en Colombia tiene que ver con que el juego temático de roles sociales no se realiza sistemáticamente en las instituciones educativas, no hay programas pedagógicos y didácticos que incluyan este tipo de juego en el aula (González, Solovieva & Quintanar, 2014). En consecuencia, los niños no saben cómo se juega de manera compleja antes de iniciar la etapa escolar. La forma compleja del juego se refiere a que los niños construyen argumentos creativos conjuntamente y el juego dura en el tiempo (Bredikyte & Hakkarainen, 2007). Esta situación tiene implicaciones negativas en el desarrollo infantil porque los niños no logran desarrollar habilidades características de la etapa preescolar como la función simbólica. La orientación sobre el sentido en el juego es lo más importante en la edad preescolar, pero en la escuela los conocimientos y las habilidades es lo que prevalece (Bredikyte & Hakkarainen, 2007; Cole, Hakkarainen & Bredikyte, 2010). Por esta razón es que surge el

interrogante ¿cómo se puede introducir el desarrollo de la función simbólica por medio del juego temático de roles sociales en la edad preescolar? Considerando los planteamientos realizados en este artículo se puede concluir que es posible formar la función simbólica por medio de la implementación del método experimental formativo en el que se utiliza el juego temático de roles sociales en niños preescolares. En la tabla 5 se presentan ejemplos de las diversas maneras de simbolización que se utilizaron en el juego temático de roles sociales.

Tabla 5. Ejemplos de maneras de simbolización en el juego temático de roles sociales

	Simbolización (Medios externos para formalizar y regular la actividad de juego temático de roles sociales)
Distribución de roles	*Azar (modelo de materialización de la elección). Se pueden utilizar figuras geométricas que representen cada uno de los roles y los niños eligen una al azar el cual corresponde al rol que representan *Se puede utilizar una ruleta con colores, dados o pirinola (como medio externo) para la elección de los roles
Roles	Cada niño realiza un símbolo de acuerdo al rol que representa en el juego
Turno de entrada	Se pueden utilizar tarjetas con números, formas geométricas, colores o formas que los niños eligen. Por ejemplo: el secretario elige el círculo verde para el turno del primer paciente que pasa con el doctor
Distribución del espacio	Se señala con símbolos la ubicación de los personajes del juego. Por ejemplo: se usa el dibujo de una jeringa para mostrar dónde está la enfermera, el dibujo de una caja registradora para mostrar dónde está el cajero, el dibujo de un ojo para mostrar dónde está el administrador
Reglas del juego	Tarjeta roja: no puede jugar a causa de comportamiento inadecuado Tarjeta verde: puede jugar Las reglas del juego son propuestas en cada sesión de juego considerando las necesidades de la temática. Ejemplo: Acciones permitidas: Acciones no permitidas: No tocar a los animales (se puede usar una mano tocando un animal y una línea encima)
Los símbolos exigen un comportamiento específico que corresponde a su contenido particular	

Fuente: Autores

Para la implementación del método experimental formativo, el investigador se fundamenta a nivel teórico, metodológico y práctico en el paradigma histórico-cultural y la teoría de la actividad. Aquí, el método experimental permite que el investigador sea reflexivo respecto a la actividad psicológica que está formando en un grupo de niños. La interrelación que establece entre la teoría y la práctica le permite crear estrategias prácticas para reflexionar sobre lo que hace y cómo lo hace en el ámbito educativo, con el fin de volver sobre ello y mejorarlo.

Para Vigotsky (1995) estudiar la psique desde el punto de vista histórico significa estudiarla en el desarrollo, esta es la exigencia básica del método dialéctico. En el estudio histórico la fase pasada se considera para la comprensión de lo que hay en el tiempo actual. “Cada forma del desarrollo cultural y del comportamiento cultural es producto del desarrollo histórico de toda la humanidad. Adquiriendo lo cultural el niño se desarrolla” (p. 28).

Implicaciones del método experimental formativo en la psicología y la educación

Un rasgo característico de la investigación pedagógica experimental sobre los problemas de la enseñanza y el desarrollo consiste en que la determinación de la regularidad objetiva del proceso de enseñanza no solo está indisolublemente relacionada con su organización, sino que también está condicionada por ella. No podemos comprender esta relación solo como aplicación de los resultados de la investigación a la práctica en la escuela: su método exige necesariamente la fundamentación experimental para la variación de la práctica existente. En la investigación pedagógica sobre los problemas de la enseñanza y el desarrollo, la determinación de la regularidad objetiva del proceso docente es, al mismo tiempo, la búsqueda de aquellas

vías mediante las cuales pueden lograrse los resultados deseados en el desarrollo de los niños (Zankov, 1975; Iliasov & Liaudis, 1986, p. 29).

La investigación psicológica o educativa que utiliza en su práctica el método experimental formativo, empieza por la estructuración de las estrategias que pretende implementar, y destaca distintas proyecciones en su interrelación con el todo. Este método no solo observa cómo se ejecutan unas y otras tareas, cómo son las operaciones del niño en las sucesivas etapas del desarrollo, sino que crea condiciones experimentales que permiten revelar el proceso psíquico, y la organización y coordinación de acciones cognitivas (Montealegre, 1998). El método se encuentra justificado en el concepto de “Zona de Desarrollo Próximo”. Las posibilidades de cooperación y aceptación de ayudas que proporciona el investigador, constituyen aspectos fundamentales de la evaluación psicológica y de la intervención. De esta manera, se afirma que la propuesta de Vigotsky es innovadora para la pedagogía porque presenta aportaciones para la realización de acciones en la práctica que benefician el desarrollo de los niños dentro del aula de clase.

El método experimental formativo ha recibido una variada aplicación en la práctica para el estudio de diversas habilidades psicológicas en la edad preescolar: función simbólica, actividad reflexiva, voluntaria, comunicativa (González, Solovieva & Quintanar, 2014).

Estas formaciones tienen un significado decisivo para el desarrollo más complejo de la actividad intelectual y, como consecuencia de ello para la construcción de las formas más perfectas de la actividad. Las particularidades de las formaciones psicológicas dependen en gran medida, de la orientación general de la actividad cognoscitiva, dentro de la cual se forman. En los niños que dominan estos tipos de actividad intelectual

se forma la orientación hacia la identificación de las características y relaciones más sorprendentes y poco frecuentes del objeto de su cognición; ellos están preparados para la obtención de cualquier información, la cual puede conducir a la reconstrucción de los conocimientos que poseen (Poddyakov, 2010, p. 29).

Al identificar en qué estado psicológico se encuentra la acción y qué hacer con esta acción paso a paso cualitativamente, se puede desarrollar de forma compleja tanto la función simbólica como la actividad de juego temático de roles sociales. En la tabla 4 se presentan las características de la acción. En este proceso, se determinan elementos invariantes, tales como el motivo, el objetivo, la base orientadora de la acción, las operaciones y el resultado, los cuales posibilitan identificar el elemento estructural fuerte o débil y desplegar o condensar la acción (Solovieva, Bonilla & Quintanar, 2008).

Tabla 6. Características de la acción

Característica	Descripción
Forma de la acción	*Caracteriza el grado de apropiación de la acción del sujeto: el aspecto principal de los cambios de la acción del sujeto: el aspecto principal de los cambios de la acción en el camino de su transformación de externa (material) en interna (mental). *La forma de la acción caracteriza la medida de la interiorización de la acción
Carácter generalizado	*Caracteriza la medida de separación de las propiedades del objeto, esenciales para el cumplimiento de la acción, entre otras, no esenciales. *Se realiza siempre según las propiedades de los objetos que entraron en la composición de la base orientadora de las acciones dirigidas al análisis de estos objetos
Carácter desplegado	*Muestra si todas las operaciones, que originalmente formaban parte de la acción, se cumplen por el hombre. A medida de la formación de la acción la composición de las operaciones que se cumplen se reduce, la acción se vuelve más reducida

Característica	Descripción
Carácter asimilado	* Incluye las características de la acción tales como la facilidad del cumplimiento, el grado de automatización y la rapidez del cumplimiento. Al principio el cumplimiento de la acción se realiza haciendo consciencia de cada una de las operaciones, de modo lento; pero paulatinamente la acción se va automatizando y el ritmo de su cumplimiento aumenta
Carácter razonable	* Se determina por el contenido de la base orientadora de la acción: tienen que entrar en ella las condiciones esenciales; y por el carácter generalizado de la acción: cuanto más generalizada es la acción, tanto más razonable es
Carácter consciente	* Consiste en la posibilidad de no solo cumplir correctamente la acción, sino también fundamentar en forma verbal su cumplimiento correcto: el hombre puede darse cuenta de lo que está haciendo y por qué
Carácter abstracto de la acción	* Consiste en la posibilidad de su cumplimiento como acción generalizada, sin el apoyo en el contenido emocional de los objetos. * Esta propiedad es resultado del cambio de la acción por su forma: el desarrollo de todos los elementos estructurales de la acción hasta su forma mental. * El objeto, el contenido de la base orientadora de la acción y el objetivo están representados de forma conceptual
Solidez de la acción	* Se refiere a la posibilidad de su cumplimiento después de su formación, es resultado de la generalización y la automatización

Fuente: Autores

La difusión de los resultados obtenidos por medio del uso de la metodología experimental formativa en ambientes educativos, puede favorecer el desarrollo de la didáctica de la enseñanza y la evaluación del desarrollo psicológico así como indica Solovieva (2013).

Una de las aportaciones que hace este artículo es la reflexión teórica y práctica respecto al método experimental formativo de la función simbólica para la educación inicial y la actividad práctica clínica, ya que se establece la base para la formación por etapas de procesos psicológicos complejos en los niños preescolares como indicador para iniciar la etapa escolar. De esta manera, se contribuye a prevenir dificultades en el desarrollo y en el aprendizaje y a promover habilidades características en esta etapa de la vida, en donde se resalta la función simbólica con el nivel materializado simbólico, perceptivo simbólico y verbal simbólico como tema emergente de investigación tanto en el ámbito pedagógico como en el psicológico. Otra aportación se refiere a la especificidad que se presenta en lo que se refiere al instrumento de evaluación y al procedimiento de intervención que se realizó en el contexto educativo, lo cual aporta a la reflexión respecto de las prácticas en el quehacer pedagógico y didáctico porque con este estudio se revela un método efectivo que beneficia el desarrollo infantil y por lo tanto tiene efectos positivos en la calidad de vida de los niños y en la calidad de la educación a nivel preescolar. Finalmente, con este estudio se muestra la posibilidad que tiene el maestro dentro del aula como investigador, lo que implica necesariamente una actitud reflexiva respecto a sus acciones en el contexto práctico.

Agradecimientos a: Dra. Milda Bredikyte, Dr. Pentti Hakkarainen, Dra. Carlota Guzmán, Dra. Laura Bárcenas, Dr. Arturo López Cortés, Clemencia Cuervo Echeverri, Rita Flórez Romero, Esteban Ocampo Flórez, Carlos Gaitán Riveros, Neyith Ospina Antury, Luis David Prieto y al Padre Antonio José Sarmiento Nova. También agradecemos de manera muy especial a los niños que participaron en la intervención.

Referencias

- Bredikyte, M., & Hakkarainen, P. (2007). Cultural development of the child through narrative learning . Recuperado de <http://www.centrepompi-dou.fr/streaming/symposium/en/session3.htm>
- Cole, M., Hakkarainen, P. & Bredikyte, M. (2010). Culture and early childhood learning. En R. E. Tremblay, R. G. Barr, R De V. Peters & M. Boivin. (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* (pp. 1-6). Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Davidov, V. V. (1996). *La teoría de la enseñanza que conduce al desarrollo*. Moscú: Inter.
- Davidov, V. V. (2000). *Tipos de generalización en la enseñanza*. Moscú: Sociedad Pedagógica de Rusia.
- Elkonin, D. B. (1978). Los problemas de la investigación de los tipos fundamentales de la actividad y su desarrollo. La actividad lúdica: estructura y desarrollo. En I. I. Iliarov & V.Y. Liaudis. (Eds.), *Antología de la psicología pedagógica y de las edades* (pp. 74-79). La Habana: Pueblo y Educación.
- Elkonin, D. B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Elkonin, D. B. (1989). Hacia el problema de la periodización del desarrollo en la edad infantil. *Problemas de Psicología*, 4, 4-20.
- Elkonin, D. B. (2004). *Psicología Infantil*. Moscú: Academia de Ciencias Pedagógicas y Sociales.
- Galperin, P. (1969). Sobre la investigación del desarrollo intelectual del niño. En M. Shuare. (Eds.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (pp. 125-142). Moscú: Progreso.
- Galperin, P. (1976). *Introducción a la psicología. Un enfoque dialéctico*. Madrid: Pablo del Río Editor.
- Galperin, P. (1998). *Actividad psicológica como ciencia objetiva*. Moscú: Academia de Ciencias Pedagógicas y Sociales.
- Galperin, P. (2002). *Conferencias sobre psicología*. Moscú: Escuela Superior.
- Galperin, P. (2009). Sobre la formación de los conceptos y de las acciones mentales. En L. Quintanar. (Comp.), *La formación de las funciones en el desarrollo del niño* (pp. 45-56). México: Trillas.
- González, C. X., Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2009). La actividad de juego temático de roles en la formación del pensamiento reflexivo en preescolares. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2 (3), 173-190.

- González, M. C., Solovieva, Y. & Quintanar, R. L. (2014). El juego temático de roles sociales: aportes al desarrollo en la edad preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32 (2), 287-308.
- González, C. & Solovieva, Y. (2014). Función simbólica en preescolares: tema emergente de investigación. En J. Martínez & N. Ospina. (Eds.), *Pensar las infancias. Realidades y Utopías* (pp. 171-202). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Hakkarainen, P. (2006). Learning and development in play. In: J. Einarsdottir, J. Wagner. (Eds.), *Nordic childhoods and early education* (pp. 183-222). Connecticut: Information Age Publishing.
- Hakkarainen, P. (2008). *Development of motivation in play and narratives*. Finland: University of Oulu.
- Hakkarainen, P. (2009). Development of motivation in play and narratives. In S. Blenkinshop. (Ed.), *The Imagination in Education: Extending the Boundaries of Theory and Practice* (pp. 64-79). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Hakkarainen, P. & Bredikyte, M. (2008). The zone of proximal development in play and learning. *Journal of cultural-historical psychology*, 4, 2-11.
- Hakkarainen, P. & Bredikyte, M. (2010). Strong foundation through play based learning. *Psychological Science & Education*, 3, 71-79.
- Hetzer, H. (1926). *Die Symbolische Darstellung in der frühen Kindheit*. New York: Wien-Leipzig.
- Iliasov, I. & Liaudis, V. Y. (1986). *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Lázaro, E., Solovieva, Y., Cisneros, N. & Quintanar, L. (2009). La actividad de juego y cuento para el desarrollo psicológico del niño preescolar. *Revista Internacional Magisterio*, 37, 80-85.
- Leontiev, A. N. (1959). *Problemas del desarrollo psíquico*. Moscú: APN. RSFSR.
- Leontiev, A. N. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencia del Hombre.
- Leontiev, A. N. (1983). *Obras escogidas*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.
- Leontiev, A. N. (2000). *Conferencias sobre psicología general*. Moscú: Sentido.

- Montealegre, R. (1998). El experimento formativo en el estudio del lenguaje egocéntrico. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30 (2), 261-277.
- Obukhova, L. F. (2006). *Psicología del desarrollo por edades*. Moscú: Educación Superior.
- Piaget, J. (1977). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Crítica.
- Piaget, J. (1994). *La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño. Imagen y representación*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Poddyakov, N. N. (2010). Acerca del problema del desarrollo intelectual del niño. En Y. Solovieva & L. Quintanar (Eds.), *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar* (pp. 27-29). México: Trillas.
- Quintanar, L. & Solovieva, Y. (2008). Aproximación histórico-cultural: Fundamentos teórico metodológicos. En J. Eslava, L. Mejía, L. Quintanar & Y. Solovieva. (Eds.), *Los trastornos del aprendizaje: Perspectivas neuropsicológicas*, (pp. 143-181). Bogotá: Magisterio.
- Quintanar, L. & Solovieva, Y. (2009). *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. México: Trillas.
- Rubinstein, S. L. (1989). Acción. En S. L. Rubinstein. (Ed.), *Fundamentos de la psicología general* (pp. 14-20). La Habana: Revolucionaria.
- Rubinstein, S. L. (1998). *Psicología general*. San-Petersburgo: Piter.
- Salmina, N. (1988). *Signo y símbolo en la educación*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.
- Salsa, A. & Vivaldi, R. (2012). Del objeto al símbolo: aspectos cognitivos y sociales del conocimiento infantil sobre las imágenes. *Interdisciplinaria*, 29 (1), 133-149.
- Salmina, N. G. (2010). Indicadores de preparación de los niños para la escuela. En Y. Solovieva & L. Quintanar. (Eds.), *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar* (pp. 67-74). México: Trillas.
- Solovieva, Y. (2004). *El desarrollo del intelecto y su evaluación. Una aproximación histórico-cultural*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2008). *Enseñanza de la lectura. Método práctico para la formación lectora*. México: Trillas.
- Solovieva, Y., Bonilla, M. & Quintanar, L. (2008). Aproximación histórico-cultural: Intervención en los trastornos del aprendizaje. En J. Eslava, L. Mejía, L. Quintanar. & Y. Solovieva. (Eds.), *Los trastornos del aprendizaje: Perspectivas neuropsicológicas* (pp. 229-266). Bogotá: Magisterio.

- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2010). *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar*. México: Trillas.
- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2012). *La actividad de juego en la edad preescolar*. México: Trillas.
- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2013). Evaluación del desarrollo simbólico en niños preescolares mexicanos. *Cultura y Educación. Fundación Infancia y Aprendizaje*, 25 (2), 131-135.
- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2014). *Evaluación del desarrollo para niños preescolares menores*. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Solovieva, Y. (2013). El desarrollo desde el enfoque histórico-cultural: investigaciones educativas en España y México. *Cultura y Educación. Fundación Infancia y Aprendizaje*, 25 (2), 167-182.
- Talizina, N. (1984). *La dirección del proceso de asimilación de conocimientos*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.
- Talizina, N. (2000). *Psicología pedagógica*. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Talizina, N. (2009). *Teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Vigotsky, L. S. (1982). *Pensamiento y lenguaje*. Obras escogidas. Tomo II. Moscú: Pedagogía.
- Vigotsky, L. S. (1984). *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*. Obras escogidas. Tomo VI. Moscú: Pedagogía.
- Vigotsky, L. S. (1991). *Sobre los sistemas psicológicos*. Obras escogidas. Tomo I. Madrid: Visor.
- Vigotsky, L. S. (1995). *Obras escogidas*. Tomo III. Madrid: Visor.
- Vigotsky, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica/Grijalbo Mondadori.
- Zankov, L. V. (1975). La enseñanza y el desarrollo. Método y organización de la investigación. En I. I. Iliarov & V. Liaudis. (Eds.), *Antología de la psicología pedagógica y de las edades* (pp. 29-34). La Habana: Pueblo y Educación.
- Zaporozhets, A. V. (1960). *Desarrollo de los movimientos voluntarios*. Moscú: APN. RSFSR.

*Critical-rationalists notes for rethinking the oral argumentation**

Daniel Mauricio Rodríguez León**
Mariana Valencia Leguizamón***
Miguel Ángel Caro Lopera****

- * Este artículo es derivado del proyecto de investigación “De los discursos orales espontáneos al discurso argumentativo oral formal. Una propuesta dirigida a maestros en formación” evaluado con mención meritoria como trabajo de grado para optar al título de Magíster en Ciencias de la Educación, Universidad del Quindío, 2013.
- ** Magíster en Ciencias de la Educación, Especialista en Enseñanza de la Literatura y Licenciado en Español y Literatura. Docente de la Licenciatura en Español y Literatura de la Universidad del Quindío. Miembro del Grupo de investigación Dilema (Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura). Correspondencia: dmdrodriguez@uniquindio.edu.co
- *** Magíster en Ciencias de la Educación, Especialista en Enseñanza de la Literatura y Licenciada en Español y Literatura. Docente de la Licenciatura en Español y Literatura de la Universidad del Quindío. Miembro del Grupo de investigación Dilema (Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura). Correspondencia: marianavalencia1@hotmail.com
- **** Magíster en Lingüística, Especialista en Enseñanza de la Literatura y Licenciado en Español y Literatura. Docente de la Licenciatura en Español y Literatura de la Universidad del Quindío. Miembro del Grupo de investigación Dilema (Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura). Correspondencia: macaro@uniquindio.edu.co

*Apuntes crítico-racionalistas para repensar la argumentación oral**

Como citar este artículo: Rodríguez, D. M., Valencia, M. & Caro, M.Á. (2014). Apuntes crítico-racionalistas para repensar la argumentación oral. *Tesis Psicológica*, 9(2), pp. 80-95.

Recibido: mayo 30 de 2014

Revisado: mayo 30 de 2014

Aprobado: junio 26 de 2014

ABSTRACT

This article describes the results of research section (monitoring for actors) “From oral spontaneous discourse to oral formal argumentative speech. A proposal directed to teachers in training”, developed for to generate the classroom's strategies to optimize formal oral argumentative discourse of future teachers of language. The research is based, basically, in critical discussion model (Van Eemeren & Grootendorst, 2006) and in some specific premise of specific teaching. The methodology used was Participatory Action Research (PAR), (Elliot, 1993) and the subject-object population was constituted for four M.A Spanish and Literature students groups from Quindío University. The work content has 8 video-recorded discussions dedicated for debating antithetically the main topic (Infidelity among couples) and the classroom intervention is developed in three phases: diagnosis, conceptualization and contrast. The main conclusions are: the argumentative tendency from the doxa; the difficulty to recognize the structure of formal discussion; the insufficient control of some strategies of verbal courtesy, the very low controversy sense; the inability to reach partial or total agreements, and the violation of certain rules implied in the pattern.

Keywords: Maternal language didactics, oral formal argumentative discourse, critical discussion, teachers in formation process, monitoring for actors, pragma-dialectical.

RESUMEN

Este artículo describe los resultados del apartado (seguimiento por actores) de la investigación “De los discursos orales espontáneos al discurso argumentativo oral formal. Una propuesta dirigida a profesores en formación” desarrollada con el fin de generar estrategias de aula para optimizar el discurso argumentativo oral formal de futuros profesores de lenguaje. La investigación se basa, principalmente, en el modelo de Discusión Crítica (Van Eemeren & Grootendorst, 2006) y en algunos presupuestos de las didácticas específicas. La metodología empleada corresponde a la investigación-acción-participación, (Elliot, 1993) y la población sujeto-objeto de investigación se constituye en cuatro grupos de la Licenciatura en Español y Literatura de la Universidad del Quindío. El corpus de trabajo consta de 8 discusiones videograbadas destinadas a debatir antitéticamente el tema (infidelidad entre parejas) y la intervención de aula se desarrolla en tres fases: diagnóstico, conceptualización y contraste. Las principales conclusiones son: la tendencia argumentativa desde la doxa, la dificultad para reconocer la estructura de la discusión formal, el control insuficiente de algunas estrategias de cortesía verbal, el poco sentido de controversia, la incapacidad para alcanzar acuerdos parciales o totales, y la violación de ciertas reglas implicadas en el modelo.

Palabras clave: Didáctica de la lengua materna, discurso argumentativo oral formal, discusión crítica, profesores en formación, seguimiento por actores, pragma-dialéctica.

Introducción

El lugar del habla en la escuela se puede describir de maneras diversas. La didáctica de la comunicación oral aporta algunas herramientas para afrontar dicha tarea, en función del trabajo sobre un campo específico de la interacción comunicativa: los géneros del discurso oral. Esta posibilidad se sustenta en la necesidad escolar de potenciar capacidades como narrar, exponer, explicar, describir, debatir, entre otras; es decir, habilidades comunicativas particulares gobernadas por reglas que optimizan el uso de la lengua en contextos no espontáneos de comunicación. En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional, desde los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana (1998) y los Estándares Básicos de Lenguaje para la Educación Básica y Media (2003), reconoce la necesidad de vincular procesos que estimulen estos usos contextuales del discurso oral y propone el concepto de *competencia comunicativa* entendido desde Hymes (1972)¹ para su posible tratamiento.

No obstante, el valor de la intervención educativa sobre estas destrezas implica reconocer el desequilibrio mediante el cual algunos sectores de la educación formal se han centrado especialmente en procesos relacionados con lectura y escritura, y han descuidado otros vinculados con el habla y la escucha. De hecho, valdría la pena preguntarse por este desequilibrio, a propósito de la creciente ola de estudios sobre el

lenguaje y la educación que han llevado la palabra hablada al centro de algunas discusiones en el contexto nacional e internacional (Dolz, 1991; Camps, 2005; Casales, 2006; Molina, 2008; González & Lima, 2009). De este modo, el discurso oral formal² salta a la vista como uno de los ámbitos sobre los cuales recae la atención de docentes e investigadores, preocupados por el desarrollo apropiado del área de la lengua materna. Dado que el problema podría abordarse desde diversas posturas teóricas y metodológicas, delimitamos nuestro campo de acción mediante la siguiente pregunta bífida: ¿Cómo se pueden rastrear los rasgos del discurso argumentativo oral formal más recurrentes en el corpus del estudio? y ¿Qué estrategias de intervención se pueden generar para que futuros maestros puedan optimizar algunas habilidades argumentativas de la oralidad formal?

Esta pregunta se podría justificar en términos de pertinencia investigativa, pues existe una inquietud más o menos generalizada desde la educación superior, en el ámbito internacional, en relación con la deficiente capacidad argumentativa de estudiantes universitarios de diversos países (Gow & Kember, 1990; Du Boulay, 1999; Zaniboni, Aronna, Bainotti, Bertaina & Dellepiane, 1999). Aunque estos estudios no se refieren específicamente al problema de la argumentación oral formal, sino a la escritura de textos argumentativos, consideramos importante la creación de espacios de discusión que permitan continuar la reflexión hacia la mayor cantidad posible de soluciones que se puedan generar, como ocurre cuando de estas investigaciones se derivan conclusiones sobre la capacidad de argumentar en términos generales y sobre las limitaciones para cohesionar las partes

1 Este concepto señala que, al comunicarse, el hablante no solo lo hace desde el conocimiento gramatical de su lengua, sino, además y sobre todo, desde un conocimiento intuitivo acerca de lo apropiado, lo que conviene comunicar dadas las circunstancias específicas del acto comunicativo y, en consecuencia, lo que es posible gracias al contexto socio-cultural al que pertenece. Lo anterior implica una crítica a los supuestos chomskianos de *competencia y actuación*, claramente vinculados con abstracciones del sistema de la lengua basadas en supuestos universales como la idea de hablante/ oyente ideal.

2 Apelamos a la noción de discurso oral formal y no de texto oral formal, en virtud de la importancia que reviste, para esta investigación, la tensión “texto-contexto” implicada en la categoría de “discurso”, como señala Van Dijk (2008).

a la unidad global de sentido, en eventos comunicativos formales, como lo son, en diferente medida, los textos argumentativos escritos y el discurso argumentativo oral formal. Lo anterior nos lleva a considerar la necesidad de elaborar una propuesta que contribuya a la superación de estas dificultades focalizadas de manera específica en el grupo con el cual se desarrolló el presente estudio y cuya descripción se relaciona en el siguiente apartado.

Método

Esta investigación se adscribe al método de *Investigación-Acción-Participación* (IAP), asociado desde Elliot (1993) con la figura del “profesor-investigador”. Para este autor, la IAP se define como:

(...) el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que genera no depende tanto de pruebas “científicas” de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado (...) (p. 88).

Sin embargo, habría que reconocer el origen de la IAP, en Lewin (1946), como observa Agosto (2011) al recordar que para este autor la IAP es:

Una forma de cuestionamiento autorreflexivo, llevada a cabo por los propios participantes en determinadas ocasiones con la finalidad de mejorar la racionalidad y la justicia de situaciones, de la propia práctica social educativa, con el objetivo también de mejorar el conocimiento sobre la propia práctica y sobre las situaciones en las que la acción se lleva a cabo (p. 218).

Con ello, afirmamos que la elección del método se encuentra condicionada por el tipo de investigación y el objeto de estudio que nos compete. En vista de que la intervención de aula se dirige a maestros en formación que participan

activamente del proyecto y desde el propósito de que estos, a su vez, puedan replicar los resultados en sus propios contextos de aula, consideramos que este puede ser el método indicado. No en vano se dice que la IAP “en síntesis, es una investigación cuyo fin es *mejorar la eficacia docente*, evaluada en su eficacia práctica” (Martínez, 2006, p. 244). Esta dimensión “práctica” resulta especialmente significativa para el tipo de trabajo que intentamos formular, por los alcances que un impacto efectivo puede llegar a tener en el grupo de maestros “multiplicadores potenciales de la experiencia”. No obstante, hace falta esclarecer el modo en que se encuentran teoría y práctica, y la manera de garantizar, hasta donde sea posible, la pertinencia eficaz de dicha práctica.

Población y muestra

El corpus de la investigación consta de 8 debates video-grabados³ destinados a discutir sobre el tema: *infidelidad entre parejas*. El número de estudiantes por grupo oscila entre los 10 y los 22, con edades comprendidas entre los 18 y los 30 años de edad, y de ambos géneros. La duración de los debates es de 30 a 40 minutos cada uno y los registros iniciales (debates diagnósticos) se moderan a partir de la misma batería de preguntas. Las grabaciones de cierre (debates de contraste) no se orientan a partir de preguntas prefabricadas, sino desde la confrontación directa entre quienes apoyan la tesis inicial y quienes la rechazan. En ambos estilos de discusión el maestro hace las veces de moderador.

3 Estos registros cuentan con la autorización de todos los participantes (estudiantes de estratos 1 y 2, que cursan el cuarto semestre de la Licenciatura en Español y Literatura de la Universidad del Quindío) y se han recogido durante tres semestres consecutivos (semestre I de 2010 y semestres I y II de 2011), en el marco de la asignatura "Didáctica de la Comunicación Oral".

Acogemos, entonces, un enfoque cualitativo, inscrito en el método IAP, desde una perspectiva hermenéutica caracterizada por algunas técnicas del análisis del discurso y, para lograrlo, utilizamos la videograbación como instrumento de recolección de datos.

Referentes teóricos

Por su parte, el conjunto de referentes teóricos en razón de los cuales se podría adelantar este estudio es tan amplio que nos acogemos a la propuesta de Van Eemeren y Grootendorst (2006), por la dimensión pragma-dialéctica de la argumentación, en la que sobresale el deseo compartido por resolver diferencias de opinión mediante un sistema reglado de discusión. Sin embargo, antes de declarar en qué consiste este modelo, habrá que reconocer, al menos tres de las posturas teóricas más fuertes sobre este campo en las actuales ciencias del lenguaje y la comunicación⁴. A saber: el enfoque neo-retórico de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989); el analítico de Toulmin (2007); y el pragma-dialéctico de Van Eemeren y Grootendorst (2006). Autores como Marinkovich (2007) subrayan la incompatibilidad de estos tres enfoques. No obstante, existen otras posiciones que declaran la complementariedad en función de la cual habrán de entenderse:

Los modelos retóricos del discurso argumentativo ponen los afectos y su manipulación en primer plano. En defensa de lo contrario, la teoría crítica de las falacias constituye el estudio de la argumentación como disciplina alexitímica. Las teorías modernas definen el objeto de estudio de la argumentación de forma tal

4 Sobre estudios relacionados con destrezas argumentativas, escalas de argumentación y deficiencias en la argumentación universitaria, subrayamos, entre otros, los aportes de Bordes (2011); Cadermatori y Parra (2000); Copi y Cohen (2009); Correa, Ceballos y Rodrigo (2003); Jaimes (2008); Lugarini (1995); Salazar (2008); Gleason (1999); Knudson (1993); Waldron y Applegate (1994).

que la cuestión de los afectos no se plantea. El análisis argumentativo debe darse los medios de abordar de forma global la cuestión de los afectos apoyándose sobre un modelo coherente de la construcción discursiva del contenido patémico, indisoluble del contenido lógico del discurso (Plantin, 2012, p. 98).

Ahora bien, la naturaleza de las discusiones que se han adelantado en nuestra investigación nos obliga a subrayar la importancia de entender las falacias como “violaciones de las reglas de una discusión crítica que falsean o impiden la resolución de una diferencia de opinión.” (Van Eemeren & Grootendorst, 2006, p. 119). Asimismo, declaramos que la postura desde la que hacemos la lectura hermenéutica de las discusiones se basa en algunos principios de estos autores porque, como señalan López y Vicuña (2002):

El enfoque pragma-dialéctico representa un intento exitoso por restablecer el equilibrio entre un enfoque excesivamente retórico del discurso, caracterizado por una concepción relativista de la razonabilidad, y un enfoque excesivamente normativo, dominado por un ideal de razonabilidad lógico-deductivista, difícilmente alcanzable en el discurso cotidiano. Van Eemeren y Grootendorst nos presentan, en cambio, un ideal de razonabilidad “crítico-racionalista”, proponiéndonos mirar el discurso argumentativo como una discusión crítica orientada a la resolución de una disputa (p. 7).

Procedimiento

Así pues, el proyecto se contempla en tres momentos consecutivos: diagnóstico, conceptualización y contraste. En el primero, se realiza un debate de prueba con el ánimo de observar cuáles pueden ser las principales recurrencias del discurso argumentativo empleado, de manera que se puedan ajustar los documentos de acompañamiento al diagnóstico. Esta discusión se coteja con tres nuevos encuentros para adelantar las conclusiones diagnósticas. En una segunda fase se construye y aplica un proyecto de

intervención de aula y el último momento consiste en sistematizar la información recogida, interpretarla y esbozar algunas conclusiones. Las 8 videgrabaciones resultan de sumar a las 4 iniciales o de diagnóstico, las 4 discusiones finales o de contraste. Relacionamos a continuación los puntos anteriores paso por paso.

Resultados

El primer momento de la intervención (diagnóstico) nos permite identificar cuatro problemas de base; 1) la ausencia de una estructura de discusión crítica clara (confrontación, apertura, argumentación y cierre); 2) el poco control de algunas estrategias de cortesía verbal⁵; 3) el apego exagerado a la *doxa*⁶ para argumentar; 4) la violación masiva de algunas reglas de la discusión crítica tomadas del modelo de Van Eemeren y Grootendorst (2006). Consideramos, no obstante, que estas cuatro limitaciones se podrían subsumir en dos más generales, a saber, la incapacidad para escuchar con sentido crítico, y

- 5 Antes que descalificar la cortesía comunicativa, nos parece oportuno subrayar, como señalan los autores del modelo, ciertas limitaciones dialécticas que se pueden derivar de su aplicación. “Un punto de vista formulado cuidadosamente puede sonar mucho más como una duda. Una declaración que, en la superficie, parece expresar duda puede, sin embargo, en un análisis más cuidadoso, realmente volverse un punto de vista negativo. Esto es muy común porque los hablantes, aparte de por cuestiones de cortesía, Prefieren no expresar sus desacuerdos de manera muy evidente. Hay una inclinación a presentar un punto de vista negativo como un mero escepticismo” (Van Eemeren & Grootendorst, 2006, p. 27).
- 6 Entendemos como argumentaciones por la doxa todos aquellos razonamientos preceptados por una determinada cultura sin una evaluación que permita demostrar su validez lógica o su pertinencia. Cabría precisar que las argumentaciones doxáticas pueden ser válidas (Marraud, 2013) y, por lo tanto, aclaramos que, en esta investigación, nos referimos a la idea que bien expresa Gomberg (2011) cuando afirma que “creer a otros, como confiar en nuestros sentidos y memoria, es algo que podemos dar por sentado a menos que tengamos razones para sospechar de lo que dicen” (p. 98).

la limitada capacidad de intervención dialéctica. Contra estas dos dificultades construimos dos estrategias para abordar el asunto en la segunda fase: conceptualización. Estas estrategias se formulan del siguiente modo.

- **Potenciar la escucha crítica**

Luego de observar los rasgos problemáticos de la argumentación empleada por los estudiantes en esta etapa, como la incapacidad para reconocer en sus propios discursos la presencia de los problemas mencionados y de llegar al final de las discusiones sin que al menos uno de ellos manifestara haber modificado alguno de los razonamientos con los que se inició en la discusión, queda claro el interés apenas perceptible de controvertir las ideas de sus interlocutores, así como de consolidar una defensa de sus propios razonamientos ante las eventuales refutaciones. Por ello, planteamos el proceso de escucha crítica como una actividad necesaria en la capacidad para elaborar los razonamientos implicados en las discusiones, dado su lugar imprescindible en toda discusión crítica.

- **Optimizar la intervención dialéctica**

Aun cuando sabemos que el nivel de la elaboración de los argumentos se teje muchas veces en el momento mismo del intercambio, consideramos que adelantar esfuerzos dirigidos a optimizar la efectividad de las intervenciones puede resultar especialmente útil en la discusión final. Creemos, por ejemplo, que existe una diferencia entre conocer la definición de la falacia y ser capaz de reconocerla en un contexto específico de discusión (como el debate sobre la infidelidad). Pensamos, de igual manera, que no es lo mismo reconocer la falacia que denunciarla efectivamente, pues sabemos, por la plantilla de acompañamiento a la discusión de cierre, que algunos estudiantes identificaron falacias empleadas durante la discusión, pero no las denunciaron. Por esta razón,

consideramos importante no solo controlar las estrategias de cortesía (para efectos de claridad que no rayen en la agresividad), sino además consolidar destrezas de refutación. Al respecto, Caballo (1997) desarrolla los conceptos de *asertividad* (poner en conocimiento del interlocutor aquello con lo que se está en desacuerdo, cuidando la manera de hacerlo para evitar la coacción), *no asertividad* (ocultarle al interlocutor aquello con lo que no se está de acuerdo) y *agresividad* (poner en conocimiento del interlocutor aquello con lo que se está en desacuerdo, sin cuidar la manera de hacerlo, lo que puede coactivar intervenciones no deseadas).

Como puede observarse, nos centramos aquí en dos categorías: elaborar razonamientos e intercambiarlos. Por ello, las estrategias descritas se vinculan respectivamente al nivel de la elaboración (para el caso de *potenciar la escucha crítica*) y el del intercambio (para el de *optimizar la intervención dialéctica*). La categorización desde esta dupla (elaborar e intercambiar) puede generar la idea equivocada de que se trata de unidades indisolubles. Sin embargo, resaltamos que en estos dos niveles operativos del discurso argumentativo, el funcionamiento se puede dar en permanente correlación pues existe la posibilidad de elaborar los razonamientos durante el intercambio mismo y viceversa. La división, hecha esta aclaración, obedece más a las bondades metodológicas a las que podría llevar su aplicación, que a la creencia de que la separación resulta obligatoria en algún sentido. De vuelta a las estrategias subrayamos la pretensión de impactar diversos procesos de argumentación y de promover la adquisición de una mayor conciencia acerca de cómo argumentamos y cómo lo hace el interlocutor. Antes de señalar las implicaciones de estas estrategias en los fragmentos de las discusiones, relacionados en el apartado siguiente, quisiéramos describir brevemente algunas de las herramientas empleadas por otros autores en trabajos similares, pero de las que, en

nuestro caso, es preciso distanciarse por motivos expuestos a continuación.

Además de las estrategias cognitivo-retóricas de las que se sirve Marinkovich (2007)⁷, encontramos la división de Cros (2003), que separa las estrategias explicativas de las argumentativas, propias del espacio escolar, al tiempo que las une como complementarias en el discurso docente, este último, de carácter altamente argumentativo según la autora. Esta misma investigadora habla de estrategias *articuladoras de razonamientos y reguladoras de la interacción oral*. Las primeras construidas para que el destinatario acepte lo que se le propone mediante la discusión, y las segundas para mantener el equilibrio social del intercambio. Nuestras estrategias para *elaborar e intercambiar* escapan de tales pretensiones (*articular el razonamiento y regular el intercambio*), por cuanto estas pueden implicar fines poco convergentes con los nuestros como el deseo de “hacer aceptar” (asociable a la función puramente retórica del discurso argumentativo) o la idea de “regular el intercambio” (potencialmente entorpecedora de la resolución de la diferencia de opinión, si se la ve como la necesidad de ocultar, recortar, oscurecer o deformar los razonamientos del intercambio, mediante transformaciones hechas a la medida de las normas de cortesía).

Discusión

Presentamos dos ejemplos del *seguimiento por actores*⁸. Los resultados de las demás estrategias implementadas en esta investigación, así como

7 Ligadas simultáneamente a la dimensión retórica (para adherir al otro) como a la conceptual (visible desde lo que se conoce como *operaciones mentales*) de los intercambios argumentativos.

8 El seguimiento por actores es una herramienta utilizada en la lectura hermenéutica que consiste en relacionar algunos fragmentos de las discusiones de inicio y de cierre, y contrastar el tipo de razonamientos que elaboran e intercambian, un mismo estudiante, al principio y al final de proceso.

el decálogo pragma-dialéctico y las etapas de la discusión crítica, ya se encuentran relacionados en Rodríguez y Valencia (2013, pp. 188-196). Las muestras que se exhiben a continuación son citas textuales tomadas de los aportes de dos de los estudiantes que participaron en ambas discusiones (inicial y final). Este seguimiento pretende mostrar algunos alcances del proceso de intervención didáctica y, para ello, el contraste de las citas (al inicio y al cierre) se refuerza con una reflexión tomada de la lectura hermenéutica construida al final de la propuesta. Miradas transversalmente, estas citas, evidencian dos tipos diferentes de destrezas argumentativas; el reconocimiento del objetivo de la discusión crítica (alcanzar el acuerdo mediante la crítica racional), por un lado; y la aplicación de diferentes tipos de estrategias que favorecen dicho reconocimiento (fundamentalmente la contra-argumentación). Sobre el valor de estas habilidades, Khun y Udell (2003) señalan:

Drawing on Walton's analysis, Felton and Kuhn (2001) identified two potential forms of development in argumentative discourse skills: enhanced understanding of discourse goals and application of effective strategies to meet these goals. These two forms of development can be predicted to reinforce one another. Progress in use of discourse strategies is propelled by a better understanding of discourse goals. At the same time, exercise of these strategies in discourse promotes more refined understanding of the goals of argumentative discourse⁹ (p. 1246).

9 *La traducción nuestra* "Con base en el análisis de Walton, los autores Felton y Kuhn (2001) identificaron dos formas potenciales de desarrollar las habilidades discursivas argumentativas: una mejor comprensión de los objetivos del discurso y la aplicación de estrategias eficaces para alcanzar estos objetivos. Se puede predecir que estas dos formas de desarrollo se refuerzan mutuamente. El progreso en el uso de estrategias discursivas es propulsado por una mejor comprensión de los objetivos del discurso. Y al mismo tiempo, el ejercicio de estas estrategias promueve una comprensión más precisa de los objetivos del discurso argumentativo".

Así las cosas, presentamos este apartado como la discusión del conflicto generado en el tercer momento del proceso (contraste), a la luz de los presupuestos teóricos que acompañan los dos momentos anteriores: diagnóstico y conceptualización.

• Actor 1¹⁰

-En el debate inicial

Estudiante A, *afirmación*: «La infidelidad es justificable aunque la cometa mi pareja».

Estudiante B, *refutación a la afirmación de A*: «Usted está pensando, o usted cree, siente, en realidad, que si su pareja le es infiel, usted dice: ay sí... es justificable, ¿en serio? No creo».

La afirmación de A se soporta en la idea de que uno puede no satisfacer plenamente a su pareja (y eso lo puede llevar a conseguir amante). Según A: es natural buscar nuevas experiencias pues uno se puede sentir a gusto siendo infiel. El problema consiste en que la refutación de B (que es nuestro actor elegido) es una *no argumentación*, por cuanto no adelanta realmente ninguna razón contra la tesis (la infidelidad se justifica aunque el infiel sea mi pareja), sino que se limita a descalificar la idea como algo, en sí mismo insostenible. La pregunta «¿en serio?», seguida de la respuesta «no creo», cuestiona la validez de la idea sin decir por qué sería inválida; la refutación se limita a mostrarla como inválida o tal vez absurda (si se tiene en cuenta el tono irónico empleado para decir «ay sí... es justificable», pero no ofrece razones que la cuestionen. En la misma discusión, B expresa

10 Se trata de una estudiante que ha participado activamente de todo el proceso. Los resultados parciales han sido positivos, a pesar de sus limitaciones argumentativas en la discusión inicial. Los cambios del inicio al cierre del curso resultan evidentes en la calidad de las intervenciones finales; citamos pues algunas de sus intervenciones en ambas discusiones.

un argumento por generalización que viola la regla de la libertad¹¹:

Estudiante B, *refutación*: «Las mujeres no somos mostronas, ni mentirosas, [...] los hombres son muy impulsivos, nosotras no».

En el debate de contraste

B, *refutación*: «Yo quisiera que me dieras más argumentos como defensor de la infidelidad porque [...] no solo el hecho de que tú como persona seas infiel [...] entonces pues hace viable la infidelidad».

Aquí se observa la evaluación sobre la premisa contraria en una denuncia de su debilidad; es importante resaltar que no se contrapone, de golpe, sino que solicita argumentos más fuertes, lo que implica un paso adelante hacia una resolución potencial. En el mismo sentido, reconoce la premisa «el hecho de que tú seas infiel» como una condición medianamente válida, aunque no totalmente viable para defender la tesis (la infidelidad es viable).

B, *refutación*: «Yo no estoy de acuerdo con los compañeros en la medida en que justifican la infidelidad por medio de situaciones que llaman “carencias” porque [...] se supone que una pareja lucha por ser mejor, por cumplir unas metas...».

Alguien interrumpe con la palabra “*Doxa*” a lo que B responde:

«Sí, porque estamos en Latinoamérica, si estuviéramos en Oriente, entonces sería permitido que ustedes tuvieran [...] las mujeres que pudieran mantener,

pero como estamos en Colombia, aquí las parejas son «parejas».

Esta última palabra «parejas», se pronuncia de manera enfática. Además, B levanta dos dedos para señalar que la pareja es de dos y solo dos personas. En esta argumentación se observa la alusión al carácter inapropiado de la causalidad (porque tengo carencias entonces puedo ser infiel) y una reivindicación de la argumentación desde la *doxa*, apelando a su lugar, tal vez, inamovible en nuestro país, lo que podría, no obstante, ser eventualmente cuestionado. Sin embargo, conviene reconocer que si la relación causal “tiene sentido” puede ser válida (Weston, 2001), de manera que las ideas “validadas por la sociedad”, o algunas de ellas, pueden tener alguna justificación racional, más allá de la simple arbitrariedad, lo que en ciertas circunstancias obliga a explorar hasta dónde las ideas nacidas de la *doxa* puedan tener validez argumentativa.

- Actor 2¹²
-En el debate inicial

Estudiante A, afirmación: «Yo creo que lo que dice la compañera [...] es totalmente correcto, yo creo que la infidelidad es una cuestión cultural [...] independientemente, se centra para mí en que es un contexto cultural, eso es lo que rige la fidelidad».

La expresión “totalmente correcto” constituye un desconocimiento del error potencial y genera así una cierta inmunidad a la crítica.

11 Cada parte debe permitir que su interlocutor ponga en duda el punto de vista adverso y presente su propio punto de vista con total libertad. Las generalizaciones derivan en inmunidad a la crítica y, en consecuencia, cohiben la libertad de interlocución.

12 Este estudiante ha logrado sin dificultad la obtención de los objetivos propuestos para el curso al inicio del semestre. Su compromiso ha sido notable en el desarrollo de las actividades de clase, sus aportes en las discusiones de los documentos resultaron igualmente provechosos por el sentido crítico con el que afrontó cada punto y, por ello, su participación en la discusión de contraste no dejó de notarse por la calidad.

Esta inmunidad también se logra mediante la aclaración “para mí”, con la que anticipa una posible objeción al carácter subjetivo de su argumentación declarando como válido aquello que “para él” es válido. En la misma discusión, A continúa:

«Cuando las mujeres están en grupo [...] les da confianza. En cambio el hombre, así entre hombres, se cohibe más en ese sentido que las mujeres, pero cuando está solo, obviamente, eh... actúa de una forma más líder en ese acto infiel que la mujer».

Las expresiones del tipo “cuando las mujeres están en grupo” o “en cambio el hombre” caen en generalizaciones extremas que son controvertibles por contraejemplo con alguna facilidad. Estos enunciados tienden a producir una cierta sensación de inmunidad, pero su análisis riguroso devela rápidamente los problemas estructurales que implica el uso de categorías universales. Por su parte la idea de que «el hombre [...] cuando está solo, obviamente, actúa de una forma más líder» sugiere, por el carácter de obviedad, que la soledad es causa suficiente para que el hombre actúe de forma «más líder que la mujer». Esto se traduce en *argumentación irrelevante*, pues de la premisa («porque está solo») no se deriva necesariamente la conclusión («el hombre es más propenso al liderazgo»).

- En el debate de contraste

A, *refutación*: «Yo creo que la compañera ya está cayendo en el error de la doxa, al mencionar que, bajo esta cultura, eso es normal. Nuestra cultura es occidental, y al ser occidental, ha sido permeada por el catolicismo, y el catolicismo influyó en ser fiel. No estoy de acuerdo con eso, es caer en un error de la doxa y debe quedar claro para el debate».

Denuncia la argumentación por la *doxa* al tiempo que declara abiertamente su posición mediante la referencia directa a “la compañera”

contra quien propone una diferencia de opinión explícita. Se advierte pues un avance en el sentido de escuchar más críticamente.

A, *refutación*: «No es una situación moral sino que es una situación ética, [...] la ética viene de Ethos que es costumbre, y costumbre precisamente tiene la misma relación cultural... eh, con la doxa [...] entonces no hay un argumento sólido para convencernos [...] de que dejemos la infidelidad».

Esta intervención constituye una réplica a la idea, defendida como premisa moral, de que la fidelidad no es cuestionable. La réplica formulada se suma a otra intervención basada en la idea de que, en Colombia, la infidelidad no es socialmente aceptada y por lo tanto no es justificable. Por contraargumentación se ataca, de esta manera, el carácter cultural de la costumbre en una clara alusión a la irracionalidad de la premisa proveniente de la *doxa*. También puede observarse la distinción entre moral y ética como argumento en contra de la relación causal implicada en la génesis de esta proposición.

Conclusiones

Observamos, luego del contraste con los resultados diagnósticos, que el grupo de maestros en formación logra cambios significativos con respecto a sus comportamientos argumentativos iniciales. La intervención, orientada con el ánimo de consolidar destrezas argumentativas en el plano oral formal, optimiza la intervención general del grupo de estudiantes durante las discusiones de cierre y, por ello, consideramos que la pregunta de investigación puede responderse en este punto. Así, en el ámbito de la *elaboración*, los resultados de contraste nacen de aplicar la estrategia *potenciar la escucha crítica*, diseñada para promover destrezas metacognitivas que responden a la pregunta ¿cómo elaboro yo y cómo elabora mi interlocutor los

razonamientos puestos en juego durante la discusión? Esta estrategia se ha planteado en contrapeso a la falta de conciencia que acompaña los primeros ejercicios de autoevaluación, en los que muchos estudiantes manifiestan no encontrar amenazas potenciales al proceso de resolución, como las falacias.

El nivel del *intercambio* por su parte, se aborda mediante la aplicación de la estrategia *optimizar la intervención dialéctica*, diseñada para promover destrezas metacognitivas que responden a la pregunta ¿qué tan impactantes en la resolución de la diferencia de opinión resultan mis intervenciones y las de mis interlocutores? Esta estrategia se ha planteado en contrapeso a la falta de controversia, a la mínima capacidad de diálogo y al descuido del consenso, que se mostraron como rasgos generalizados en los debates de diagnóstico. Conviene subrayar, a propósito de la metacognición, la diferencia entre quien ejecuta una determinada operación mental sin hacerse consciente de las herramientas a las que recurre para ello, y aquel que reconoce y, por ello, puede llegar a controlar, entre otros aspectos, su capacidad de aprendizaje. “La metacognición es el ejecutivo o jefe que tiene control sobre la cognición, el trabajador, cuyas herramientas son estrategias” (Gaskins & Elliot, 1999, p. 97). Consideramos que es preciso formular en este punto, la dificultad a la que antes hemos hecho referencia (inconcordancia entre la argumentación empleada de las discusiones y la evaluación que hacen de ella, en este caso, los estudiantes). Lo anterior resulta vital, por cuanto se busca potenciar la capacidad de los estudiantes para reconocer cómo *elaboran e intercambian* sus razonamientos (lo que implica el proceso metacognitivo), antes de saber cómo pueden potenciar su capacidad de discutir.

A propósito del sentido crítico, Marinkovich (2007), se refiere a la causalidad como un tipo de habilidad que sirve para dar sentido a la información adquirida. En su estudio (destinado a evaluar estrategias cognitivo-retóricas), esta investigadora concluye que, en efecto, la estrategia más utilizada por los estudiantes es la causalidad lo que, según ella, revela la influencia de la percepción de lo real en las elecciones de recursos para argumentar. Por esta razón, vale la pena adelantar procesos para que el estudiante se reconozca no solo en lo que dice sino, sobre todo, en aquello de lo que se sirve para decirlo. Por su parte Ascione y Rolando (2002) tocan el mismo asunto y declaran que “el pensamiento crítico asume una dimensión metadiscursiva, en tanto confronta con un sistema de ideas y un sistema de valores” (pp. 6-7). Podemos pensar entonces que la metacognición se nutre del auto-cuestionamiento, toda vez que podamos saber de dónde provienen nuestros recursos argumentativos, y qué tan sólidos, apropiados o pertinentes pueden llegar a ser. Eso es, finalmente, lo que orienta toda nuestra propuesta.

Para nosotros, el resultado ha sido altamente satisfactorio, ya que la investigación en educación supone una necesidad constante de adelantar procesos mejoradores como, en este caso, la intervención para hablar más reflexivamente y escuchar con más sentido crítico; iniciativas que resultan urgentes, según Camps (2005) pues:

En un momento que se podría calificar de crecimiento de una nueva oralidad, [...] es urgente disponer de instrumentos que nos permitan abordar la enseñanza reflexiva de la lengua oral: enseñar a los alumnos a hablar reflexivamente y a escuchar y comprender críticamente. Las posibilidades que tienen los jóvenes de convertirse en ciudadanos críticos y a la vez participativos nos lo exigen (p. 9).

En consecuencia, vale la pena subrayar que las dificultades escolares frente a las cuales nos presentamos como maestros de lenguaje, justifican este tipo de esfuerzos encaminados a representar algún tipo de aporte, siempre mejorable naturalmente, acerca de cómo elaborar e intercambiar razonamientos que permitan y promuevan el consenso. De allí que el impacto de esta investigación, dirigida a consolidar el principio dialógico de la discusión crítica, no pueda ser más que una semilla de lento

crecimiento en los terrenos siempre problemáticos de la didáctica de la palabra hablada. Esa palabra “irreversible” de la que habla Barthes (2009) cuando declara que:

Lo que ya se ha dicho no puede recogerse, *salvo para aumentarlo*: corregir, en este caso, quiere decir, cosa rara, añadir. Cuando hablo no puedo nunca pasar la goma, borrar, anular; lo más que puedo hacer es decir anulo, borro, rectifico, o sea: hablar más (p. 115).

Referencias

- Agosto, S. (2011). *El uso del periódico para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura de textos argumentativos en cuarto curso de la enseñanza secundaria obligatoria* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid: Madrid.
- Ascione, A. & Rolando, L. (2002). *Argumentación, pensamiento crítico y polifonía*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Barthes, R. (2009). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. (C. Fernández. Trad.). Barcelona: Paidós.
- Bordes, M. (2011). *Las trampas de Circe: falacias lógicas y argumentación informal*. Madrid: Cátedra.
- Cademártori, Y. & Parra, D. (2000). Reforma educativa y teoría de la argumentación. *Signos*, 33(48), 69-85.
- Camps, A. (2005). La lengua oral formal objeto de enseñanza. En M. Vilá. (Coord.), *El discurso oral formal contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas* (pp. 7-9). Barcelona: Graó.
- Caballo, V. (1997). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Casales, F. (2006). Algunos aportes sobre la oralidad y su didáctica. *Espéculo*, (33), 1-11. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/especulo/numero33/aportes.html>
- Cros, A. (2003). *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel.
- Copi, I. & Cohen, C. (2009). *Introducción a la lógica* (E. González. Trad.). México: Limusa.
- Correa, N., Ceballos, E. & Rodrigo, M.J. (2003). El perspectivismo conceptual y la argumentación en los estudiantes universitarios. En C. Moreno & J. I. Pozo. (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 63-78). Madrid: Síntesis.
- Dolz, J. (1991). Interlocución y estructura de la argumentación en el diálogo: algunos caminos para una poética del género. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (23), 17-27.

- Du Boulay, D. (1999). Argument in reading: what does it involve and how can students become better critical readers? *Teaching in Higher Education*, 4(2), 147-163.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. (P. Manzano. Trad.). Madrid: Morata.
- Gaskins, I. & Elliot, T. (1999). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela*. (C. Peña. Trad.). Barcelona: Paidós.
- Gleason, M. (1999). The role of evidence in argumentative writing. *Reading and Writing Quarterly*, (14), 81-106.
- Gonzalez, C. & Lima, P. (2009). Estrategias de expresión de la evidencialidad en la argumentación oral en sala de clases. *Signos*, 42 (71), 295-315.
- Gomberg, P. (2011). *What should i relieve?* Peterborough: Broadview press.
- Gow, L. & Kember, D. (1990). Does higher education promote independent learning. *Higher Education, Kluwer Academic*, 19(3), 307-322.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. Pride & J. Holmes. (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Londres: Penguin Books.
- Jaimes, G. (2008). Para argumentar es necesario conocer al otro y anticipar sus respuestas. En M. E. Rodríguez & G. Jaimes. (Eds.), *La argumentación. Fundamentos teóricos y experiencias investigativas* (pp. 85-100). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Khun, D. & Udell, W. (2003). The Development of Argument Skills. *Child Development*, 74(5), 1245-1260.
- Knudson, R. (1993). The development of Writing argumentation: An analysis and comparison of argumentative writing at four grade level. *Child study journal*, (22), 167-184.
- López, C. & Vicuña, A. M. (2002). Prólogo de los traductores. En F. Van Eemeren & R. Grootendorst. (Dir.), *Argumentación, Comunicación, Falacias. Una perspectiva pragma-dialéctica* (pp. 7-10). Chile: Universidad Católica de Chile.

- Lugarini, E. (1995). Hablar y escuchar. Por una didáctica del “saber hablar” y del “saber escuchar”. *Revista Signos. Teoría y práctica de la educación*, (14), 30-51.
- Marinkovich, J. (2007). Las estrategias cognitivo-retóricas y la dimensión dialéctica de la argumentación oral en una clase de lengua castellana y comunicación. *Revista Signos*, 40(63), 127-146.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Marraud, H. (2013). *¿Es lógic@? Análisis y evaluación de argumentos*. Madrid: Cátedra.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lengua Castellana. Lineamientos Curriculares*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (2003). *Estándares Básicos de Lenguaje para la Educación Básica y Media*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Molina, T. (2008). Los actos directivos, estrategias reguladoras de la cortesía verbal en el discurso oral académico. *Revista Informe de Investigaciones Educativas*, 22(1), 15-28.
- Perelman, C. & Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica* (5ª ed). (J. Sevilla. Trad.). Madrid: Gredos.
- Plantin, C. (2012). *La argumentación. Historia, teorías, perspectivas* (N. I. Muñoz. Trad.). Buenos Aires: Biblos.

- Rodríguez, D. M. & Valencia, L. M. (2013). Análisis pragma-dialéctico en la argumentación oral formal de estudiantes universitarios. *Revista Sophia Educación*, (9), 180-195.
- Salazar, J. (2008). Estrategias de cortesía verbal en interacciones argumentativas ocurridas en contexto escolar 1. *Alpha*, (27), 79-92.
- Toulmin, S. (2007). *Los usos de la argumentación*. (M. Morrás & V. Pineda. Trad.). Madrid: Península.
- Van Dijk, T. (2008). El estudio del discurso. En T. Van Dijk. (Ed.), *El discurso como estructura y proceso*, (pp. 21-65). Vol I. (E. Marengo. Trad.). Barcelona: Gedisa.
- Van Eemeren, F. & Grootendorst, R. (2006). *Argumentación: análisis, evaluación, presentación*. (Marafioti, R. Trad.). Buenos Aires: Biblos.
- Waldron, V. & Applegate, J. (1994). Person centered tactics during verbal disagreements: Effects on students perceptions of persuasiveness and social attraction. *Communication Education*, (47), 53-66.
- Weston, A. (2001). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.
- Zaniboni, M. C., Aronna, A., Bainotti, A., Bertaina, T. & Dellepiane, A. (1999). El discurso argumentativo en alumnos universitarios. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 19(4), 203-209.

Recursion in textual review*

Diana Patricia De Castro Daza**
Miralba Correa Restre***

- * Artículo realizado en el marco de la investigación “Los funcionamientos recursivos y los procesos cognitivos de revisión en la construcción textual” código 5251 de la Universidad del Valle.
- ** Doctoranda de la Universidad de Brasilia. Magíster en Psicología. Docente del Instituto de Psicología de la Universidad del Valle. Investigadora del Grupo Lenguaje, Cognición y Educación adscrito al Centro de Investigaciones en Psicología, Cognición y Cultura de la Universidad del Valle. Correspondencia: diana.decastro@correounivalle.edu.co
- *** Magíster en Lingüística y Español. Profesora titular Instituto de Psicología. Directora del Centro de Investigaciones en Psicología, Cognición y Cultura, Coordinadora del grupo Lenguaje, Cognición y Educación adscrito al Centro de Investigaciones en Psicología, Cognición y Cultura de la Universidad del Valle. Correspondencia: miralba.correa@correounivalle.edu.co

*La recursividad en la revisión textual**

Como citar este artículo: De Castro, D. P. & Correa, M. (2014). La recursividad en la revisión textual. *Tesis Psicológica*, 9(2), 96.-109.

Recibido: marzo 31 de 2014

Revisado: abril 21 de 2014

Aprobado: junio 25 de 2014

ABSTRACT

From a narrative and cognitive development perspective, it is proposed to carry out an exploration of recursive operations of the mind in cognitive processes of textual review in children of 10 year old. This article presents results about an exploratory research in which children develop an individual writing task from a generative source - an image with two enunciated -from which to initiate a process of textual composition that includes three written productions and two talks. Thus, tracking the transformations is performed, comments and remarks that every child develops on their own narration. This article shows the performances of a prototypical subject in their review processes that impact positively on the coherence of the text. The boy's process composition shows review processes about structural aspects of narration and recursive operations in the way they operate. The results of the present study allow affirming that review involve a cognitive distance to assume double role as a reader and writer, and the establishment of marks that are located in relation. Thus, resulting in recursive operations where alternative solutions are accepted temporarily about the problems areas of writing which will then be reopened to be reworked. The article offers contributions to education, in particular to writing practices that are in consonance with children capacities, its development moments, the demands and cognitive operations applied during the composition.

Keywords: Writing, cognition, storytelling, boy, education.

RESUMEN

Desde una perspectiva del desarrollo cognitivo y la narrativa, se propone realizar una exploración de los funcionamientos recursivos de la mente en los procesos cognitivos de revisión textual en niños de 10 años. El artículo presenta resultados de una investigación exploratoria, en la cual los niños desarrollan una tarea de escritura individual a partir de una fuente generativa -una imagen con dos enunciados- desde la que inician un proceso de composición textual que contempla tres producciones escritas y dos conversatorios. De este modo, se realiza un seguimiento de las transformaciones, comentarios y señalamientos que cada niño elabora sobre su propia narración. En el artículo se presentan los desempeños de un sujeto prototípico en sus procesos de revisión que inciden positivamente sobre la coherencia del texto. El proceso de composición del niño muestra procesos de revisión sobre aspectos estructurales de la narración y funcionamientos recursivos en su forma de operar. Los resultados del presente estudio permiten afirmar que la revisión implica un distanciamiento cognitivo al asumir un doble papel de lector y escritor, y el establecimiento de marcos que se sitúan en relación. Así, dan lugar a funcionamientos recursivos en los que se aceptan alternativas de solución temporalmente frente a los espacios problema de la escritura que luego serán reabiertos para ser reelaborados. El artículo ofrece aportes a la educación, en particular a prácticas de escritura que estén en consonancia con las capacidades de los niños, sus momentos de desarrollo, las exigencias y funcionamientos cognitivos puestos en marcha durante la composición.

Palabras clave: Escritura, cognición, narración de cuentos, niño, educación.

Introducción

El presente artículo se centra en los procesos de composición escrita, en particular se interesa en la revisión y la recursividad en la escritura de textos narrativos elaborados por niños. Se pregunta por el modo como se ponen en marcha estos funcionamientos cuando los procesos de revisión se caracterizan por lograr una incidencia positiva en la coherencia del texto. Esta pregunta deriva de una investigación previa, en la que se estudian los procesos de revisión en las reescrituras propuestas por el niño y su incidencia en el establecimiento de la coherencia de textos narrativos escritos (De Castro, 2008; De Castro & Correa, 2012). En ella se reconoce que los procesos de revisión en niños de diez años tienen diferentes tipos de incidencia sobre la coherencia, es decir, la revisión y las reescrituras no necesariamente llevan a textos de mejor calidad textual¹.

Los resultados de la investigación antes mencionada ponen en evidencia la importancia de un acompañamiento del educador durante la escritura y no únicamente la propuesta de una tarea. De allí que el propósito del artículo, sea realizar

un seguimiento de los procesos de revisión y los funcionamientos recursivos en diferentes momentos de la composición textual de un niño de diez años, caso ilustrativo de procesos de escritura caracterizados por reescrituras más elaboradas y que fortalecen la coherencia de la narración².

La revisión es un proceso cognitivo central en la producción textual dado que implica un constante retorno al texto -a las propias ideas, a las formas de decir, a las intenciones propuestas, a los planes de escritura- para reconsiderarla, reevaluarla, reescribirla. Así, no se trata solamente de un proceso puesto en marcha como respuesta a errores, disonancias y desarmonías sino un proceso que permite el despliegue de la producción textual al estar en la base de las reelaboraciones que la escritura posibilita, y que requiere ser aprendido por quienes se inician como escritores. En particular en este artículo se estudia la revisión diferida, es decir, aquella que se produce después de una primera escritura.

Entre los principales avances en el estudio de la revisión escritural se reconocen: a) operaciones implicadas en la revisión lo que permite profundizar en la comprensión de funcionamientos cognitivos subyacentes, por ejemplo, comparar, diagnosticar y operar (Bereiter & Scardamalia, 1987; McCutchen, 1995; Flower & Hayes, 1996); b) que la revisión no se materializa necesariamente en transformaciones en el texto, se presenta en momentos y niveles diferentes durante el proceso de composición, por ejemplo, la distinción entre revisión pretextual, on-line y diferida (Bereiter & Scardamalia, 1987; Camps, 1992; Severinson & Kollberg, 1996; Witte citado por Allal & Chanquoy, 2004; Rouiller, 2004; De Castro, 2008; De Castro & Correa, 2012); c) la discusión sobre lo que desencadena o inicia el proceso de revisión y el hecho de reconocer

1 Se identifican 4 tipos de incidencia de los procesos de revisión sobre la coherencia: negativa, local, oscilatoria y positiva. La primera alude a procesos de revisión que llevan a cambios en las reescrituras en las que se suprimen enlaces del texto y el desarrollo de las situaciones que explican un determinado suceso, la inclusión de información al margen del tópico y modificaciones que resultan confusas dentro del eje temático de la historia. La incidencia local define los cambios en el texto que se sitúan sobre aspectos particulares tales como modificaciones a nivel del código escrito y del sistema ortográfico. La incidencia oscilatoria refiere a transformaciones en las reescrituras resultantes de los procesos de revisión que realizan los niños que tienen diferentes efectos sobre el texto. La incidencia positiva alude a cambios realizados en las reescrituras que llevan a transformar partes del texto para precisar, aclarar, desarrollar y relacionar aspectos propuestos en la historia. Una explicación más detallada se presenta en De Castro y Correa (2012).

2 Sujeto prototípico del tipo de incidencia positiva de la revisión sobre la coherencia.

que la percepción de un desajuste entre la intención y la producción es una de las vías posibles para la revisión (Bereiter & Scardamalia, 1987; Camps, 1992; McCutchen, 1995; De Castro, 2008); d) la necesidad de plantear diseños metodológicos que permitan develar el proceso de revisión, entre ellas, la escritura colectiva de un único texto (Camps, 1992; Nystrand, 2001), el seguimiento del proceso a través de reescrituras y conversatorios que sitúan como referente al propio sujeto (De Castro, 2008; De Castro & Correa, 2012) y el método de análisis dialógico del discurso en el que se comprende que la escritura es un proceso social y de comunicación que implica la negociación de significados entre el escritor y sus lectores en un contexto particular (Nystrand, 2001), lo que permite ampliar la comprensión sobre la relevancia de las interacciones entre el escritor y los lectores, además de resituar la naturaleza del proceso de revisión y los recursos que se utilizan en este proceso.

Por su parte, la recursividad ha sido explorada desde diferentes perspectivas: las ciencias cognitivas y las ciencias de la computación (Hofstadter, 1992), las neurociencias cognitivas y la evolución (Corballis, 2007, 2011), los estudios sobre el desarrollo del niño (Perinat, 1995, 2011), la perspectiva sociohistórica (Pérez, 2007) y la semiótica (Magariños de Morentin, 1993). Dado el interés de estudiar la escritura desde una perspectiva del desarrollo se retoma la explicación de Perinat (1995, 2011). El autor al abordar el concepto recuerda que recursión viene del latín “recurrere” que significa volver a correr, por lo que implica la idea de un recorrido y la iteración de un proceso. Perinat (1995) explica que “un bucle recursivo traza un “marco” o demarcación; acota un subsistema dentro del sistema principal. Pero, a la vez, un bucle recursivo mantiene la conexión entre el subespacio enmarcado y el espacio en que se ha delimitado el marco” (p. 193). Explicación que resulta pertinente para comprender los procesos de

revisión diferida y el establecimiento de marcos que realiza el niño analizado en su proceso de composición textual.

Desde una perspectiva sociohistórica, Pérez (2007) afirma que la lectura y la escritura son procesos recursivos dado que “dentro de la dinámica se gesta un constante movimiento en espiral que toma de lo ya dicho para ampliarlo, reelaborarlo y transformarlo en un discurso nuevo, que a su vez será la génesis de otros discursos” (p. 107). Por su parte Magariños de Morentin (1993), desde una perspectiva semiótica, se plantea el problema de la recursividad en el proceso semiótico de producción, interpretación y transformación de la significación. En el proceso se reconocen tres formas de la recursividad, una de ellas está determinada por la direccionalidad y sus alteraciones dado por regresión, recuperación, incrustación o anticipación en el contexto semiótico.

El estudio de la recursividad y de la revisión en la composición de narraciones en niños, desde una perspectiva de la psicología del desarrollo cognitivo que privilegia aspectos de orden semántico y desde una perspectiva narrativa, constituye un aporte para comprender el funcionamiento mental de los escritores jóvenes e implementar propuestas educativas que favorezcan el avance en las prácticas de escritura. La perspectiva propuesta es novedosa en el estudio de la producción textual dado que focaliza sobre el desarrollo y la forma como los niños componen y recomponen sus escritos. Así, estudia el proceso de composición textual y no solo el producto final, indaga sobre los cambios en las configuraciones de los textos de los niños reconociendo como punto de referencia sus propias narraciones, es decir, realizando un seguimiento al proceso; en otros estudios sobre producción escrita se identifica una tendencia a analizar los desempeños de los niños situando como referente las composiciones de los expertos o de los adultos (Bereiter & Scardamalia, 1987).

Método

El caso aquí presentado forma parte de un estudio exploratorio en el que se realiza un seguimiento a los procesos de revisión diferida y a los funcionamientos recursivos puestos en marcha por los niños en su producción textual. El diseño metodológico retoma lineamientos del método microgenético que permite estudiar la lógica del sujeto y su funcionamiento mental. Para lograrlo realiza el seguimiento de los desempeños de los niños enfrentados a una tarea específica resuelta mediante varios intentos durante un intervalo corto de tiempo; un aspecto a resaltar es que el referente para hacer las comparaciones del sujeto son sus propios desempeños, es decir, el estudio del proceso. De esta forma, en la investigación presentada se identifican las transformaciones que se dan en la coherencia de las narraciones escritas gracias a los procesos de revisión y los funcionamientos recursivos durante un proceso de composición textual que contempla tres producciones escritas y dos conversatorios sobre un mismo texto narrativo³.

3 Se sugiere para una lectura sobre el método genético y el desarrollo microgenético a Cubero y Rubio (2005) y sobre las características del método microgenético a Puche y Ossa (2006). Si bien se retoman diferentes referentes desde el interés por: el desarrollo microgenético y sus formas de estudiarlo, la psicología de la composición escrita, el análisis semiótico del discurso y la narratología, es de señalar que la construcción metodológica corresponde al trabajo académico del Grupo Lenguaje, Cognición y Educación de la Universidad del Valle, desde la comprensión de cuatro aspectos centrales: 1) la relevancia del estudio del proceso en el abordaje de la escritura; 2) el interés por el desarrollo microgenético; 3) la relevancia de una posición dialógica que permita explicitar en el discurso la lógica del niño -base de los conversatorios-; y 4) La importancia de situar como referente al propio sujeto y sus desempeños en el estudio del proceso, las trayectorias y las transformaciones durante la composición textual.

Participante

Para cumplir con el propósito enunciado se analiza el proceso de composición de un niño de diez años de quinto grado de primaria de una escuela pública de la ciudad de Cali. A continuación se explican los criterios para la selección del sujeto: en primer lugar, se establecen los tipos de incidencia de los procesos de revisión sobre la coherencia en un grupo de treinta niños participantes de la investigación escogidos mediante un muestreo aleatorio (estos resultados pueden leerse en De Castro & Correa, 2012); se escoge la edad de diez años porque en ese momento es posible esperar un mayor dominio del código escrito que posibilita al sujeto centrarse en la composición de la narración (Bereiter & Scardamalia, 1987; McCutchen, 1995). Una vez identificados diferentes tipos de incidencia de los procesos de revisión sobre la coherencia, se selecciona un caso ilustrativo de los procesos de revisión que permiten transformaciones en la escritura que fortalecen la coherencia narrativa textual al precisar, aclarar, desarrollar y relacionar aspectos propuestos en la historia.

De este modo, la selección del sujeto como caso ilustrativo que permite profundizar en la comprensión de la revisión y la recursividad, se sustenta en: a) la identificación del niño que logró más transformaciones en sus reescrituras: mayor desarrollo del tópico, despliegue de la estructura narrativa y una caracterización congruente de los personajes, desde el análisis cualitativo de sus composiciones en relación con el grupo de niños participantes en la investigación; b) La elaboración de tablas de clasificación múltiple -herramienta del análisis estadístico- que consiste en particiones del grupo de individuos a clasificar para reconocer las características y las transformaciones en la coherencia; y c) La ubicación de los sujetos en el análisis de correlación canónica no lineal del grupo.

Procedimiento: propuesta de escritura

La propuesta de escritura contempló los siguientes momentos: primero, diálogo para lograr empatía con la investigadora y escribir un texto narrativo (cuento) a partir de una fuente generativa para que el niño se familiarizara con el tipo de actividad. En el segundo encuentro, la escritura de un texto narrativo a partir de otra fuente generativa. La fuente generativa es una imagen con dos enunciados adaptados de obras de Van Allsburg (1999), la selección se realizó tanto desde el análisis de los elementos semióticos contenidos en la fuente como desde el reconocimiento de que se trata de una herramienta potente que posibilita a los niños entrar en la ficción y construir diferentes narraciones⁴. En la tercera sesión, se invitó al niño a realizar la lectura mental de la escritura previa, seguida de un conversatorio sobre el texto escrito y se le propuso la reescritura del texto narrativo previo. En la cuarta, se repitió el procedimiento realizado en la sesión anterior, lectura mental y conversatorio sobre la segunda versión del texto y reescritura final. En la reescritura los niños contaron con su producción textual previa, ellos podían volver a leer y consultar su texto cuando lo desearan, así se controlaron los efectos que podría tener la memoria al tener que recordar los textos.

Antes del conversatorio, el niño leyó mentalmente su texto dos veces, primero para recordarlo y actualizar una representación global del mismo, y segundo para señalar según su criterio los aspectos que era necesario cambiar para que su narración fuera más comprensible e interesante para los lectores; en la consigna se aclaró

4 Para una información más amplia sobre los estudios pilotos que permitieron decidir sobre la propuesta de escritura, la fuente generativa y su análisis, y las consignas; remitirse a De Castro (2008).

que el niño tendría como lectores niños de otras escuelas que tenían su misma edad y que él estaría contribuyendo para que estos últimos aprendieran a escribir. El niño leyó el texto en voz alta a la investigadora, mientras se realizó un conversatorio sobre los aspectos señalados, las razones que lo motivaron a seleccionarlos y los cambios que haría. El niño tomó nota de las variaciones consideradas a un lado de los aspectos seleccionados en su cuento; se usaron lapiceros de diferentes colores para reconocer los momentos en los que surgieron los señalamientos y notas sobre el texto. Finalmente, se invitó al niño a reescribir su cuento.

Análisis

Se realizó un seguimiento al proceso de composición del niño desde los conversatorios y las reescrituras. En particular, en los conversatorios se analizó: a) el tipo de marcos establecidos por el niño, entendido como la focalización de la atención sobre aspectos del texto que se evidenciaron en la información seleccionada por el sujeto dentro de la totalidad de su narración; b) Los criterios establecidos para realizar la selección y las razones para desear transformar una parte de la narración; c) Las alternativas de los cambios considerados para modificar el texto; y d) Los cambios realizados en las narraciones escritas.

Los cambios hechos por el niño en sus escritos se identificaron desde un análisis del discurso que focalizaba en las categorías textuales que inciden directamente en la coherencia, a saber, el desarrollo de un tópico, el despliegue de la estructura del texto, la caracterización de los personajes y los enlaces de las situaciones a través de la articulación del plano de la conciencia y el plano de la acción. De este modo, fue factible reconocer, de todo un conjunto de posibilidades, sobre qué aspectos se centró el interés del niño al volver a pensar sobre su producción.

Resultados

Es importante preguntarse por el tipo de marco que los niños establecen durante la revisión de sus textos, porque estos pueden ir desde marcos locales como palabras o enunciados particulares que se desean cambiar, o marcos más amplios como se reconocen en los procesos de revisión del caso estudiado. El niño en las lecturas de su texto estableció marcos de atención ligados a la estructura de la narración, así sus criterios giraron en torno a establecer y fortalecer las relaciones entre los eventos propuestos en la historia y a desarrollar el tópico. En las reflexiones sobre su texto, el niño se hace consciente de la figura del lector, cuestionándose por la información necesaria para que otro comprenda su narración y establezca las relaciones que explican el encañamiento de los eventos. Las consideraciones y transformaciones realizadas por el niño sobre el cierre de la narración ilustran cuáles fueron los procesos de revisión que tuvieron una incidencia positiva en la coherencia.

Tabla 1. Transformaciones en el estado final de la narración

Momento	Producción textual del niño
Primera producción textual escrita ¹	derrepente se cayeron y bolvieron caer al carro que esta encima de el carril - Niños derrepente supieron que ya estaban en el mundo Real y supieron que una hora en el mundo de la fantasia era un segundo en la vida real.
Primer conversatorio	(lee) derrepente supieron que ya estaban en el mundo Real y supieron que una hora en el mundo de la fantasia era un segundo en la vida real. (El niño señala la línea en la que termina el enunciado) P: Bueno y allí N: Me faltó otra parte P: ¿Y cuál era esa parte que te faltó? N: Donde ellos deseaban y todos esos deseos se les volvieron realidad P: Ah claro. N: (murmura mientras escribe aquellos deseos que le pidieron a las hadas se volvieron realidad) ya está.
Segunda producción textual escrita	derrepente se cayeron y bolvieron caer en el carro que estaba encima del carril - Niños Al oír esa vos supieron que ya estaban en el mundo real y supieron que una hora en el mundo de la fantasia era un segundo en la vida Real aquellos deseos que le pidieron a las adas se volvieron Realidad.
Segundo conversatorio	(lee) aquellos deseos que le pidieron a las adas se volvieron Realidad. (Empieza a escribir) Felip volaba de vez en cuando, Rovin ya hacia caso... (Mira la primera hoja para leer los deseos de cada personaje) P: Bueno entonces cómo quedo? N: perate, de chocolate... ya. P: ¿Cómo quedó? N: Aquellos deseos que les pidieron a las hadas se volvieron realidad. Felip volaba de vez en cuando, Rovin ya hacia caso, Claudia siguió como antes y Laura se alegró de tener en sus manos un pastel de chocolate y guardaron la llave para que cuando tuvieran un hijo le pasaran la llave al hijo. P: Bueno, muy bien. ¿Y qué te llevé a incluir esa última parte? N: Ah, los deseos que ellos le pidieron a las hadas entonces pues de pronto que tal que se les olvidara entonces aquí ya los volví a recordar.
Tercera producción textual escrita	- niños al oír esta vos supieron que una hora en el mundo de la fantasia era un segundo en la vida Real aquellos deseos que le pidieron a las adas se volvieron Realidad felip volaba de vez en cuando Rovin ya hacia caso Reiven siguió como antes estar faier se alegró de tener un pastel de chocolate en sus manos Y a diario visitaban al tal mundo llamado la fantasia.

Fuente: Autores

Para comprender las transformaciones realizadas por el niño es preciso aclarar que la historia gira en torno a dos objetos de valor, el primero lograr acceder al mundo de la fantasía y el segundo, los deseos que piden a las hadas cuando ya están en ese mundo. En las narraciones el objeto de valor es fundamental porque determina una entidad que se constituye en foco del deseo de uno o varios personajes y sobre el que

se emprenden una serie de acciones para alcanzarlo, lo que implica plantear unas intenciones y metas que guían y dan sentido a las acciones de los personajes (Greimas & Courtés, 1990).

Ahora bien, en el final de la primera producción textual el niño deja inconcluso qué sucedió con esos deseos que los personajes piden a las hadas, segundo objeto de valor. Así, en la lectura del texto el niño reconoce que hace falta un cierre sobre esos deseos, lo que lo llevó a considerar un final en el que sintetiza de manera generalizada la conjunción que logran los personajes con lo anhelado y lo incluye en su segunda versión escrita: *aquellos deseos que le pidieron a las adas se volvieron Realidad*. Al volver a leer su escrito en el segundo conversatorio, el niño mantiene su focalización sobre el final y decide dar una nueva solución en la que desarrolla la situación de cada personaje con respecto a su interés. Con este propósito el niño repasa los deseos solicitados, escritos en su segunda producción textual:

- Cada uno pidió un deseo a cada ada que su corazón elegía.
- Felipe deseo que el volara en cambio Andrés deseo que le ayudara en su comportamiento.
- Claudia deseo que siguiera como antes bondadosa y muy fuisiosa.
- Laura deseo que la mamá le tuviera preparado un pastel de chocolate.

Volver atrás en lo propuesto en la historia, le permitió al niño repasar el momento en el que los personajes piden sus deseos a las hadas y desarrollar el final de la narración. Cuando se le preguntó al niño por las razones del cambio en la composición, expresó que sus lectores podrían olvidar cuáles fueron esos deseos por lo que era necesario retomar la información. De este modo, el niño pone en marcha procesos recursivos que le permiten avanzar en la estructuración de su historia y en las conexiones entre los eventos desarrollados.

Después del conversatorio el niño escribió su tercera versión, en este momento volvió a tomar decisiones sobre las alternativas de corrección consideradas. Así, tachó su propuesta “*y guardaron la llave para que cuando tuvieran un hijo le pasaran la llave al hijo*” y escribió otra opción “*y debes en cuando visitaban a los duendecillos, a las adas y al pescado*”, personajes que han sido descritos dentro del mundo de la fantasía en la narración del niño. No obstante, esta segunda alternativa de cambio fue dejada de lado y él decidió escribir “*Y a diario visitaban al tal mundo llamado la fantasía*”. Esta forma de operar muestra procesos recursivos en los que el niño mantuvo su foco de atención, consideró diferentes posibilidades de cambio y tomó decisiones sobre cuál era la más pertinente. Su mente no se detuvo en la primera opción, sino que examinó y evaluó cuál de las diferentes soluciones era la más coherente para su historia.

Esta manera de operar en el cierre de la narración, ejemplifica el proceso de revisión para la totalidad del texto. Así, enfatiza sobre elementos estructurales, relaciones entre las situaciones, motivos y causas de los eventos. En relación con este último punto, el siguiente fragmento ilustra cómo el niño incluyó contenidos que permiten comprender las razones para pedir los deseos y la intención que subyace a las propuestas en su tercera producción textual, lo que le permitió una caracterización más congruente de los personajes.

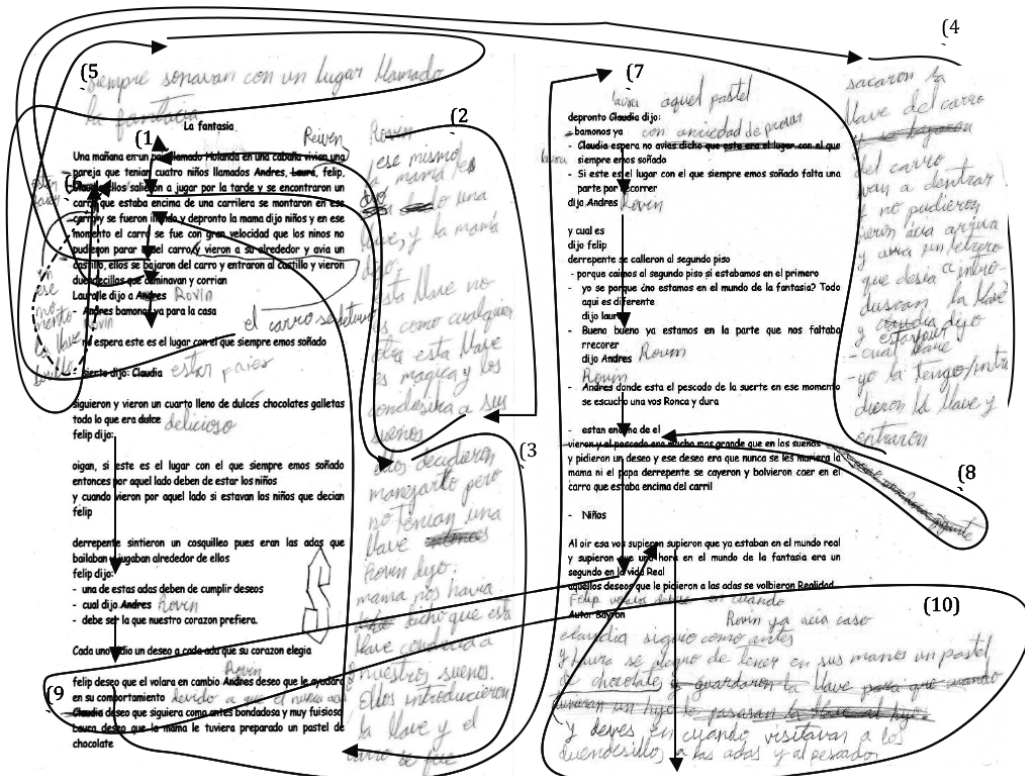
- Cada uno dijo la frase y pidió el deseo.
- Felipe deseo que el volara en cambio Rovin le ayudara en su comportamiento debido a que el nunca asía caso.
- Reiven deseo que siguiera como antes colaboradora bondadosa y muy fuisiosa.
- estar faier deseo que la mamá le tuviera preparado un delicioso pastel de chocolate.
- Rovin Felipe Reiven vamos ya. pero estar faier dijo eso para probar aquel pastel que le avia pedido a la ada

Otro aspecto a resaltar en el proceso de composición textual es que los cambios propuestos incluyeron un elemento estructurador, una llave que permite articular la totalidad del texto, al fortalecer las relaciones entre los eventos y dar mayor congruencia a la historia. El niño retomó su saber sobre el mundo para considerar que solo es posible manejar un carro si se tiene una llave. Sin embargo, cuando introdujo la llave se configura con unas cualidades características de la ficción, se trata de una llave mágica que no responde a una única función, sino que se mantiene en el desarrollo de la historia: sirve para manejar el carro, entrar al castillo, quedar conjunto con el objeto de valor -conocer el mundo de la fantasía y poder volver a éste cuando se desea-.

En síntesis, la forma de operar del niño produjo avances en el establecimiento de la coherencia, entre las principales transformaciones se ubican: un

desarrollo en las reescrituras del tópico establecido en la versión inicial; inclusión de nuevas situaciones que problematizaron la historia; propuesta de evaluaciones que fortalecieron la verosimilitud y mostraron estados internos de los personajes; desarrollo de la conjunción con los objetos de valor de la narración; reafirmación de la caracterización de los personajes; y adición de nuevas relaciones tanto en el plano físico como mental. Son precisamente estas relaciones en las descripciones de los personajes, el funcionamiento en el que hubo más avances puesto que se explicitaron los motivos de las conductas y se propusieron vínculos entre estados internos. Construir esta red de relaciones tiene una incidencia directa en la coherencia de la narración dado que logra dar unidad al texto y enlazar los eventos fortaleciendo la estructura textual. A continuación se muestra el recorrido realizado por el niño durante la revisión de su segunda producción.

Figura 1. Recorrido realizado por el niño en la revisión de la segunda producción textual.
Fuente: De Castro y Correa (2012, p. 447).



La figura permite representar el recorrido realizado por el niño en un momento de su proceso de revisión – durante el segundo conversatorio; como se mencionó, al niño se le facilitaron lapiceros de diferentes colores para reconocer y registrar en qué momento del proceso se producen los señalamientos sobre el texto: un lapicero verde para marcar aquello que quería cambiar para mejorar su texto (el niño realiza guiones al inicio de la línea), luego un lapicero azul para escribir sus nuevas ideas y finalmente un lápiz negro para realizar la reescritura. Con el propósito de que el lector reconozca la complejidad y riqueza del proceso, se ilustra a través de flechas y números la forma en la que el niño opera sobre su cuento, lo que da cuenta de los marcos de atención establecidos y de las alternativas de cambios consideradas. La figura pone en evidencia la recursividad del pensamiento del niño que se refleja al volver sobre el texto ya leído para incluir nuevas ideas y en las correcciones realizadas a las correcciones consideradas.

Los hechos descritos muestran que no hay una linealidad en los procesos de revisión adelantados por el niño, más bien operar sobre el texto hace que él reconozca la red de relaciones en los contenidos y reconozca puntos nucleares en la historia. Así, transformar una parte requiere volver atrás, en un funcionamiento que implica la apertura de varios marcos de forma simultánea manteniendo la conciencia de la relación entre ellos.

Conclusiones y aportes

El análisis de la forma de proceder del niño como caso ilustrativo de un tipo de proceso de revisión que incide positivamente en la coherencia narrativa textual, permite profundizar en la comprensión de los procesos de composición textual al establecer regularidades en la forma de operar del sujeto que permiten ampliar la construcción conceptual sobre la revisión y la

recursividad; el interés del análisis no es realizar una generalización sino ilustrar una forma de funcionamiento.

Una de las regularidades establecidas en los procesos de revisión desarrollados por el niño sobre el texto, devela el establecimiento de marcos, lo que da cuenta de un funcionamiento mental que permite demarcar una parte y mantener la totalidad del texto. Lo que implica apertura de incrustaciones a diferentes niveles que se mantienen de forma simultánea dado que unos se actualizan mientras otros se dejan suspendidos para ser retomados en el momento requerido; la incrustación y el establecimiento de marcos son funcionamientos constitutivos de la recursividad. Esta posibilidad de demarcar una parte y mantener la totalidad del texto narrativo es un aspecto nuclear en los procesos de revisión que permiten textos más coherentes, dado que trabaja sobre la red de relaciones propuestas en la historia.

La investigación permite analizar la diferencia entre identificar qué cambiar y saber cómo hacerlo, cambiar partes de un escrito enfrenta al problema de cómo volver a conectar el texto porque suprimir, adicionar o modificar una parte implica reorganizar la red de significados que establecen las relaciones en la historia y configuran la coherencia. Lo descrito da cuenta de tres dimensiones relacionadas que problematizan la escritura: saber qué modificar, cómo hacerlo, cómo establecer y mantener la coherencia. La diferencia entre saber qué cambiar y cómo hacerlo, favorece el mantenimiento de marcos durante el proceso de composición, y por ende, de los procesos recursivos dado que se mantiene abierto un espacio problema frente al cual el autor empieza a recorrer varias alternativas de solución en la composición, retornando en diferentes momentos a aquellos aspectos de la narración que reconoce merecerían ser cambiados.

De acuerdo con los resultados obtenidos es posible afirmar que en los procesos de revisión se dan incrustaciones entre marcos y diferentes funcionamientos recursivos de la mente que dan la posibilidad de proponer alternativas de escritura aceptadas transitoriamente, a las que se vuelve para reconsiderarlas y reelaborarlas. Vale la pena mencionar que en los funcionamientos recursivos analizados la toma de decisiones se mantiene a lo largo del proceso de composición textual.

Por su parte, se ha reconocido que en el estudio de la recursividad la lectura y la escritura son procesos relacionados. En los procesos de revisión se ponen en evidencia dos roles que interactúan en el mismo sujeto simultáneamente, el de lector y el de escritor, así el lector se constituye en un observador tanto de su proceso de composición como de la composición realizada lo que le permite hacer un seguimiento a las formas de operar del texto y reconocer aspectos que como escritor debe volverse a plantear. Encarnar un doble papel de lector y escritor, le posibilita al sujeto distanciarse por momentos de su texto y situarse como lector del propio escrito, lo que exige un distanciamiento cognitivo que le permite diferenciar entre lo que ha quedado consignado, lo que lee y lo que quiso expresar. Estos dos roles se suspenden y se actualizan en diferentes momentos del proceso de revisión en un interjuego similar a lo propuesto en el estudio del juego y del símbolo entre actor y observador, Perinat (1995, 2011), lo plantea como dos estados de la mente, en la que esta tiene la capacidad de pasar entre dos territorios, para finalmente mantener de forma simultánea el trazado y la disolución de fronteras.

La recursividad es un funcionamiento central en la composición que permite retomar lo ya dicho para reelaborarlo; es solamente en las ideas concretizadas en el lenguaje escrito que es posible volver para reconocer insuficiencias

e incongruencias en el establecimiento de relaciones o argumentos con desarrollo limitados. El texto escrito empieza a tomar vida propia independiente de su autor y es en esa diferenciación con la propia obra que el texto le devuelve al autor un reflejo de su pensamiento. Cuando el autor reconoce que su texto no está acabado, es posible tanto una conciencia sobre los procesos de escritura como de la transformación de su conocimiento.

Estos aportes tienen implicaciones importantes a nivel de la educación y de las prácticas propuestas a los alumnos para la enseñanza del lenguaje. En este sentido, es importante fomentar un trabajo focalizado sobre la revisión en las aulas de clase. En esta, las reescrituras constituyen una vía metodológica adecuada, dado que permiten que el niño ponga en marcha una serie de exigencias cognitivas ligadas con los funcionamientos recursivos de su mente. Las reelaboraciones de la escritura comprenden dos tiempos fundamentales: el de enfrentarse a la decisión sobre la transformación del texto en la reescritura y el de la pausa que permite distanciarse de la producción para después volver a recorrerla. En este sentido, en las reescrituras los niños pueden poner en marcha funcionamientos que favorezcan una toma de conciencia sobre el escrito.

En un trabajo con un fin educativo en el que se propongan reescrituras, las intervenciones del educador operan como andamiajes para favorecer el distanciamiento cognitivo requerido para reelaborar la composición y para que sea el propio niño quien construya los criterios para la revisión de su texto; señalar el error para ser corregido es una práctica que ha mostrado sus limitaciones dado que en las siguientes escrituras los escolares mantienen el mismo tipo de errores. Por eso se enfatiza en la importancia de la construcción de criterios para la revisión de las propias producciones, en las que el sujeto pueda

aprender a situarse como lector de su texto. Así, la comprensión de los funcionamientos implicados en la producción textual permite realizar propuestas pedagógicas que estén en sintonía con las capacidades y el desarrollo de los escolares. Es de señalar que la recursividad en la producción de narraciones está relacionada con un efecto sobre el pensamiento en general, la posibilidad de una perspectiva analítica y crítica sobre las propias ideas y el discurso, que también hace posible considerar las posiciones de los otros y las formas como se concretan en el texto.

En síntesis, la comprensión de la revisión como un proceso central en la composición y el reconocimiento de la recursividad como un funcionamiento de alta complejidad, llevan a evidenciar la necesidad de un acompañamiento a los niños en sus procesos de producción textual. No se trata exclusivamente de dar importancia a la actividad escrita desde la propuesta de tareas de escritura y la exigencia de textos con calidad, se trata de apoyar a los niños y a los alumnos en general en sus procesos de composición. En este sentido, el sujeto estudiado ayuda a comprender cómo podría acompañarse a otros niños que aún no logran este desarrollo. Se reconoce que la escritura no corresponde a desempeños aislados de escolares, sino que es una práctica social en la que la escuela marca una directriz fundamental a lo largo de toda la vida.

El caso presentado muestra cómo los niños pueden realizar procesos de revisión sobre aspectos estructurales y no solo-superficiales. De ahí, que sea importante favorecer prácticas de escritura en las que los niños puedan poner en marcha estas capacidades desde la construcción de un sentido colectivo de la revisión, como un proceso central en la composición que favorece

la calidad textual, distanciándose de una connotación de la revisión que es posible identificar en algunas aulas de clase, ligada al error, a la escritura del novato -de quien no tiene las competencias- y a la repetición como medio de sanción. Postura que ha llevado a que algunos estudiantes de los diferentes grados de escolaridad tiendan a evitar releerse y rescribirse; en una idea donde la mejor producción es aquella que es producto de la rapidez, de la inmediatez y de decir lo que se cree saber. La forma de operar descrita se distancia de la función epistémica de la escritura, de la objetivación y transformación del conocimiento mientras se escribe.

En este mismo sentido, es necesario que los educadores diferencien entre los distintos niveles implicados en un texto, así el dominio del código escrito y el manejo de los aspectos ortográficos son dimensiones importantes a trabajar pero no son el único lente para considerar las producciones de los niños. La configuración de la ficción como un mundo de posibilidades, la organización narrativa, la estructuración congruente de la historia, la constitución de figuras ficcionales como el narrador y el narratario son aspectos esenciales del texto narrativo.

Finalmente, se abre una invitación a quienes acompañan a los niños en sus procesos de composición a preguntarse cómo están potenciando las competencias de los niños en la producción textual, sobre qué focalizan la revisión en los textos, cuál es el sentido que han construido sobre los procesos de revisión y qué criterios están siguiendo en la valoración del texto. Una invitación para permitir a los niños volver sobre sus propias ideas, discursos, organización de los contenidos, práctica que ofrece herramientas fundamentales para el desarrollo académico, científico y social de los sujetos.

Referencias

- Allal, L. & Chanquoy, L. (2004). Introduction: Revision Revisited. In G. Rijlaarsdam. (Ed.), L. Allal, L. Chanquoy, & P. Largy. (Eds.), *Studies in Writing, 13: Revision: Cognitive and Instructional Processes* (pp. 1-7). Norwell, Massachusetts: Kluwer Academia.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Camps, A. (1992). Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 65-81.
- Corballis, M. (2007). The Uniqueness of Human Recursive Thinking The ability to think about thinking may be the critical attribute that distinguishes us from all other species. *American Scientist*, 95, 240-248.
- Corballis, M. (2011). What is Recursion? In: *The recursive mind: The origins of human language, thought, and civilization*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Cubero, M. & Rubio, D. (2005). Psicología Histórico – Cultural y naturaleza del psiquismo. En: M. Cubero & J. D. Ramírez (Comp.). *Vygotsky en la psicología contemporánea. Cultura, mente y context* (pp. 21-46) Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- De Castro, D. P. (2008). *Los procesos cognitivos de revisión en el establecimiento de la coherencia en narraciones escritas por niños de 10 años*. (Tesis de maestría inédita). Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- De Castro, D. & Correa, M. (2012). Diferentes tipos de incidencia de los procesos cognitivos de revisión sobre la coherencia de textos narrativos: un estudio con niños de 10 años. *Universitas Psychologica*, 11(2), 441-454.
- Flower, L. & Hayes, J. (1996). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. En R. Rudell, M. Rapp Rudell & H. Singer. (Eds.), *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*, 1, 73-107.
- Greimas, A. J. & Courtés, J. (1990). *Semiótica: Diccionario Razonado de la Teoría del Lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Hofstadter, D. (1992). *Gödel, Escher, Bach. Un Eterno y Grácil Bucle*. Barcelona: Tusquets.

- Magariños de Morentín, J. A. (1993). La recurrencia semiótica. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 2, 105-112.
- McCutchen, D. (1995). Cognitive Processes in Children's Writing: Developmental and Individual Differences. *Issues in Education*, 1(2), 123 -160.
- Nystrand, M. (2001). Dialogic discourse analysis of revision in response groups. In E. Barton & G. Stygall. (Eds.), *Discourse studies in composition* (pp. 369-384). Cresskill, New Jersey: Hampton Press.
- Pérez, J. (2007). La lectura y la escritura: procesos dialógicos y recursivos. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 8(1), 99-109.
- Perinat, A. (1995). Prolegómenos para una teoría del juego y del símbolo. *Cognitiva*, 7(2), 185-204.
- Perinat, A. (2011). *Los procesos recursivos en la mente humana*. Recuperado de <http://uab.academia.edu/AdolfoPerinat/Papers>
- Puche, R. & Ossa, J. (2006). ¿Qué hay de nuevo en el método microgenético? Más allá de las estrategias y más acá del funcionamiento cognitivo del sujeto. *Suma Psicológica*, 13(2), 117-139.
- Rouiller, Y. (2004). Collaborative revision and metacognitive reflection in a situation of narrative text production. In G. Rijlaarsdam, L. Allal, L. Chanquoy, & P. Largy. (Eds.), *Studies in Writing, 13: Revision: Cognitive and Instructional Processes* (pp. 171-188). Massachusetts: Kluwer Academia.
- Severinson, K. & Kollberg, P. (1996). A computer tool and framework for analyzing online revisions. In C. Levy & S. Ransdell. (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 163-188). New Jersey: Erlbaum.
- Van Allsburg, C. (1999) *Los misterios del señor Burdick*. México: Fondo de Cultura Económica.

*Equivalent everyday words to arithmetic operators related to the solution of problems**

María Luisa Ávalos Latorre**
Roberto Oropeza Tena***
Cecilia Colunga Rodríguez****

- * Proyecto de investigación para obtener el grado de Maestría en Ciencias del Comportamiento, Opción Análisis de la Conducta.
- ** Doctora en Psicología. Posdoctoranda en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Docente en el Centro Universitario de Tonalá, Universidad de Guadalajara. Correspondencia: marilupsi@hotmail.com
- *** Doctor en Psicología. Coordinador de Posgrado en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Correspondencia: dipum-snh@yahoo.com
- **** Doctora en Ciencias de la Salud Pública. Coordinadora del Doctorado Interinstitucional en Psicología, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. Correspondencia: ccolungar@yahoo.com

*Palabras cotidianas equivalentes a operadores aritméticos relacionadas con la solución de problemas**

Como citar este artículo: Ávalos, M. L., Oropeza, R. & Colunga, C. (2014). Palabras cotidianas equivalentes a operadores aritméticos relacionadas con la solución de problemas. *Tesis Psicológica*, 9(2), 110-125.

Recibido: octubre 7 de 2014
Revisado: octubre 10 de 2014
Aprobado: octubre 30 de 2014

ABSTRACT

Studies on solving arithmetic problems have been predominantly realized from cognitive theory, but also behavioral theory has been interested, there is still insufficient knowledge that has to regard. For the development of the present experimental empirical study various trainings were applied in the identification of words equivalent used to adding and subtracting in ordinary language, every words related with arithmetic operators and with troubleshooting. 16 students participated from second year of primary school, divided into four groups: the first one, trained by matching procedure sample first order sample, the second one, using declarative sentences; the third one, received both trainings and the control group answered only tests. There were no significant differences in the identification from equivalent words used to sum and subtraction. The group exposed to words training identified more words in the post-test than other groups. The percentage of correct answers successes was higher in solving problems than in the words recognition. It is considered irrelevant identifying the word to achieve the correct solution of the problem. It is suggested that the approach to the performance in arithmetic problems should provide participants with high and low precision of arithmetic operations because low percentages of problems solved correctly are due more to the poor domain of adding and subtracting procedure than the non-recognition words.

Keywords: Arithmetic operators, ordinary language, troubleshooting, behavioral theory.

RESUMEN

Los estudios sobre la solución de problemas aritméticos se han realizado predominantemente desde la teoría cognoscitiva, aunque la teoría conductista también se ha interesado, sigue siendo insuficiente el conocimiento que se tiene al respecto. Para el desarrollo del presente estudio empírico experimental se aplicaron distintos entrenamientos en la identificación de palabras de uso equivalente a sumar y restar en el lenguaje ordinario, palabras cotidianas relacionadas con operadores aritméticos y con la solución de problemas. Participaron 16 estudiantes de segundo grado de primaria distribuidos en cuatro grupos: el primero, se entrenó mediante procedimiento de igualación de la muestra de primer orden, el segundo usando oraciones declarativas, el tercero recibió ambos entrenamientos y el grupo control solo respondió las pruebas. No existieron diferencias considerables en la identificación de las palabras de uso equivalente a la suma y la resta. El grupo expuesto al entrenamiento de palabras identificó más palabras en la postprueba que los otros grupos. El porcentaje de aciertos fue mayor en la solución de operaciones que en el reconocimiento de palabras. Se considera irrelevante la identificación de la palabra para lograr la solución correcta del problema. Se sugiere que el abordaje del desempeño en problemas aritméticos debe contemplar participantes con alta y con deficiente precisión de operaciones aritméticas ya que los bajos porcentajes de problemas solucionados correctamente se deben más al deficiente dominio del procedimiento de sumar y restar, que al no reconocimiento de las palabras.

Palabras clave: Operadores aritméticos, lenguaje ordinario, solución de problemas, teoría conductual.

Introducción

El aprendizaje de la matemática ha sido privilegiado, pues supone que favorece el desarrollo intelectual del individuo, ayuda a la formación de una disciplina de pensamiento y tiene utilidad práctica para la solución de problemas ordinarios (Castro, Rico & Gil, 1992). La aritmética, como parte de la matemática y como materia escolar, se ha justificado históricamente unas veces por su interés en sí misma, otras por la disciplina mental derivada de su estudio y sobre todo, por su utilidad práctica. Académicamente, el fin de la aritmética es desarrollar el conocimiento de las relaciones cuantitativas y la habilidad para resolver los problemas que se presentan en la vida, relativos a los números. La aritmética tiene una amplia aplicación en actividades esenciales de la cotidianidad; mientras más conocimiento tenga el alumno de esta y de los objetos con que trata, más significativa y valiosa resulta la materia.

La enseñanza escolar de la matemática recurre a dos tipos de exposición didáctica. Una de ellas tiende a separarse del lenguaje natural en la medida en que se abordan progresivamente los dominios de la matemática, mientras que la otra opción basa sus procedimientos en el análisis de las formas de vinculación entre ambos lenguajes. Pese a su importancia, es evidente que en la actualidad son insuficientes los conocimientos que existen de los procesos implicados en la adquisición de competencias, aun cuando se tengan datos sobre distintos procedimientos de enseñanza y su eficacia relativa, propuestas principalmente por las teorías cognoscitiva y conductista.

Algunos estudios asumen que la solución de problemas está en función de la habilidad lectora y la legibilidad de los textos, la cual depende en gran parte de la estructura que tengan; otros se centran en las variables estructurales, en que las características de los enunciados que

constituyen los problemas asumen un valor particular dentro de un conjunto de valores posibles. Los estudios realizados bajo este enfoque pueden clasificarse en dos categorías: los que pretenden predecir la dificultad del problema en función de todas las variables estructurales que tengan influencia significativa sobre esa dificultad (enfoque global) y los estudios que han tratado de determinar si una variable en particular afecta de forma significativa el nivel de dificultad expresado en porcentajes, controlando el resto de las variables (efecto parcial).

Por último existen estudios de corte semántico, que sugieren que es necesario conocer el significado de las palabras que constituyen el texto en el que está enunciado el problema, los cuales distinguen las palabras que desempeñan un papel en la elección de la operación y las que no desempeñan papel alguno. El papel de estas últimas se limita a conectar el enunciado del problema con el contexto del problema. Las palabras o grupos de palabras que influyen en la elección de la operación que hay que realizar son denominadas palabras clave (LeFevre, Kulak & Basanz, 1991; Lemaire, Barreto, Fayol & Abdi, 1994; Bull & Johnston, 1997; Swanson, Cooney & Brock, 1993; Stern, 1993; Muth, 1984; Kintsch & Greeno, 1985; Rodríguez, Fraga, Vega, Brito & Fernández, 2012; Iglesias, 2008; Moreano, Asmad, Cruz & Cuglievan, 2008).

Por otro lado, en décadas recientes se ha producido un gran interés en el estudio experimental de las habilidades aritméticas con base en los principios y técnicas de condicionamiento operante (Ferster & Hammer, 1966; Parson, 1972). Este interés ha comprendido, por un lado, el análisis teórico de los procesos funcionales que tienen lugar durante la adquisición, generalización y mantenimiento de las habilidades de sumar, restar, multiplicar y dividir (Díaz & García 1980; García, Eguía, Gómez & González, 1983; García & Rayek, 1978; González & García,

1984; Lovitt & Curtiss, 1968; Stella & Toro, 2008; Rodríguez & Tejedor, 2014).

Otros estudios se han centrado en el desarrollo de tecnologías de enseñanza y recursos instruccionales tales como retroalimentación y modelamiento, empleando operaciones tales como adición, sustracción, multiplicación, división (García, Lugo & Lovitt, 1976; Lovitt & Esveldet, 1970; Ribes, 1972; Schoenfeld, Cole & Sussman, 1976; Skinner, 1968; Castillo, 2008; Colón, 2009; Aragón, Castro, Gómez & González, 2009; Jiménez, 2012; Rodríguez & Tejedor, 2014). El análisis experimental y funcional de las habilidades aritméticas que son de interés son retomadas como el sustento teórico del presente trabajo.

Sustento teórico

La conducta de contar se ha considerado básica para el estudio completo de operaciones aritméticas más complejas, Schoenfeld, Cole y Sussman (1976) entendieron la conducta de contar como el comportamiento más simple, intentaron revelar algunas de las condiciones necesarias para que la conducta surgiera en sus aspectos más rudimentarios, como establecer el curso para el estudio de la conducta más compleja que implica competencias matemáticas y promover el desarrollo de técnicas de enseñanza para la adquisición eficiente y retención de esas habilidades.

Las máquinas de enseñanza propuestas por Skinner (1968) son las más importantes tecnologías propuestas para la enseñanza de la aritmética. Una de las críticas que hace a las escuelas esta dirigida a la ineficacia en la enseñanza de las materias que sugieren un ejercicio continuo, situación que atribuye a las técnicas empleadas. Skinner proporciona un instrumento que permite: a) la inmediata corroboración de la respuesta,

b) probabilidad de que el mero manejo de la máquina resulte lo bastante reforzador como para mantener al alumno atento a la tarea c) la supervisión de una sola maestra a toda una clase, d) el progreso individual según la capacidad de cada niño y e) la posibilidad de interrumpir la sesión en cualquier momento y reanudar en el punto mismo en que quedara interrumpido.

Las tareas se organizaban de tal manera que el estudiante componía su respuesta; la intención era lograr que este grabara en su memoria el modo de dar con la respuesta acertada y no solo que la reconociera al verla. Además, las tareas se segmentaban en pequeños pasos a fin de facilitar el avance, de tal manera que poco a poco adquiriera la competencia deseada.

Aunque en el Análisis Experimental de la Conducta hay una cantidad amplia de estudios respecto a las habilidades aritméticas y a las técnicas o procedimientos para enseñarlas, hasta ahora no existen estudios que aborden las habilidades aritméticas y las técnicas efectivas implicadas en problemas de la vida diaria que requieren operaciones aritméticas para ser resueltos. Por tal motivo el presente trabajo pretende evaluar y comparar distintos entrenamientos en la identificación de palabras que indican sumar y restar en el lenguaje ordinario para la solución de problemas.

Método

Participantes

Participaron 16 alumnos de segundo grado de primaria, en edades entre los 7 y 8 años de edad de dos escuelas públicas. Los niños fueron elegidos por la profesora del grupo respectivo teniendo como criterio que fueran alumnos con aprovechamiento escolar promedio. Las sesiones se realizaron en un salón que dispuso la escuela a la que pertenecían los niños.

Diseño

Se realizó un estudio cuantitativo, transversal, cuasi-experimental en el cual los 16 participantes se asignaron en forma aleatoria a tres grupos experimentales y un grupo control. El orden secuencial de las fases se presenta en la Tabla 1 y enseguida se presenta la descripción de cada una de ellas.

Tabla 1. Grupos experimentales, fases experimentales y número de sesiones

	Fases						
	Voca	PA	PRE	EP	POS1	EO	POS2
GRUPO 1	X	X	X	X	X		X
GRUPO 2	X	X	X		X	X	X
GRUPO 3	X	X	X	X	X	X	X
GRUPO Control	X	X	X		X		X
No. de sesiones	1	1	4	3	4	3	4

Nota: Vocabulario: Voca, Prueba aritmética: PA, Preprueba: PRE, Entrenamiento de palabras: EP, Postprueba 1: POS1, Entrenamiento de oraciones: EO, Postprueba 2: POS2.
Fuente: Autores

Procedimiento

En la fase de vocabulario se presentaron 20 palabras de uso equivalente a sumar y 20 a restar ordenadas alfabéticamente. El sujeto debía marcar con una cruz las palabras que no conocía en el recuadro correspondiente a cada palabra. En la prueba aritmética se presentaron en una hoja impresa, veinte sumas y veinte restas dispuestas al azar con las siguientes características:

- Sumas de dos cifras con dos dígitos que implican “llevar” a las decenas y con resultado de dos dígitos.
 - Restas de dos cifras con dos dígitos que implican “no llevar” en las unidades y con resultado de dos dígitos.
 - Restas de dos cifras con dos dígitos que implican “llevar” en las unidades y con resultado de dos dígitos.
- La preprueba estuvo constituida por 40 ensayos, presentados en un cuadernillo, los cuales eran problemas aritméticos elaborados a partir de los contenidos de los libros de matemáticas de primero y segundo grado de primaria de la Secretaría de Educación Pública. Esta fase se distribuyó en cuatro sesiones; para concluir cada sesión el niño debía resolver 10 problemas o haber transcurrido una hora. Se emplearon las 40 palabras que se presentaron en la fase de vocabulario. Los problemas eran situaciones cotidianas en los que se requería sumar, restar o ambas para ser solucionados, a continuación se muestra un ejemplo: “*Sofía quiere comprar en el mercado 56 pesos de verdura y 78 pesos de fruta. ¿Cuánto dinero tiene que reunir para comprar lo que quiere?*”
- Las palabras empleadas en la fase de preprueba se aplicaron en la fase de entrenamiento. Se realizaron dos tipos de entrenamientos, uno denominado entrenamiento de palabras y otro entrenamiento de oraciones. En el primero se realizaron tres sesiones de 40 ensayos cada una, los cuales eran los mismos de sesión a sesión variando solo el orden de aparición de cada uno de ellos. Dichos ensayos se diseñaron mediante un arreglo de igualación de la muestra de primer orden con retroalimentación y corrección inmediata.
- Como estímulo de la muestra podía aparecer el signo de “+” o el signo de “-”, dependiendo de
- Sumas de dos cifras con dos dígitos que implican “no llevar” a las decenas y con resultado de dos dígitos.

la expresión a entrenar. Los estímulos de comparación dispuestos aleatoriamente eran de tres tipos: a) una palabra de uso equivalente a sumar, b) una de uso equivalente a restar, y c) una palabra que no implicaba operación aritmética pero concerniente al dominio de la matemática.

Por otro lado, el entrenamiento de oraciones tuvo 40 oraciones declarativas, elegidas del contenido de los libros de texto de primero y segundo grado de primaria, que incluían las palabras equivalentes en su uso a sumar y restar empleadas en la preprueba. Los sujetos de los Grupos 2 y 3 se expusieron a este entrenamiento constituido por 40 oraciones declarativas, elegidas del contenido de los libros de texto de primero y segundo grado de primaria, que incluían las palabras equivalentes en su uso a sumar y restar empleadas en la preprueba. Al igual que el entrenamiento de palabras, se realizaron tres sesiones de 40 ensayos cada una, los cuales eran los mismos, variando el orden de aparición de cada uno de ellos, por ejemplo: “*René y María juntan su dinero para comprar dulces*”.

Las fases de postprueba tenían las mismas características que la preprueba, teniendo como únicas diferencias las siguientes: la postprueba 1 tuvo los mismos ensayos que la preprueba pero se varió el orden de aparición; en el caso de la postprueba 2 se emplearon distintos problemas pero las mismas palabras.

Consideraciones éticas

Conforme a la Ley General de Salud (Artículo 17, Fracción Primera y Artículo 100), en materia de investigación con seres humanos la nuestra se categoriza como de riesgo mínimo, ya que no se realizó ningún proceso de intervención, aunque sí indagaciones sobre

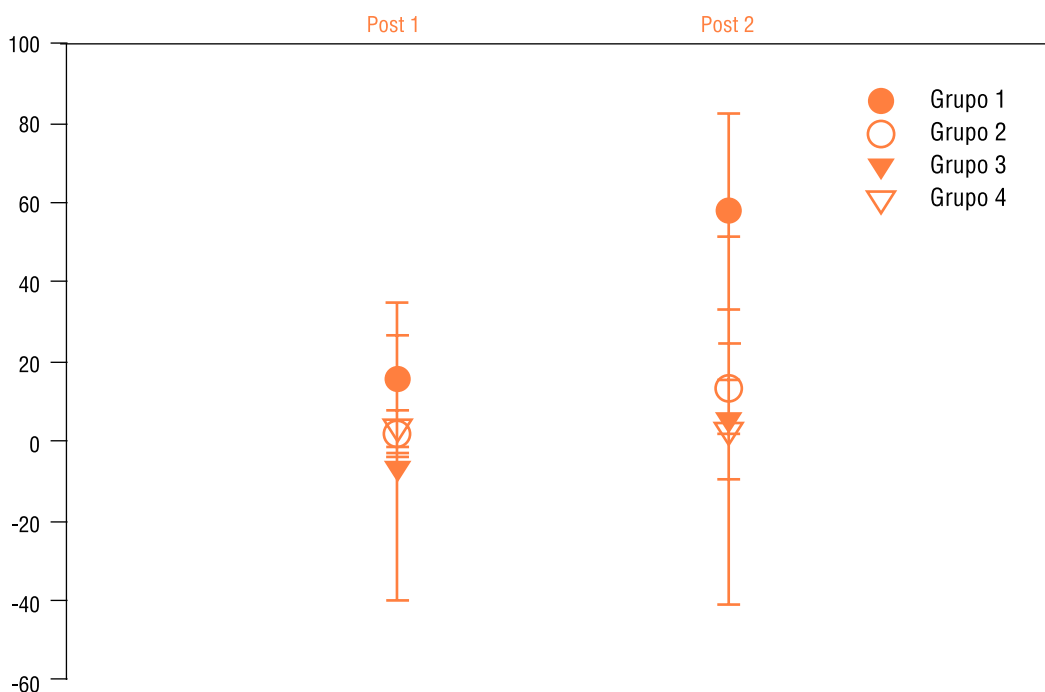
aspectos sensibles dentro de la esfera educativa. Asimismo se trató de población considerada como “vulnerable” al ser personas menores de edad, por lo que se les solicitó firmar un consentimiento informado tanto al menor como al padre o tutor. Como parte de esta invitación se les reiteró que si alguien decidiera no continuar en el proyecto no habría ningún problema. La información proporcionada por los informantes se manejó de forma estrictamente confidencial en este reporte, y así se hará en las sucesivas posibles presentaciones o publicaciones.

Resultados

Con relación al desempeño de los sujetos en las fases, se presentan algunas generalidades en todos los grupos. El porcentaje de palabras conocidas que los sujetos refirieron en la fase de vocabulario, representada por los triángulos, no excedió el 80%. En la identificación de palabras, no existieron diferencias considerables entre las palabras equivalentes en su uso a sumar y a restar. No sucede lo mismo al resolver las operaciones, representado por las barras, dado que la mayoría de los sujetos resolvieron mejor las sumas que las restas.

En la Figura 1 se muestra la diferencia algebraica del promedio grupal de aciertos entre la preprueba y las postpruebas así como el error estándar referente a la identificación de palabras. El Grupo 1 tuvo una diferencia de +15%, el Grupo 2 de +2% y el Grupo 4 de +3%. En el caso del Grupo 3 hay una diferencia de -7%. La diferencia entre el porcentaje de la preprueba y la postprueba 2, fue positiva en todos los grupos, pero fue notable la diferencia del Grupo 1 que fue de 58%, comparada con el Grupo 2 cuya diferencia fue de 13%, del Grupo 3 que fue de 5% y del grupo 4 fue de 3%.

Figura 1. Diferencia grupal promedio entre el porcentaje de palabras conocidas en preprueba y postpruebas



Nota: Post 1=Diferencia entre preprueba y postprueba 1, Post 2=Diferencia entre preprueba y postprueba 2.
Fuente: Autores

En el Grupo 1, la diferencia de los porcentajes de operaciones resueltas correctamente entre pruebas no fue consistente, ya que algunos disminuyeron y otros aumentaron sus aciertos a lo largo de las pruebas pero no de forma considerable. Otro aspecto es que no existió correspondencia entre el porcentaje de palabras identificadas y el porcentaje de operaciones resueltas correctamente ya que, en la mayoría de los casos, los niños fueron mejores al solucionar operaciones que al identificar palabras. En la fase de entrenamiento de palabras a la que se expuso este grupo, hubo un incremento de aciertos.

En el Grupo 2, los participantes lograron más del 80% de aciertos en las operaciones de suma, mientras que en las restas, solo un participante logró más del 70% de aciertos, esto en la preprueba aritmética. En las pruebas, la solución correcta de operaciones fue mayor al 80% en

las sumas y menor al 60% en las restas. Los participantes tuvieron mejor porcentaje de aciertos en la prueba aritmética que en las pruebas subsiguientes, Todos los niños tuvieron mejor desempeño al resolver las operaciones que al reconocer las palabras en las pruebas. En este grupo, el incremento en el porcentaje de aciertos fue mayor en las sesiones de entrenamiento que en las pruebas.

Las ejecuciones del Grupo 3, que recibió tanto el entrenamiento de palabras como el de oraciones, muestran que los participantes obtuvieron mejores ejecuciones al restar que al sumar. En la solución de operaciones en las pruebas, tuvieron un porcentaje de aciertos mayor al 70% en las sumas. Como sucedió en los grupos anteriores, el porcentaje de palabras identificadas en las pruebas fue menor que el porcentaje de operaciones resueltas correctamente. En las ejecuciones del

entrenamiento de oraciones de este mismo grupo, aumentaron su ejecución en las palabras relacionadas a la suma conforme transcurrieron las sesiones, mientras que en los ensayos de resta mantuvo más o menos su misma ejecución.

Las ejecuciones del Grupo Control expuestas solo a las pruebas, los participantes tuvieron más del 80% de aciertos en las sumas en la prueba aritmética, mientras que en las restas, las respuestas correctas fueron menores al 40% de aciertos. Por otro lado, reconocieron alrededor del 40% de las palabras en la preprueba, en la postprueba tuvo un ligero incremento mientras que en la postprueba 2 disminuyó su porcentaje de aciertos.

Discusión

El tipo de procedimiento empleado tanto en el vocabulario como en las pruebas coincide con el utilizado en los estudios cognoscitivos que resaltan la importancia del conocimiento previo para la comprensión y solución de problemas, lo que permite plantear fácil y rápidamente las reglas pertinentes para que ocurra la solución correcta (Alsina & Domingo, 2010; Rodríguez, Fraga, Vega, Brito & Fernández, 2012; Sáenz & Lebrija, 2014; entre otros). Desde una postura conductista, específicamente bajo el argumento del discurso didáctico (Ribes & Varela, 1994; Varela, 1998), es necesario que los sujetos sepan ejecutar antes de describir, esto es, los sujetos en las pruebas necesitaban saber sumar y restar antes de poder identificar la palabra que les indicaba dichas operaciones.

Los resultados referentes a la solución de las sumas y restas, muestran que resolvieron mejor las primeras, lo cual puede deberse a su historia escolar, pues posiblemente tienen más entrenamiento para sumar que para restar.

Inicialmente, se estableció como requisito para pasar a la preprueba resolver correctamente al menos el 90% de las operaciones en la prueba aritmética, sin embargo, no hubo ningún sujeto que lograra ese criterio, situación que obligó a seleccionar azarosamente a los sujetos. Esta deficiencia explica en parte los bajos porcentajes de problemas resueltos correctamente.

Los niños no tenían un adecuado dominio de la técnica de sumar y restar, debido quizás a las condiciones escolares tradicionales en las cuales el aprendizaje en su mayoría, es pasivo mediante la exposición de los pasos y reglas por su profesor, restringiendo la práctica para identificar los componentes funcionales de la tarea y elaborar por sí mismos el principio y ser capaces de transferirlo a otras situaciones.

Las operaciones que se emplearon fueron de las más simples y dado que es indispensable su dominio para aprender operaciones más complejas, es probable que cuando los sujetos sean expuestos a ellas las ejecuciones serán deficientes. Esto ya ha sido reportado por algunos estudios (Ver Backhoff, Lovitt, Lazarrozo & Romano, 1980; Díaz & García, 1980; García, Eguía, Gómez & González, 1983; García, Esparza & Ochoa, 1988; García, Lugo & Lovitt, 1976; García & Rayek, 1978) los cuales han argumentado que en la enseñanza de la aritmética básica hay implicada una secuencia, dado que pertenecen a la misma clase de respuesta.

En el caso particular de la aritmética, un procedimiento aconsejable es que el alumno sea entrenado en condiciones retroalimentadas en las que los niños aprendan el procedimiento y sean capaces de plantear los mismos pasos en situaciones diferentes tal como lo establece el discurso didáctico (Ribes, 1981, 1990a; Ribes & Varela, 1994; Varela, 1998).

En general lo que se observó es que no existe correspondencia entre el número de palabras identificadas y las operaciones solucionadas correctamente, siendo mayor el porcentaje de aciertos en la solución de operaciones que en la identificación de palabras. Esto permite suponer dos cosas: la primera es la poca relevancia de identificar la palabra que indica la operación como necesaria para solucionar el problema, la segunda es referente al tipo de procedimiento empleado; se analizarán estos aspectos a continuación.

De acuerdo a las instrucciones dadas a los niños, lo primero que hicieron fue identificar la palabra que les indicaba la operación, después tuvieron que estructurarla y finalmente resolverla. La postura cognoscitiva supone que saber algo significa la ocurrencia de una operación mental la cual permite que se presente una conducta exitosa. De tal manera que el saber precede al hacer, si esto sucede, los sujetos serán capaces de resolver exitosamente el problema.

Los datos del estudio reflejan lo contrario, a pesar de que los alumnos no identificaron la palabra que les indicaba la operación, la resolvieron correctamente, es decir, los sujetos no fueron capaces de establecer la equivalencia de la palabra con una operación aritmética pero no así de reconocer la operación y su procedimiento para resolverla. Debido a que la fase de vocabulario tuvo severas deficiencias, en el sentido de que no se corroboró y evaluó directamente el conocimiento de las palabras, no se pueden establecer conclusiones respecto a si los sujetos conocían el significado de las palabras. Lo que sí se puede afirmar es que no sustituyen la palabra por la operación a la que es equivalente en las fases de prueba.

Ribes (1990a) señala que la sustitución implica desligarse de las situaciones concretas, lo cual

está limitado por las reglas impuestas por los sistemas convencionales. Los sujetos aunque cuenten con un repertorio verbal, este no garantiza que se establezcan correspondencias del uso de palabras de acuerdo al tipo de dominio. Esta correspondencia solo sucederá cuando la interacción de los sujetos con las palabras sea de tipo sustitutivo y esta únicamente es posible cuando las respuestas que median como nuevos eventos de estímulo son funcionalmente independientes de las dimensiones físicas de las relaciones de contingencia.

La sustitución no referencial implica interacciones entre acciones lingüísticas o convencionales. Desaparecen las dimensiones fisicoquímicas como parámetros funcionales de la relación, y el individuo puede crear las circunstancias en que son válidas las relaciones que establece entre acciones lingüísticas. Se trata de una inteligencia simbólica, transituacional, en la que el individuo y su entorno se confunden como relación de convenciones (Ribes, 1990b). Basados en lo anterior, los niños, lograron resolver las operaciones correctamente debido a su entrenamiento, pero no fueron capaces de referir, a partir de la identificación de una palabra equivalente en su uso, la operación que tenían que realizar, porque no hay un tipo de entrenamiento escolar en este sentido.

Estos resultados sugieren que no es necesario entrenar la equivalencia de las palabras presentadas aisladamente con el operador, ya que con el entrenamiento en la identificación de las palabras en oraciones logran establecer correctamente dicha equivalencia. Enseñar a los alumnos a establecer la equivalencia de la palabra con una operación aritmética no depende de si esta se presenta de forma aislada o en oraciones, sino que depende de la retroalimentación. Aunque los sujetos pertenecientes al Grupo

1, expuestos al entrenamiento de palabras, lograron más aciertos en las postpruebas que los otros grupos, el porcentaje en ningún caso excedió el 85%; la diferencia algebraica demuestra lo anterior.

Los resultados que se esperaban en este aspecto eran contrarios a los obtenidos, ya que el entrenamiento de oraciones era semejante con el problema en las postpruebas en el sentido de que las palabras se presentan en contexto en los dos casos y no así en el entrenamiento por igualación de la muestra que se presentaron de forma aislada y la equivalencia era con el operador.

Además, respecto a la estructura hay diferencias entre la empleada en el entrenamiento de oraciones y la usada en las pruebas. Se considera que la sintaxis de los problemas fue más compleja que en las oraciones de los entrenamientos, lo cual podría explicar la diferencia del porcentaje de palabras reconocidas en el entrenamiento y la postprueba 2 en los Grupos que se expusieron a este. Se sugiere un estudio más detallado de las variables involucradas en estos aspectos.

A pesar de que el porcentaje de palabras reconocidas correctamente como equivalentes en su uso a sumar y restar, en la preprueba y postpruebas, no fue alto, los sujetos lograron identificar y solucionar la operación obteniendo así, el resultado correcto del problema planteado en el texto en un mayor porcentaje; el por qué solucionaron correctamente la operación independientemente de la identificación de palabras ya ha sido explicado en párrafos anteriores, pero el que los alumnos hayan identificado correctamente la operación que tenían que realizar se puede deber a que los textos fueron tomados de los libros escolares los cuales contienen información que es sencilla y familiar para los sujetos, es decir, los sujetos interactuaron con los

objetos o eventos incluidos en el problema de forma adecuada, en la medida en que conocían los elementos involucrados en la problemática, lo cual pudo ser lo que les permitió a los sujetos reconocer la operación que tenían que realizar aunque no identificaran la palabra clave.

Hay estudios cognoscitivos que aseguran que la sintaxis es crucial para la comprensión del problema y su trabajo se ha centrado en variar las estructuras de los problemas y los elementos gramaticales involucrados (Kintsch & Greeno, 1985; Stern, 1993), estos estudios tienen la desventaja de centrarse en los textos y no en la conducta de los sujetos. Otros autores argumentan que la familiaridad que los estudiantes tengan con el contenido del problema facilitará que puedan resolverlo de manera correcta (Multh, 1984), en este estudio se ha demostrado que no es suficiente este aspecto, aunque se sugiere un estudio más detallado mediante el empleo de pruebas que evalúen el conocimiento que tengan de la información.

Finalmente, otros autores consideran que la dificultad para resolver problemas aritméticos radica en la comprensión lectora (Swason, Cooney & Brock, 1993; Lewis & Mayer, 1987), uno de los problemas que tiene esta explicación es que basan la explicación de sus hallazgos en la integración de información en estructuras o modelos mentales coherentes necesarios para solucionar el problema, imposibles de estudiarse directamente.

Fuentes y Ribes (2001) y Fuentes (2005), consideran la comprensión lectora como una interacción que va a depender, en parte, de la modalidad del texto. Además, Fuentes (2005) considera tres competencias necesarias para que dicha interacción ocurra. Estas competencias podrían dar elementos para explicar la deficiente identificación

de palabras en el presente estudio, sin embargo, debido a los resultados tan variados que se obtuvieron respecto a sumar y restar, y al tipo de diagnóstico de vocabulario que se empleó, no es posible hacer un análisis en este sentido, por lo que se sugiere entrenar directamente las técnicas de sumar y restar con llevar y sin llevar, para posteriormente exponer a los sujetos a problemas cotidianos y evaluar si dicha precisión se mantiene en esa situación. De no mantenerse, es probable que estén implicados

problemas de comprensión lectora que ocasionen los errores. Por lo tanto, se sugiere que el abordaje del desempeño de los sujetos en problemas aritméticos debe contemplar sujetos con alta precisión para resolver sumas y restas, y sujetos con deficiente precisión. Los hallazgos de esta tesis, más que ofrecer estrategias de entrenamiento adecuadas para resolver correctamente problemas aritméticos, proporciona bases para estudiar con detalle los elementos particulares involucrados en la solución.

Referencias

- Alsina, A. & Domingo, M. (2010). Idoneidad didáctica de un protocolo sociocultural de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 13(1), 7-32.
- Aragón, C. E., Castro, L. C., Gómez, H. B. & González, P. R. (2009). Objetos de aprendizaje como recursos didácticos para la enseñanza de las matemáticas. *Apertura*, 9(11), 100-111.
- Backhoff, E., Lovitt, T., Larrazolo, N. & Romano, H. (1980). Adquisición, generalización y mantenimiento de problemas de suma, resta y multiplicación. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 6(1), 39-58.
- Bull, R. & Johnston, R. (1997). Children's arithmetical difficulties: contributions from processing speed, item identification, and short-term memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, 65, 1-24.
- Castillo, S. (2008). Propuesta pedagógica basada en el constructivismo para el uso óptimo de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de la matemática. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 11(2), 171-194.
- Castro, M. E., Rico, R. L. & Gil, C. F. (1992). Enfoques de investigación en problemas verbales aritméticos aditivos. *Investigación y experiencias didácticas*, 10(3), 243-253.
- Colón, B. A. (2009). El efecto del uso del sistema de enseñanza EDUCOSOFT durante los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aprovechamiento académico y la actitud hacia las matemáticas. (Tesis Doctoral) Puerto Rico. Universidad del Turabo.
- Díaz, D. & García, V. (1980). Análisis descriptivo de la conducta de conteo en niños preescolares. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 6(1), 59-72.
- Ferster, C. B. & Hammer, C. E. (1966). Síntesis de los componentes de la conducta aritmética. En W. K. Honig (Ed.), *Conducta Operante: Investigación y aplicaciones* (pp. 749-797). México: Trillas.
- Fuentes, M. T. (2005). Repertorios precurentes de la comprensión lectora reconstructiva. (Disertación doctoral no publicada). Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México.
- Fuentes, T. M. & Ribes, E. (2001). Un análisis funcional de la comprensión lectora como interacción conductual. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 9(2), 181-212.
- García, V. H., Eguía, S., Gómez, L. & González, A. R. (1983). Análisis experimental de la generalización de respuestas aritméticas en operaciones de división. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 9(1-2), 11-28.

- García, V., Esparza, E. & Ochoa, G. (1988). Análisis experimental de la generalización de respuestas de multiplicar en operaciones y problemas aritméticos. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 14(1), 41-59.
- García, V., Lugo, G. & Lovitt, T. (1976). Análisis experimental de la generalización de respuestas en problemas aritméticos de suma. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 2(1), 54-67.
- García, V. H. & Rayek, E. (1978). Análisis experimental de la conducta aritmética: componentes de dos clases de respuestas en problemas aritméticos de suma. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 4(1), 41-58.
- González, A. R. & García V. (1984). La conducta de contar en niños preescolares; un análisis comparativo. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 10(2), 113-123.
- Iglesias, S. V. (2008). Dificultades de aprendizaje en el dominio aritmético y en el procesamiento cognitivo subyacente. Universidad de Vigo. Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=623223>
- Jiménez, F. N. (2012). Los sistemas cognitivos artificiales en la enseñanza de la matemática. *Educ. Educ.*, 15(2), 167-183.
- Kintsch, W. & Greeno, G. (1985). Understanding and solving word arithmetic problems. *Psychological Review*, 92(1), 109-129.
- LeFevre, J., Kulak, A., & Basanz, J. (1991). Individual differences and developmental change in the associative relations among numbers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 52, 258-274.
- Lemaire, P., Barreto, S., Fayol, M., & Abdi, H. (1994). Automatic activation of addition and multiplication facts in elementary school children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 57, 224-258.
- Lewis, B. & Mayer, R. (1987). Students' miscomprehension of relational statements in arithmetic word problems. *Journal of Educational Psychology*, 79(4), 363-371.
- Lovitt, T.C. & Curtiss, K. A. (1968). Effects of manipulating an antecedent event on mathematics response rate. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(4), 329-333.
- Lovitt, T.C. & Esveldt, K. A. (1970). The relative effects an math performance of single versus multiple-ratio schedules: a case study. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 3, 261-270.
- Moreano, G., Asmad, U., Cruz, G. & Cuglievan, G. (2008). Concepciones sobre la enseñanza de matemática en docentes de primaria de escuelas estatales. *Revista de Psicología*, 26(2), 299-334.

- Muth, K. D. (1984). Solving Arithmetic word problems: role of reading and computational skills. *Journal of Educational Psychology*, 76(2), 205-210.
- Parson, J. A. (1972). Conditioning precurent (problem solving) Behavior of children. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 2(2), 190-206.
- Ribes, E. I. (1972). *Técnicas de modificación de conducta: Su aplicación al retardo en el desarrollo*. México: Trillas.
- Ribes, E. I. (1981). Reflexiones del concepto de inteligencia y su desarrollo. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 7, 107-116.
- Ribes, E. I. (1990a). La conducta lingüística y simbólica como procesos sustitutivos de contingencias. En E. Ribes & P. Harzem. (Eds.) *Lenguaje y conducta* (pp. 193-207). México: Trillas.
- Ribes, E. I. (1990b). Aptitudes sustitutivas y planeación del comportamiento inteligente en instituciones educativas. En E. Ribes. (Ed.), *Psicología General* (pp. 202-230). México: Trillas.
- Ribes, E. I., & Varela, J. V. (1994). Evaluación interactiva del comportamiento inteligente: desarrollo de una metodología computacional. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 20, 83-97.
- Rodríguez, P.M., Fraga, G. E., Vega, G. C., Brito, V. M. & Fernández, O. P. (2012). Importancia del trabajo Independiente en la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas. *Pedagogía Universitaria*, 17(4), 28-41.
- Rodríguez, Q. C. & Tejedor, D. A. (2014). High Quality Blended Learning para la enseñanza personalizada de la matemática. *Global Conference on Business and Finance Proceedings*, 9(2), 1927-1932.
- Sáenz, C. & Libreja, A. (2014). La formación continua del profesorado de matemáticas: una práctica reflexiva para una enseñanza centrada en el aprendiz. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 17(2), 219 -244.
- Schoenfeld, W. N., Cole, B. K. & Sussman, D. M. (1976). Observations en early mathematical behavior among children: "counting". *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 2(2), 176-189.
- Skinner, B. F. (1968). *La tecnología de la enseñanza*. España: Labor.
- Stella, L. L. & Toro, A. C. (2008). Formación de docentes en la enseñanza de las matemáticas a través de la resolución de problemas en la Red de Comprensión Lectora y Matemáticas—CCyM, segunda etapa. *Universitas Psicológica*, 7(3), 753-765.

- Stern, E. (1993). What makes certain arithmetic word problems involving the comparison of sets so difficult for children? *Journal of Educational Psychology*, 85(1), 7-23.
- Swanson, H., Cooney, B., & Brock, S. (1993). The influence of the memory work and the classification ability in children for the problems solution. *Journal of Experimental Child Psychology*, 55, 374-395.
- Varela, J. B. (1998). Teoría de la conducta: extensiones sobre el desarrollo del comportamiento inteligente. *Acta Comportamental*, 6, 87-97.

*Language and reading difficulties in children
with ADHD in Manizales (Colombia).
A challenge for school in inclusive perspective
and a commitment to respect for diversity*

Diana Marcela Montoya Londoño**
Liliana González Benítez***
Carmen Dussán Lubert****

- * Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad.
** Psicóloga. Magíster en Educación con énfasis en relaciones pedagógicas. Magíster en Neuropsicología. Universidad de Caldas. Universidad de Manizales. Correspondencia: diana.montoya@ucaldas.edu.co
*** Médica. Magíster en Psicopedagogía. Universidad de Manizales. Correspondencia: lgonzalez@umanizales.edu.co
**** Ingeniera Química. Magíster en Enseñanza de las Matemáticas. Docente del Departamento de Matemáticas de la Universidad de Caldas. Correspondencia: carmen.dussan@ucaldas.edu.co

Dificultades de lenguaje y lectura en niños y niñas con TDAH en Manizales.*

Un reto para la Escuela en perspectiva inclusiva, y una apuesta al respeto por la diversidad

Como citar este artículo: Montoya, D. M., González, L. & Dussán, L. (2014). Dificultades de lenguaje y lectura en niños y niñas con TDAH en Manizales. Un reto para la Escuela en perspectiva inclusiva, y una apuesta al respeto por la diversidad. *Tesis Psicológica*, 9(2), 126-147.

Recibido: agosto 10 de 2014
Revisado: septiembre 2 de 2014
Aprobado: noviembre 25 de 2014

ABSTRACT

The present study had as main objectives to compare neuropsychological performance in the process of children's language with ADHD (mixed and inattention type) in a control group; likewise, it also searched to establish correlation between children's performance in academic and neuropsychological tasks. The research was carried out with in a non-experimental cross-sectional design and correlational type. The results ADHD was found in 70% of boys and in 30% of girls, when to discriminate by subtypes, it was observed that for ADHD-C, the percentage of boys reached 72.2%, while for ADHA-I was 66.7%. The most common age where was found the ADHD-C was at 7 and ADHD-I to 12 years old respectively. The ADHD was found mainly in social level 3 and 4. Between the conclusions found, significant differences were established between the means of metalinguistic skills for the task of counting sounds among the group of ADHD-I and the control group. Similarly, significant correlation was appreciated among academic and neuropsychological tasks performance of the Neuropsychological Assessment Battery (NAB) applied to measure language. Finally, a positive correlation was found between the performance in boys and girls with ADHD in reading areas and all the language tasks used in the evaluation.

Keywords: Infantile language, reading, attention deficit hyperactivity disorder, infantile development, neuropsychology.

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo comparar el desempeño neuropsicológico en el proceso de lenguaje de niños y niñas con TDAH de tipo mixto e inatento de un grupo control; así mismo, buscó establecer correlación entre el desempeño de los niños y niñas en tareas académicas y neuropsicológicas. La investigación se ha realizado con base en un diseño no experimental de corte transversal, de tipo correlacional. Entre los resultados el TDAH se encontró en un 70% de los niños y en un 30% de las niñas; al discriminar por subtipo, se observó que para el TDAH-C el porcentaje de niños alcanzó el 72.2%, mientras que para el TDAH-I fue de 66.7%. La edad más común en la que se presentó el TDAH - C fue a los 7 y el TDAH-I a los 12 años respectivamente. El TDAH se encontró mayoritariamente en los estratos 3 y 4. Entre las conclusiones encontradas, se establecieron diferencias significativas entre las medias de las habilidades metalingüísticas para la tarea de conteo de sonidos entre el grupo de TDAH-I y el control. Así mismo, se apreció correlación significativa entre el desempeño en tareas académicas y neuropsicológicas de la Batería de Evaluación Neuropsicológica (ENI) aplicadas para valorar el lenguaje. Finalmente se estableció correlación positiva entre el funcionamiento de los niños y las niñas con TDAH en las áreas de lectura y todas las tareas de lenguaje empleadas en la evaluación.

Palabras clave: Lenguaje infantil, lectura, trastorno por déficit de atención con hiperactividad, desarrollo Infantil, neuropsicología.

Introducción

El trastorno deficitario de la atención con hiperactividad (TDAH) es el trastorno de la infancia más estudiado en Colombia y en el mundo (Romero, Maestú, González, Romo & Andrade, 2006; Cardo, Servera & Lloreba, 2007; Zuliani, Uribe, Cardona & Cornejo, 2008; Castaño, Calderón, Jiménez, Dussán & Valderrama, 2010). Su prevalencia general oscila entre el 3% y el 5% de la población escolar (American Psychiatric Association, 1994), mientras que otros estudios informan una prevalencia mucho mayor, que varía aproximadamente entre el 10% y 20% de la población escolar normal colombiana (Pineda, Ardila, Roselli, Arias, Henao, Gómez, 1999; Acosta, 2000; Cornejo, et al., 2005).

En el presente artículo de investigación se avanza hacia el abordaje de las diferentes dificultades en la adquisición y consolidación de los procesos de lenguaje y lectura en niños, niñas y jóvenes con diagnóstico de TDAH (Bará, Vicuña, Pineda & Henao, 2003; Gómez, Pineda & Aguirre, 2005; Puentes, Barceló & Pineda, 2008; Sánchez & Narbona, 2001; Rebollo & Montiel, 2006; Idiazábal, Guerrero & Sánchez, 2006; Capdevila, Artigas & Obiols, 2006). Al respecto, se considera que cerca de una tercera parte de los niños con trastornos del aprendizaje, manifiesta algún nivel de hiperactividad, y que al menos el 95% de los niños hiperactivos presentan problemas en el aprendizaje (Ardila, Rosselli & Matute, 2005). Desde esta perspectiva se considera que alrededor de un 50% de niños con TDAH tiene problemas en el aprendizaje de la lectura, de la escritura o de las matemáticas que inciden negativamente en el rendimiento académico y en el nivel de educación que alcanzan (Castroviejo, 2002; López, Serrano & Delgado, 2004; Buñuel & Olivares, 2008).

De manera específica puede indicarse que dada la complejidad de los procesos de lectura y escritura, existe entre un 5-8% de estudiantes que cumplen los criterios para trastornos de la

comprensión lectora, cifra que aumenta en la población considerada con necesidades educativas específicas, tal como en el caso del TDAH (Miranda, Fernández, Robledo & García, 2010), así mismo, se ha señalado que dicho trastorno afecta el desarrollo de las competencias narrativas del individuo, en cuanto las investigaciones indican que al menos un 7,5% de los escolares entre 8 y 9 años que padecen TDAH, presentan dificultades en el desarrollo de sus funciones ejecutivas y en la internalización del lenguaje, que se hacen manifiestas en las dificultades asociadas a la capacidad de análisis y síntesis de la información. Los niños con TDAH tienen dificultades en la organización fonológica y en la sintaxis, manifiestan problemas graves en aquellas tareas que requieren organización semántica, tienen un bajo desempeño a nivel de la memoria auditiva y, de manera especial, presentan dificultades en la comunicación y en la pragmática y pierden mucha información verbal debido a su disfunción ejecutiva, lo que ha llevado a plantear que sea más probable que desarrollen problemas del aprendizaje, principalmente en tareas de lectoescritura (Vaquerizo, Estévez & Pozo, 2005).

Desde esta postura puede plantearse que las habilidades académicas han sido relativamente poco estudiadas en los sujetos con TDAH, aun cuando se reconoce que en dicha entidad clínica, las dificultades en la lectura son muy superiores a las mostradas por los niños que no padecen este trastorno (Holborow & Berry, 1986; Soriano, 2005; Rodríguez, Álvarez, González, González, Núñez, Bernardo & Álvarez, 2009). En algunos de los trabajos que se asumieron como antecedentes de la presente investigación, se considera que las dificultades académicas que se evidencian en los niños y niñas con diagnóstico de TDAH, se derivan de problemas para mantener una atención selectiva, diferentes de la incapacidad para mantener una atención global de forma sostenida, cuyo origen parece estar en una disfunción frontal (Loge, Staton & Beatty, 1990; Castroviejo, 2002); es así

que puede plantearse que los estudios neuropsicológicos en estos grupos han mostrado que en general estos individuos tienen dificultades para finalizar sus tareas, seguir instrucciones, organizar, y planear sus actividades, y consecuentemente muestran alteraciones en el desempeño escolar y académico normal (Acosta, 2000). Características del funcionamiento académico que se hacen manifiestas, en la forma como los niños y niñas con TDAH tienen mayores dificultades narrativas en la producción oral y escrita, en cuanto toda aquella tarea compleja que requiera planificación, organización y regulación ejecutiva de las conductas lingüísticas plantea mayores problemas en los niños con disfunción ejecutiva que en individuos sanos (Vaquerizo, et al., 2005).

En el presente artículo de investigación se establece una correlación entre el desempeño neuropsicológico a nivel del proceso de lenguaje y la habilidad académica de lectura, en cuanto se considera que este proceso cognitivo es fundamental en el desempeño de un lector y escritor competente. En tal sentido, se ha considerado que los procesos de lectura exigen una serie de procesos o habilidades de tipo cognitivo como, la atención, la memoria, el lenguaje, y la abstracción (Matute, Rosselli & Ardila, 2006).

La revisión en torno al abordaje investigativo de las habilidades académicas y de su correlación con el desempeño neuropsicológico en niños y niñas con TDAH, se justifica entre otras razones, desde el análisis del bajo desempeño obtenido por los estudiantes de Colombia en las pruebas de evaluación académica internacionales y en los pobres indicadores logrados en general por estudiantes con un desarrollo neuropsicológico esperado en pruebas de rendimiento académico, específicamente en pruebas internacionales de evaluación de lectura, interés que parece hacerse doblemente significativo en el caso del perfil neuropsicológico y académico de los niños, niñas y jóvenes con TDAH, en

cuanto se considera que esta patología se asocia con frecuencia a problemas de la lecto-escritura y bajo rendimiento escolar, estimándose que la prevalencia de las dificultades de aprendizaje en niños con TDAH es el doble de la observada en la población control (Buñuel & Olivares, 2008).

Desde la revisión de antecedentes realizada en la presente investigación, se identifican diversos estudios en los que se considera que algunas variables neuropsicológicas, así como el desempeño en algunas pruebas estandarizadas para la evaluación de las habilidades cognitivas, son un buen predictor del nivel de adquisición y consolidación de las habilidades académicas (Matute, Rosselli & Ardila, 2006); Miranda, Fernández, Robledo & García, 2010); sin embargo, es preciso señalar que estos resultados obtenidos en estudios clínicos, al parecer, no logran impactar la neuropsicopedagogía¹, ni en la neuropsicología infantil del desarrollo, en

1 En el contexto mundial los esfuerzos para aplicar la neuropsicología a la educación tienen ya un recorrido importante, toda vez que las resistencias iniciales han dado paso a preguntas por la relevancia del conocimiento neuropsicológico para la pedagogía, al aceptar que todo comportamiento y aprendizaje esta mediado por el cerebro y que una adecuada comprensión sobre su funcionamiento normal y disfuncional, deja en mejor situación profesional a los docentes encargados de los procesos de enseñanza-aprendizaje en población infantil, ya que los cualifica y perfecciona en el análisis, diseño e implementación de procedimientos validos de intervención. La neuropsicopedagogía como campo de formación interdisciplinar, busca articular e implementar los conocimientos propios de la psicología evolutiva y del aprendizaje, la neuropsicología, la pedagogía y las neurociencias en general, al campo clínico y educativo. Por ello, resulta fundamental orientar los esfuerzos hacia el establecimiento de aquellas variables que intervienen en los procesos de aprendizaje y que favorecen la adecuación del entorno educativo a las necesidades propias de los niños y niñas ya que, tal y como ha sido expuesto a lo largo de la historia, es evidente una disociación entre las potencialidades del niño y la niña, y las estrategias empleadas para fomentar el desarrollo de las mismas, realizándose, en gran variedad de ocasiones, esfuerzos aislados y poco secuenciales que entorpecen el progreso potencial en el infancia (García, González & Varela, 2009).

términos de brindar herramientas conceptuales que favorezcan el logro de una mayor calidad académica en la educación, ni la implementación de la política de inclusión y atención a la diversidad, con acciones concretas en el aula que favorezcan el pleno desarrollo del potencial de los estudiantes.

En el contexto de estudio sobre el desarrollo neuropsicológico infantil, parece existir cierto acuerdo desde diferentes grupos académicos e investigadores (Matute, Rosselli & Ardila, 2006; Pineda, et al., 2008; Miranda, Fernández, Robledo & García, 2010) sobre la asociación existente entre dos problemas del desarrollo infantil: la presencia del TDAH y los problemas del lenguaje en el inicio de la infancia; en este sentido, se ha señalado la existencia de un porcentaje elevado de comorbilidad entre estos dos trastornos (TDAH y problemas del lenguaje), desde lo cual se asume que aproximadamente un 20-60% de los niños con TDAH tiene alguna forma de alteración en el lenguaje (Puentes, Barceló & Pineda, 2008), previa a las posibles dificultades en el aprendizaje de la lectura.

Así entendido, el TDAH se ha comprendido como un fallo en el neurodesarrollo que afecta a los circuitos cerebrales que participan en tareas de esfuerzo cognitivo, inhibición y autocontrol, las cuales se constituyen en el eje de las alteraciones, que afectan todas las funciones que requieran de estas actividades básicas, incluyendo por supuesto al lenguaje, dado que el desarrollo de las habilidades verbales requiere de recursos de esfuerzo cognitivo, y de control inhibitorio. Para la selección precisa de los estímulos verbales significativos, se considera que si hay deficiencia en estos recursos, como ocurre en el TDAH, las demandas de los procesos del lenguaje no se cumplen satisfactoriamente, lo que da lugar a alteraciones específicas en las destrezas verbales complejas (Miranda, Ygual, Mulas, Rosselló & Bó, 2002; Idiazábal, Guerrero & Sánchez, 2006; Pineda, et al., 2008).

Las investigaciones sobre la relación entre el TDAH y los problemas del lenguaje han señalado las siguientes características en el desarrollo del lenguaje de los niños, niñas y jóvenes que presentan desde el inicio de su infancia las primeras manifestaciones de este trastorno, así:

Presencia de una conducta lingüística irregular con cierta ineficacia para ajustarse al contexto comunicativo y para comprender la intencionalidad comunicativa de su interlocutor, retraso en la adquisición de aspectos lingüísticos, dificultades en la ejecución de tareas que demandan control inhibitorio como las tareas de fluidez léxica, bajos resultados en tareas de procesamiento semántico, y conciencia fonológica y, especialmente, en aquellas que requieren pensamiento analógico lingüístico (Miranda, Ygual, Mulas, Rosselló, & Bó, 2002, pp. 115 - 116).

En general, puede plantearse que los niños con TDAH demuestran tener peores habilidades lingüísticas, en todos los niveles estructurales del lenguaje, que los niños que no padecen este trastorno (Barkley, 1997; Ardila & Rosselli, 2007; Pineda, et al., 2008). Dificultades que parecen estar asociadas a la disfunción ejecutiva propia del síndrome que afecta de cierta forma al lenguaje, en cuanto, los sistemas de los lóbulos frontales participan en funciones de la atención, inhibición, automonitoreo y regulación de los componentes sociales implicados en la organización, expresión y pragmática del lenguaje (Rosselli & Ardila, 2000). De manera adicional, se ha considerado que las dificultades en el funcionamiento cognitivo que parecen evidenciarse en el TDAH obedecen a fallas en la memoria verbal del trabajo (Bará, Vicuña, Pineda & Henao, 2003).

De este modo, tiene sentido considerar que si en el inicio del desarrollo infantil los niños y niñas con TDAH han presentado dificultades en la adquisición, consolidación y uso del lenguaje, estas alteraciones constituyen el comienzo

de sus posteriores dificultades académicas, en cuanto la lectura y la escritura tienen en la base de su adquisición y consolidación la conquista de precurrentes fundamentales en el desarrollo del lenguaje. De hecho se ha indicado que los niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura, presentan desde el inicio de su desarrollo cierto retardo en la adquisición del lenguaje, fallas articulatorias, dificultad para aprender los nombres de las letras y/o los colores, defectos en la secuenciación de las sílabas, algunas dificultades para hallar palabras y problemas para recordar números telefónicos, así como otras secuencias verbales (Rosselli, Ardila, Lopera & Pineda, 1997; Miranda, Ygual & Rosel, 2004; Rosselli, Matute & Ardila, 2010).

A pesar de que algunos estudios han encontrado que los subtipos del TDAH presentan matices diagnósticos diferenciales, así como distintas manifestaciones conductuales, cognitivas, de aprendizaje, entre otras (Roselló, 2001; Miranda, García, Melià de Alba & Taverner, 2004; Capdevila, Artigas, Ramírez, López, Real & Obiols, 2005; Capdevila, Artigas & Obiols, 2006) parece existir cierto acuerdo respecto a las dificultades encontradas en el lenguaje, desde la descripción del perfil de funcionamiento cognitivo de los niños, niñas, y jóvenes con TDAH, a partir de lo cual se evidencian dificultades en la pragmática del lenguaje, el componente semántico y la comprensión en cuanto se considera que el principal problema del niño con TDAH no está en la presencia de un retraso del desarrollo del lenguaje o en los subsistemas básicos del lenguaje como son el fonológico o morfosintáctico, sino en el aspecto pragmático del lenguaje y en consecuencia en el aspecto semántico, en tareas que implican mayor complejidad de procesamiento cuando el niño no consigue desarrollar ideas alrededor de un tema o pierde con facilidad el hilo conector de la información (Pineda, et al., 2008).

En la práctica clínico-educativa de la neuropsicología, se ha considerado que los trastornos del comportamiento presentan una alta comorbilidad con los trastornos específicos del aprendizaje (TEA); de aquí que se reconozca que al menos uno de cada cuatro niños con TDAH presenta algún trastorno del aprendizaje (Brown, 2003). Situación probablemente derivada de las dificultades atencionales, de memoria operativa y de funcionamiento ejecutivo que afectan la adquisición y consolidación de aprendizajes fundamentales para el adecuado funcionamiento escolar (Holguín, Osío, Sánchez, Carrizosa & Cornejo, 2007; Rodríguez, et al., 2009).

El propósito del presente trabajo fue describir y comparar el desempeño neuropsicológico en el proceso de lenguaje de una muestra de niños y niñas con TDAH de tipo mixto e inatento y de un grupo control de la ciudad de Manizales. Así mismo, en el estudio se buscó describir el desempeño del grupo de casos en las tareas de evaluación de la habilidad académica del proceso de lectura a partir de las tareas de la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI), y establecer la correlación de estas medidas con el desempeño neuropsicológico evaluado.

Teniendo en cuenta que existen diferentes trabajos de investigación que se constituyen en antecedentes en los que se revisa el funcionamiento neuropsicológico en casos de niños y niñas colombianos con TDAH (Bará, Vicuña, Pineda & Henao, 2003; Puentes, Barceló & Pineda, 2008; Montoya, Varela & Dussán, 2011), así como la implicación del funcionamiento neurocognitivo en el desempeño de las habilidades académicas (Matute, Rosselli & Ardila, 2006; Montoya, Varela & Dussán, 2012) estudios en los que se reconoce la implicación de los precurrentes cognitivos para el aprendizaje, en especial de la atención, la memoria y las funciones ejecutivas; en el presente artículo se

avanza hacia la revisión de la posible correlación existente entre las dificultades presentadas en los procesos de lenguaje y lectura, empleando instrumentos estandarizados en la ciudad de Manizales (Matute, Rosselli, Ardila & Ostrosky, 2007), con una muestra constituida por casos y controles de niños, niñas y jóvenes de la ciudad.

Método

Tipo de investigación

El presente estudio corresponde a un tipo de investigación no experimental, de corte transversal (Hernández, Fernández & Baptista, 2006). El nivel de investigación es correlacional.

Población de referencia

Niños y niñas afectados por TDAH en el rango de edad de 6 a 14 años escolarizados en la ciudad de Manizales.

Muestra

Grupo de casos: 30 niños y niñas con TDAH en el rango de edad de 6 a 14 años pertenecientes a algunas instituciones educativas de la ciudad de Manizales.

Grupo de control: 30 niños y niñas sin TDAH en el rango de edad de 6 a 14 años pertenecientes a algunas instituciones educativas de la ciudad de Manizales.

Etapas para la realización del muestreo

La selección de las muestras se realizó de manera intencional, de acuerdo con los lineamientos metodológicos de un muestreo por conveniencia según contactos establecidos con instituciones de carácter privado y oficial de la ciudad. Los niños y niñas cuya puntuación fue mayor

de 60 en el diligenciamiento de cuestionarios comportamentales se consideraron casos sospechosos de TDAH; los sujetos control, fueron candidatos con puntuaciones T inferiores de 59 y que se ajustaban a los criterios de búsqueda definidos como: adecuado desempeño académico y que no tuvieran antecedentes de repitencia o dificultad escolar. A las personas escogidas en el paso anterior, se les aplicó una prueba de tamizaje para estimar la capacidad intelectual (CI) (WISC III abreviado, según la forma C6 x2) (Sattler, 2003), y aquellos que obtuvieron una medida de CI igual o superior a 85 fueron evaluados en una entrevista psiquiátrica estructurada a través de la (MINIKID) (Sheehan, Lecrubier & Colón, 2000; Sheehan, Shytle, Milo, Lecrubier & Hergueta, 2005) para determinar el cumplimiento de criterios clínicos para TDAH. Finalmente se determinó qué sujetos constituían el grupo de casos y el de controles, buscando conformar así una muestra de 30 sujetos caso y 30 sujetos control con los que se procedió a realizar la evaluación neuropsicológica con algunas subpruebas de la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI) (Matute, Rosselli, Ardila & Ostrosky, 2007).

Instrumentos

Cuestionario breve (Checklist) para el diagnóstico de TDAH del DSM IV. Esta es una escala de indicadores que toma los criterios diagnósticos del DSM-IV (APA, 1994) en función de evaluar algunos comportamientos de atención y actividad motora para el diagnóstico categórico del TDAH. En este sentido puede plantearse que esta es una escala estandarizada basada en los 18 síntomas del criterio A del DSM-IV para el diagnóstico de TDAH, que puede ser aplicada a los padres y a los maestros de los niños y adolescentes, y que tiene normas estandarizadas en población colombiana (Pineda, Henao, Puerta, Mejía, Gómez & Miranda, 1999). En relación con el proceso de

calificación, puede indicarse que se utiliza una escala cuantitativa discreta que califica los síntomas del criterio A en una escala de 0 (nunca) a 3 (casi siempre) para cada uno de los síntomas de las dimensiones de inatención (nueve apartados) y de hiperactividad/impulsividad (nueve apartados). La puntuación mínima es de 0 y la máxima de 27 para cada dimensión. En torno a esta prueba, estudios de validación en Colombia han encontrado una consistencia interna sólida (coeficiente α de Cronbach 0,71 a 0,92) y una estructura estable de dos factores inatención e hiperactividad/impulsividad (Pineda, Henao, Puerta, Mejía, Gómez & Miranda, 1999). Se ha usado para estimar la prevalencia de TDAH en Antioquia y Caldas (Pineda, et al., 1999; Pineda, Lopera, Palacio, Ramírez & Henao, 2003).

Cuestionario de Conners para padres (CPRS) y maestros (CTRS), versión colombiana. La escala de Conners es un cuestionario de síntomas para padres y maestros, y ha sido el instrumento más utilizado en el estudio del problema de la conducta de los niños en el país. Esta prueba pretende evaluar los síntomas psicopatológicos asociados al TDAH (hiperactividad, ansiedad, depresión, somatización, problemas de conducta y académicos). Tiene adaptaciones al español, con análisis estructural y de validación. En este estudio se utilizó la versión con normas para niños colombianos (Pineda, Rosselli, Henao & Mejía, 2000).

WISC III abreviado, forma C6 x2. Subescalas de vocabulario y diseño con cubos. Test de Inteligencia para niños de Wechsler – Tercera edición (WISC-III). Basado en el test de inteligencia para niños de Wechsler (WISC) (Wechsler, 1980). Este es un instrumento clínico que evalúa la capacidad intelectual en los niños con edades comprendidas entre los 6 y 16 años y 11 meses, y su administración es individual. El desempeño del niño en las diferentes subpruebas se resume en tres puntajes

compuestos: los CI verbal, CI de ejecución y el CI total, los cuales brindan estimaciones de la capacidad intelectual del niño (Henao, González & Varela, 2006).

Entrevista psiquiátrica semiestructurada M.I.N.I KID. (MINI INTERNATIONAL NEUROPSYCHIATRIC INTERVIEW para Niños y Adolescentes). El Mini Inventario Neuropsiquiátrico Internacional es un instrumento diagnóstico breve validado frente a la SCID y la CIDI. La MINI es un inventario de entrevista diagnóstica que se puede incorporar fácilmente a las entrevistas clínicas habituales (Sheehan, Shytle, Milo, Lecrubier, & Hergueta, 2005). En este estudio se empleó la versión en español (Colón, Díaz, Soto & Santana, 2005).

El MINI KID es una entrevista diagnóstica clínica estructurada, que fue desarrollada con base en los criterios diagnósticos del DSM-IV y CIE-10, está dirigida a los niños y adolescentes (De 6 a 17 años y 11 meses) que puede ser administrada fácil y rápidamente (aproximadamente en 25 minutos); sigue la misma estructura y formato que el MINI para adultos, por lo que se basa en preguntas clave que se ramifican para determinar la presencia o no de cada diagnóstico, con lo cual se busca reducir el número de preguntas realizadas. El MINI KID abarca 23 trastornos psiquiátricos, divididos en forma de módulos y añade el riesgo de suicidio como uno de éstos. Preferentemente se debe administrar al niño o al adolescente en presencia del padre o el tutor, las preguntas se deben leer de manera literal. Las respuestas de cada uno de los módulos se responden con “sí o no” y a partir de una pregunta clave se decide completar o no el módulo (Sheehan, Shytle, Milo, Lecrubier & Hergueta, 2005).

Protocolo Neuropsicológico. Conformado por diferentes subpruebas de la Batería ENI (Matute, Rosselli, Ardila & Ostrosky, 2007).

El objetivo de la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI) es analizar el desarrollo neuropsicológico en niños hispanohablantes con edades comprendidas entre los 5 y los 16 años.

- Subpruebas Evaluación Neuropsicológica de la Batería ENI empleadas en la presente investigación: (seguimiento de instrucciones, y habilidades metalingüísticas)
- Subpruebas de lenguaje
- Comprensión
- Seguimiento de instrucciones

Ante una lámina que contiene aviones y automóviles de dos tamaños diferentes (grandes y pequeños) y de cuatro colores (azul, amarillo, rojo y verde), el niño debe seguir una serie de 10 instrucciones (p. ej., “Señala un coche rojo”), que se presentan oralmente en orden creciente de dificultad. Se da un punto por cada respuesta correcta. La puntuación máxima es 10.

Habilidades metalingüísticas

- Síntesis fonémica: Evalúa la capacidad del niño para formar palabras al escuchar los fonemas que la integran. Se le dicen los sonidos constitutivos de una palabra (p. ej., / k /, / a /, / s /, / a /) y el niño debe decir la palabra. Se presentan ocho palabras y se da un punto por cada palabra identificada correctamente. La puntuación máxima es 8.
- Deletreo: Se le pide al niño deletrear ocho palabras. Se otorga un punto por cada palabra deletreada correctamente. La puntuación máxima es 8.
- Recuento de sonidos: Se le pide al niño que cuente los sonidos que integran cada una de las ocho palabras. Se da un punto por cada palabra correctamente segmentada. La puntuación máxima es 8.

- Recuento de palabras. El niño debe decir el número de palabras que hay en una oración después de que esta sea leída. Se presentan ocho oraciones y se da un punto si el niño identifica correctamente el número de palabras por oración. La puntuación máxima es 8.
- Subpruebas de evaluación de habilidades académicas de la Batería ENI (Matute, Rosselli, Ardila & Ostrosky, 2007)(precisión, comprensión y velocidad en la lectura).

Subpruebas de Lectura

- Lectura de sílabas: El niño debe leer ocho sílabas. Recibe un punto por cada respuesta correcta. La puntuación máxima es 8.
- Lectura de palabras: El niño debe leer ocho palabras. Recibe un punto por cada palabra leída correctamente. La puntuación máxima es 8.
- Lectura de no palabras: El niño debe leer ocho palabras sin sentido. Recibe un punto por cada elemento leído correctamente. La puntuación máxima es 8.

Lectura de oraciones

- Aciertos: Ante la lámina utilizada en la evaluación de la comprensión, el niño debe leer en voz alta 10 oraciones que incluyen instrucciones (p. ej., “Señala un avión grande”). Recibe un punto por cada oración leída correctamente sin ningún error. La puntuación máxima es 10.
- Comprensión. Si el niño realiza la instrucción de manera correcta inmediatamente después de haberse leído recibe un punto. La puntuación máxima es 10.
- Lectura en voz alta de un texto: El niño debe leer un texto en voz alta y contestar ocho preguntas relacionadas con el contenido del texto. Se califica la velocidad lectora (nú-

mero de palabras leídas en un minuto) y la comprensión. La puntuación máxima para la comprensión es 8.

- Lectura silenciosa de un texto: El niño debe leer mentalmente un texto de 92 palabras

y contestar 8 preguntas relacionadas con el contenido del texto. Se califica la velocidad lectora (número de palabras leídas en un minuto) y la comprensión. La puntuación máxima para la comprensión es 8.

Variables utilizadas en la investigación

Tabla 1. Variables utilizadas en la investigación

Nombre de la variable	Descripción	Naturaleza	Nivel de medición	Categorías
Edad	Edad en años cumplidos	Cuantitativa	Razón	
Escolaridad (en años)	Que se encuentren cursando Básica Primaria y/o secundaria	Cuantitativa	Razón	
Sexo	Sexo	Cualitativa	Nominal	Femenino Masculino
Estrato	Estrato socio –económico	Cualitativa	Ordinal	Estratos 1 - 2 Estratos 3 - 4 Estratos 5 - 6
Trastorno deficitario de la atención con hiperactividad (TDAH)	Diagnóstico de TDAH	Cualitativa	Nominal	Mixto o combinado con predominio inatento
Medida de la capacidad intelectual	Estimativo de CI	Cuantitativa	Intervalo	
Habilidades meta-lingüísticas (H.M)	Síntesis fonémica.	Cuantitativa	Intervalo	
H.M	Conteo de sonidos	Cuantitativa	Intervalo	
H.M	Deletreo	Cuantitativa	Intervalo	
H.M	Conteo de palabras	Cuantitativa	Intervalo	
Comprensión oral	Seguimiento de instrucciones	Cuantitativa	Intervalo	
Precisión (P)	Sílabas	Cuantitativa	Intervalo	
P	Palabras	Cuantitativa	Intervalo	
P	No palabras	Cuantitativa	Intervalo	
P	Oraciones	Cuantitativa	Intervalo	
P	Palabras con error en la lectura en voz alta	Cuantitativa	Intervalo	
Comprensión (C)	Oraciones	Cuantitativa	Intervalo	
C	Lectura en voz alta	Cuantitativa	Intervalo	
C	Lectura Silenciosa	Cuantitativa	Intervalo	
Velocidad/ Palabras por minuto (V/P)	Lectura Oral	Cuantitativa	Intervalo	
Velocidad/ Palabras por minuto (V/P)	Lectura silenciosa	Cuantitativa	Intervalo	

Nota: Elaboración propia de acuerdo con las bases de datos manejadas en la investigación por las universidades participantes.
Fuente: Autores

Análisis estadístico de la información

Para describir y analizar la información se utilizó el programa estadístico SPSS versión 14.00 y se siguieron los siguientes pasos:

- Descripción de las variables bajo estudio.
- Comparación de los grupos TDAH-I, TDAH-C y control, a través análisis de varianza (en caso que se satisfagan los supuestos de normalidad y homocedasticidad de varianzas), o de la prueba no paramétrica de Kruskal - Wallis, si alguno de tales supuestos no es válido.

- Análisis de correlación para determinar la dependencia lineal entre las variables.

Hipótesis de trabajo

- El desempeño neuropsicológico en el proceso de lenguaje de niños y niñas con TDAH de tipo mixto e inatento y de un grupo control, es estadísticamente diferente.
- Las habilidades académicas del proceso de lectura estimadas mediante la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI), y el desempeño neuropsicológico en las tareas de lenguaje están correlacionadas.

Resultados

Descripción de las variables bajo estudio

Tabla 2. Características demográficas de los grupos de casos y controles

		Control n = 30	TDAH - C n = 18	TDAH - I n = 12	Total n = 60
Sexo	Femenino	9	5	4	18
	Masculino	21	13	8	42
Edad	6	4	2	2	8
	7	5	5	0	10
	8	2	2	0	4
	9	1	2	0	3
	10	4	1	2	7
	11	4	2	2	8
	12	3	0	3	6
	13	4	2	2	8
	14	3	2	1	6
	Estrato	1 ó 2	4	2	1
3 ó 4		24	16	7	47
5 ó 6		2	0	4	6
Carácter de la institución	Oficial	7	6	1	14
	Privado	23	12	11	46
	Transición	1	0	1	2
Grado	1	3	4	1	8
	2	5	4	0	9
	3	2	3	0	5
	4	3	0	0	3
	5	2	1	3	6
	6	5	2	4	11
	7	4	1	3	8
	8	3	2	0	5
	9	2	1	0	3

Fuente: Autores

La Tabla 2 muestra las características demográficas de los niños y niñas analizados en esta investigación. Se observa que del total de personas evaluadas, 18 fueron niñas (30%) y el resto niños. El grupo de casos estuvo constituido por 13 niños y 5 niñas con TDAH - C (tipo combinado: 1) y 8 niños y 4 niñas con TDAH - I (tipo inatento: 2); mientras que en el grupo control la distribución fue de 21 niños y 9 niñas.

Se señala que aunque en el trabajo de campo y contacto con padres e instituciones educativas, se realizó la búsqueda de casos y controles sin distinción de género, tratando de contar con la mayor participación y presencia de todos los niños y niñas reportados como candidatos para un posible diagnóstico de TDAH por parte de los docentes de las instituciones educativas participantes, los géneros tuvieron representaciones diferentes, contando con una mayor presencia del trastorno en el género masculino.

La representación del TDAH encontrado en el presente estudio fue de 21 casos para los niños

(70%) y 9 para las niñas (30%); al discriminar por subtipo, se observa que para el TDAH - C el porcentaje de niños alcanza el 72,2%, mientras que para el TDAH - I tal valor es del 66,7%.

Los niños y niñas participantes se ubicaron por rango de edad entre los 6 y 14 años, teniendo la mayor representatividad en el TDAH - C, los de 7 años (27,8% del total que presentó este trastorno) en el TDAH-I, los de 12 años (25,0% de los que presentan este trastorno). La tabla 2 hace también manifiesto que el mayor porcentaje de niños y niñas con TDAH se presenta en los estratos 3 y 4 (76,7%) y en aquellos pertenecientes a los colegios privados de la ciudad.

De acuerdo con el grado escolar, se evidencia en el ciclo de básica primaria, una mayor representación de los niños y niñas con TDAH - C, principalmente en grados primero y segundo con 44,4% de los casos con este trastorno. Así mismo, una alta representación de TDAH - I en los grados sexto y séptimo (58,3%).

Descripción del desempeño neuropsicológico de casos y controles. Comparación entre los grupos de casos y los subtipos TDAH - C y TDAH - I

Tabla 3. Descripción y comparación de las variables neuropsicológicas de los tres grupos.

Variable	TDAH - C		TDAH - I		Control		Valor P Prueba de Kruskal-Wallis
	Media	Desv. Est.	Media	Desv. Est.	Media	Desv. Est.	
CI Total-Escalar	101,1	13,3	100,7	11,7	106,2	15,1	0,4
LSI	8,4	1,5	9,2	1,1	9,2	1,1	0,1
LHMLS	2,1	2,0	3,1	2,2	3,2	2,5	0,3
LHMLCS	4,2	2,6	4,0	2,5	5,7	2,5	0,0
LHMLD	4,1	2,4	5,1	2,1	5,0	2,2	0,3
LHMLCP	3,3	3,0	4,9	2,5	4,4	2,5	0,3

Fuente: Autores

Como la gran mayoría de las variables no cumplieron el supuesto de normalidad (Díaz, 1999), se utilizó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis para determinar si existía diferencias entre los grupos combinado, inatento y control, encontrando únicamente diferencias

(Tabla 3), en las habilidades metalingüísticas, específicamente en la tarea de conteo de sonidos, entre la estimación de la media en el grupo de casos subtipo TDAH - I y el desempeño presentado por el grupo control.

Correlación entre las habilidades académicas de lectura y el desempeño neuropsicológico para el grupo de casos

Tabla 4. Correlaciones y valores p (en paréntesis) entre las habilidades académicas de la lectura, y el proceso de lenguaje para los niños y niñas con TDAH

	LSI	LHMLS	LHMLCS	LHMLD	LHMLCP
HALPSILABAS	0,31 (0,09)	0,52 (0,00)	0,54 (0,00)	0,78 (0,00)	0,58 (0,00)
HALPPALABRAS	0,33 (0,07)	0,57 (0,00)	0,58 (0,00)	0,75 (0,00)	0,67 (0,00)
HALPNP	0,23 (0,21)	0,47 (0,01)	0,49 (0,01)	0,76 (0,00)	0,55 (0,00)
HALORACIONESP	0,25 (0,18)	0,44 (0,02)	0,38 (0,04)	0,43 (0,02)	0,43 (0,02)
HALORACIONESC	0,49 (0,01)	0,57 (0,00)	0,50 (0,01)	0,51 (0,00)	0,58 (0,00)
NPCELVA	-0,15 (0,44)	-0,05 (0,77)	0,07 (0,72)	-0,10 (0,59)	0,05 (0,78)
CLVA	0,63 (0,00)	0,58 (0,00)	0,48 (0,01)	0,73 (0,00)	0,72 (0,00)
CLVAINF	0,55 (0,00)	0,46 (0,01)	0,35 (0,06)	0,57 (0,00)	0,49 (0,01)
CLSDUT	0,43 (0,02)	0,54 (0,00)	0,44 (0,01)	0,56 (0,00)	0,67 (0,00)
VLVA	0,53 (0,00)	0,63 (0,00)	0,51 (0,00)	0,72 (0,00)	0,59 (0,00)
VLS	0,53 (0,00)	0,65 (0,00)	0,51 (0,00)	0,72 (0,00)	0,55 (0,00)

Fuente: Autores

La Tabla 4 presenta la matriz de correlación² obtenida para las variables bajo estudio, allí se aprecia correlación positiva y estadísticamente significativa entre el desempeño en tareas académicas como la comprensión de lectura de sílabas, la comprensión y velocidad en lectura en voz alta y silenciosa y comprensión de lectura inferencial con las tareas neuropsicológicas de la ENI aplicadas para valorar el lenguaje: segui-

miento de instrucciones y habilidades metalingüísticas (tareas de síntesis, conteo de sonidos, deletreo y conteo de palabras).

Las tareas de lectura de sílabas, palabras, no palabras, y oraciones, mostraron correlación con todas las habilidades metalingüísticas evaluadas, menos con la tarea de seguimiento de instrucciones.

Discusión

Los porcentajes de TDAH - C y TDAH - I encontrados en esta investigación, contradice lo reportado por Peña y Montiel (2003) en cuanto a que para todos los subtipos de TDAH, los porcentajes son mayores en las niñas que

2 El coeficiente de correlación mide la intensidad de la relación lineal entre X y Y, toma valores entre -1 y 1. Si es igual a 1 indica que existe una correlación lineal directa perfecta entre las dos variables, mientras que si el valor es de -1 indica una correlación lineal inversa perfecta; si tal valor es de 0, las dos variables bajo análisis no están correlacionadas en forma lineal (Daniel, 2002).

en los niños, así como algunas posturas desde las cuales se reconoce una mayor representación de los síntomas de inatención en el género femenino (Pineda, Lopera, Henao, Palacio & Castellanos, 2001). Pero son consistentes con los hallazgos de un estudio realizado en la ciudad de Manizales en el 2001 en el que se reportó una prevalencia mayor en el género masculino con 21,8%, respecto a la prevalencia encontrada para las niñas de 10,9% (Pineda, Lopera, Henao, Palacios & Castellanos, 2001). Así mismo, a nivel de los diferentes subtipos en dicho estudio también se reportó un porcentaje mayor para el subtipo TDAH - C (13,6%), respecto al subtipo TDAH - I (7,1%).

En cuanto a la edad, se observa una mayor presencia del trastorno en los casos evaluados en la edad de 7 años, lo que podría ser indicador del momento escolar en el que parece hacerse más notorio el trastorno; en los primeros años correspondientes al inicio de la escolarización formal (grado de transición), el medio educativo y los respectivos actores sociales que interactúan con el niño parecen manejar cierto tiempo de espera ante la expectativa de que tras los logros de la maduración y de la mielinización propios del neurodesarrollo, el niño termine presentando unos mejores niveles de adaptación a las exigencias académicas del medio escolar, momento del desarrollo en que el trastorno termina pasando un tanto desapercibido, aspecto que se confirma desde otros estudios en los que se considera que en la edad preescolar se tendrían alrededor de ocho millones de niños con TDAH, sin diagnóstico, ni tratamiento en Latinoamérica (Palacio, Ruiz, Bauermeister, Montiel, Henao & Agosta, 2009).

Por su parte, en los grados de básica primaria, que se inician con la edad de los 7 años en el ingreso al grado primero, se espera del niño el cumplimiento con ciertos indicadores académicos y con ciertos logros escolares respecto a sus

procesos de aprendizaje, que si no son cumplidos, pueden ser atribuidos a la presencia de un TDAH, aspecto que se hace mucho más evidente ante las dificultades atencionales y de autorregulación características del trastorno, en cuanto se considera que a partir de la presencia de un TDAH, en niños y niñas de edad escolar, los síntomas de inatención pueden afectar el trabajo de clase y la actuación académica, mientras que los síntomas impulsivos pueden llegar a romper con reglas familiares, interpersonales y/o educativas, es así, como se asume que este trastorno, que provoca dificultades para mantener la atención y autorregular la conducta, influye significativamente en la adaptación al medio contexto escolar y sociofamiliar del estudiante que lo presenta (Arco, Fernández & Hinojo, 2004).

Así mismo, el predominio de representatividad del trastorno para el caso de los niños con TDAH - I en la edad de los 12 años, parece confirmar la creencia de que el subtipo inatento, dado que no tiene los problemas comportamentales característicos del subtipo combinado, suele pasar por un mayor tiempo escolar posiblemente desapercibido, aun cuando han sido claramente reportadas las comorbilidades de ambos subtipos, con los trastornos específicos del aprendizaje y con problemas en el funcionamiento escolar (Peña & Montiel, 2003) en cuanto se considera que cerca de un 45% de estos niños repetirá por lo menos un año escolar (Martínez, Henao & Gómez, 2009).

Cuando se analiza el estrato, se sugieren al menos dos conclusiones básicas: la primera es que la discrepancia en la representación y porcentajes puede indicar una limitación de la investigación en cuanto la muestra obedeció a un proceso de selección por conveniencia, lo que de alguna forma resulta significativo para posteriores investigaciones y análisis, desde las variables de criterio incluidas en el presente estudio. En cuanto los niños de estratos 1 y 2

que terminaron siendo excluidos de la investigación, no alcanzaron la medida de capacidad intelectual igual o superior a 85 prevista como criterio de inclusión, lo que podría estar indicando una presencia mayor de otros trastornos del neurodesarrollo, como lo serían las discapacidades cognitivas en los estratos más bajos de la ciudad; en otro sentido, la discrepancia en los porcentajes podría ser indicador de que en los estratos 5 y 6 caracterizados por un mayor nivel educativo y cultural, y por unas mayores posibilidades educacionales y económicas, las familias, instituciones educativas y comunidades de especialistas puedan estar más atentos e informados acerca de las características del TDAH y acerca de la necesidad de su evaluación e intervención oportuna. Aspecto que parece confirmar de alguna manera el señalamiento de las desventajas sociales y culturales como factores de riesgo para la presencia del TDAH, que se hacen más visibles ante la falta de oportunidades sociales frente a las cuales no siempre dicho trastorno es intervenido, desencadenando el espectro de trastornos comportamentales asociados. Al respecto se considera que aunque en bastantes estudios (Bird, Gould, Yager, Staghezza & Canino, 1989; Montiel, Peña, López, Salas, Zurga, Montiel, Pirela & Cardozo, 2002) aparece la relación entre TDAH y bajo nivel sociocultural, aún no se establece una relación específica. En varios estudios de TDAH en los que claramente se asocia con desventaja social, existen también la presencia de problemas de aprendizaje y conductuales. Desde esta perspectiva, se considera que el bajo nivel sociocultural de los padres junto con el sexo varón del niño, constituyen factores de riesgo de padecer TDAH, hecho que al parecer no ocurre con las niñas en las mismas circunstancias (Cardo & Servera, 2005).

De los resultados encontrados se observa además una mayor representación de TDAH en los niños y niñas pertenecientes a los colegios

privados de la ciudad, sobre todo en TDAH – I, situación que probablemente está asociada a cierta dificultad para reconocer los casos en los estratos sociales bajos en cuanto los niños y niñas inatentos(as) con menor disfunción y menos problemas conductuales podrían no ser identificados y diagnosticados correctamente (Capdevila, Artigas, Ramírez, López, Real & Obiols, 2005); así mismo, dicho resultado podría atribuirse también a una intervención temprana de la sintomatología de hiperactividad–impulsividad en niños que probablemente podría tener la presencia del subtipo combinado, o a la amplia gama de oportunidades que tienen los estudiantes que asisten a un colegio de carácter privado de que el personal docente y de equipos interdisciplinarios, les colabore en la necesidad oportuna de refuerzos académicos (Zuliani, Uribe, Cardona & Cornejo, 2008), recurso con el que no siempre se cuenta en las instituciones de carácter oficial.

Se evidenció una mayor representación de los niños y niñas con TDAH - C en los grados primero y segundo de básica primaria, lo que se relaciona con la edad aproximada de los 6 y 7 años, momento del desarrollo en el que desde los consensos internacionales de especialistas está previsto el diagnóstico del TDAH (Romero, Maestú, González, Romo & Andrade, 2006), el cual se considera pertinente a partir de los 6 años de edad, en la medida que se asume que las manifestaciones del trastorno deben aparecer antes de los siete años (Rosselli, Ardila, Lopera & Pineda, 1997). Dicho momento en el desarrollo del diagnóstico, coincide con el inicio del aprendizaje de la lecto- escritura, que desde las fallas de atención, memoria operativa, control inhibitorio, autorregulación y funcionamiento ejecutivo ya establecidas desde diferentes estudios en el TDAH (Bará, Vicuña, Pineda & Henao, 2003; Brown, 2003; Capdevila, et al., 2005) parecen afectar en diferentes niveles la adquisición y consolidación de las habilidades académicas.

Así mismo, se observó un alta representación de TDAH - I en los grados sexto y séptimo, aspecto que podría ser indicador de la forma como persiste el trastorno frente al ingreso del niño a la etapa de la pre-adolescencia y adolescencia, momentos del desarrollo en los que se vuelve más crítica la presencia de factores de riesgo en el TDAH, en cuando se ha reportado en diferentes estudios la influencia del TDAH en el comportamiento violento del joven y el mayor riesgo de deserción escolar y de drogadicción (Holguín, Osío, Sánchez, Carrizosa & Cornejo, 2007).

Las diferencias encontradas entre las medias de la tarea de conteo de sonidos, entre TDAH-I y el grupo control (mayor para este último), evidencia la importancia de la conciencia fonológica para analizar y segmentar los componentes del habla que parece estar de alguna forma afectada en el caso de los niños y niñas con TDAH de predominio inatento; desde el tipo de tarea en la que se establecen diferencias en el presente estudio, se demuestra la dificultad de este grupo de TDAH-I, en el dominio de los aspectos relacionados con la conciencia de segmentación que afecta la capacidad para el establecimiento de las correspondencias entre grafemas-fonemas. Los resultados encontrados se distancian de los hallazgos presentados en un estudio realizado en Medellín que tuvo como objetivo encontrar diferencias en el desarrollo de la conciencia fonológica, evaluada a través de una prueba de segmentación lingüística y de un test de fluidez lexical con un mediador fonético, en niños con TDAH y en niños normales; estudio en el que no se encontraron diferencias entre niños con TDAH y controles. En dicho estudio se indica que los dos grupos de niños con TDAH y el grupo control tuvieron un desempeño similar en las mediciones de la conciencia fonológica usadas en el estudio, lo que permitió suponer que el tipo de habilidad evaluada ya se ha consolidado para las edades

(7 a 10 años), grados escolares y niveles socioeconómicos de la muestra; es decir, los grupos estudiados ya tenían un conocimiento fonológico, independientemente del diagnóstico de TDAH (Gómez, Pineda & Aguirre, 2005).

Las correlaciones encontradas confirman los hallazgos establecidos en el estudio de los prerrequisitos cognitivos de la lectura planteados en otras investigaciones, en las que se reconoce la implicación de las habilidades fonológicas en el aprendizaje de la lectura, en cuanto se considera que las diferentes habilidades fonológicas, que se relacionan con la conciencia fonológica, que a su vez incluye la conciencia fonémica, permiten la discriminación y articulación de los sonidos del habla, proceso que hace posible, la manipulación de los fonemas, en función de separarlos, contarlos, identificarlos o cambiar su orden dentro de una palabra, aspectos fundamentales en la lectura, en la medida en que se asume que el buen lector requiere la recodificación grafe-ma-fonema que le permite no solo identificar los grafemas, sino también encontrar la correspondencia apropiada con el fonema (Goswami, 2003; Matute, Rosselli & Ardila, 2006).

A partir de todo lo encontrado en esta investigación, se concluye que la dificultad de los niños con TDAH-I en tareas de lenguaje puede estar asociada a las dificultades en la velocidad de procesamiento de información asociadas con la inteligencia verbal ya reportadas en otros estudios para el caso de este subtipo (Barkley, 1998). Se destaca la necesidad de continuar profundizando en el conocimiento de las correlaciones existentes entre la habilidad académica de la lectura con otras medidas del lenguaje expresivo y comprensivo, como serían las tareas de repetición de sílabas, palabras, no palabras, oraciones, denominación y designación de imágenes y comprensión del discurso, entre otras. En cuanto al desempeño de los niños y niñas con TDAH en

el área del lenguaje, se ha considerado que dado que el desarrollo de habilidades verbales requiere de recursos de esfuerzo cognitivo y de control inhibitorio para la selección precisa de estímulos verbales significativos; si hay deficiencias en estos recursos, como ocurre en el TDAH, las demandas en los procesos de lenguaje no se cumplen satisfactoriamente, lo que da lugar a alteraciones específicas en las destrezas verbales complejas (Idiazábal, Guerrero & Sánchez, 2006, Pineda, et al., 2008) y en las posibilidades de desempeño académico.

Particularmente se considera importante revisar la correlación entre lectura y lenguaje para cada uno de los subtipos de TDAH reconocidos con muestras más grandes, en la medida en que desde algunos estudios se plantea la existencia de diferencias cognitivas, académicas y comportamentales entre cada uno de los subtipos, respecto a los controles; en este sentido,

se destacan los hallazgos de un estudio en el que se revisó las dificultades de los estudiantes TDAH-I en el acceso al léxico, en el que se estableció que al menos un 38,5% de los sujetos con TDAH-I experimentan lentitud en el procesamiento de palabras, frente a un 7,14% de los sujetos con TDAH-C. En dicho análisis realizado con niños españoles, se demostró que las deficiencias en comprensión literal de textos narrativos también aparecen en mayor grado asociadas al subtipo con predominio de inatención. Además, los resultados indicaron que tanto el subtipo TDAH-I como el subtipo TDAH-C cometían más errores totales en la lectura de pseudopalabras y más lexicalizaciones que el grupo control-normal; pero, sólo el subtipo TDAH-I cometía significativamente más errores en la lectura de palabras de longitud corta, lo que pareció indicar un uso deficiente en las dos vías de acceso al léxico (Miranda, García & Jara, 2001).

Referencias

- Acosta, M. T. (2000). Aspectos Neurobiológicos del déficit de atención/hiperactividad. Estado actual del conocimiento. *Revista de Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 2, 4-5.
- Arco, J., Fernández, F. & Hinojo, F. (2004). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad: intervención psicopedagógica. *Psicothema*, 16(3), 408-414.
- Ardila, A., Rosselli, M. & Matute, E. (2005). *Neuropsicología de los trastornos del aprendizaje*. México: Manual Moderno.
- Ardila, A. & Rosselli, M. (2007). *Neuropsicología clínica*. México: Manual Moderno.
- American Psychiatric Association (APA). (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorder*. Washington D.C.: APA.
- Bará, S., Vicuña, P., Pineda, D. & Henao, G. (2003). Perfiles neuropsicológicos y conductuales de niños con trastorno por déficit de atención/hiperactividad de Cali, Colombia. *Revista de Neurología*, 37(7), 608-615.
- Barkley, R. (1997). *ADHD and the nature of self-control*. New York: Guildford Press.
- Barkley, R. (1998). El desorden de hiperactividad y déficit atencional. *Rev Inicie*, 266, 48-53.
- Bird, H., Gould, M., Yager, T., Staghezza, B. & Canino, G. (1989). Risk factors for maladjustment in Puerto Rican children. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 28, 847-50.
- Brown, T. (2003). *Trastorno por déficit de atención y comorbilidades en niños, adolescentes y adultos*. Barcelona: Masson.
- Buñuel, J. & Olivares, G. (2008). Puntuaciones elevadas en uno o varios síntomas nucleares del TDAH en niños sin el trastorno podrían asociarse a una disminución en el rendimiento de algunas habilidades académicas. *Revista Evidencias en Pediatría*, 4(17), 1-3.
- Capdevila, C., Artigas, J., Ramírez, A., López, M., Real, J. & Obiols, J. (2005). Fenotipo neuropsicológico del trastorno de déficit atencional/hiperactividad: ¿existen diferencias entre los subtipos? *Revista de Neurología*, 40(1), 17-23.
- Capdevila, C., Artigas, J. & Obiols, J. (2006). Tempo cognitivo lento: ¿síntomas del trastorno de déficit de atención/hiperactividad predominantemente desatento o una nueva entidad clínica? *Revista de Neurología*, 42(2), 127-134.
- Cardo, E. & Servera, M. (2005). Prevalencia del trastorno de déficit de atención e hiperactividad. *Revista de Neurología*, 40(1), 11-15.

- Cardo, E., Servera, M. & Lloreba, J. (2007). Estimación de la prevalencia del trastorno por déficit de atención e hiperactividad en población normal de la isla de Mallorca. *Revista de Neurología*, 44(1), 10-14.
- Castaño, M., Calderón, J., Jiménez, D., Dussán, C. & Valderrama, A. (2010). *Trastornos mentales y trastornos por uso de sustancias en el Departamento de Caldas*. Manizales: Editorial Universidad de Caldas.
- Castroviejo, I. (2002). Enfermedad comorbida del Síndrome de déficit de atención con hiperactividad. *Revista de Neurología*, 35(1), 11-17.
- Colón, M., Díaz, V., Soto, O. & Santana, C. (2005). *MINI KID Mini International Neuropsychiatric Interview*. Tampa: University of South Florida.
- Cornejo, J., Osío, O., Sánchez, Y., Carrizosa, J., Sánchez, G., Grisales, H., Castillo-Parra, H. & Holguín, J. (2005). Prevalencia del trastorno por déficit de atención-hiperactividad en niños y adolescentes colombianos. *Revista de Neurología*, 40(12), 716-722.
- Daniel, W. (2002). *Bioestadística, base para el análisis de las ciencias de la salud*. (4a ed.). México: Limusa Wiley.
- García, M. E., González, L. & Varela, V. (2009). Propuesta de evaluación y de intervención neuropsicopedagógica en población infantil. Cátedra Colombiana de Psicología Mercedes Rodrigo, Recuperado de www.ascofapsi.org.co/documentos/2010/.../catedra_psicologia_final.pdf
- Gómez, L., Pineda, D. & Aguirre, D. (2005). Conciencia fonológica en niños con trastorno de la atención sin dificultades en el aprendizaje. *Revista de Neurología*, 40(10), 581-586.
- Goswami, U. (2003). *Phonology, learning to read and dyslexia: a cross-linguistic analysis*. In V. Csépe. (Ed.), *Dyslexia: different brain, different behaviour*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Heno, G., González, L. & Varela, V. (2006). *Diseño e implementación de protocolos de evaluación Neuropsicopedagógica. Parte II*. Facultad de Psicología Universidad de Manizales. En prensa.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Holborow, P. L. & Berry, P. S. (1986). Hyperactivity and learning difficulties. *J Learn Disabil*, 19, 426-431.
- Holguín, J. A., Osío, O., Sánchez, Y., Carrizosa, J. & Cornejo, J. W. (2007). Comorbilidad del trastorno de hiperactividad con déficit de atención (TDAH) en una muestra poblacional de niños y adolescentes escolares. Sabaneta, Colombia, 2001. *Iatreia*, 20, 101-110.

- Idiazábal, M. A., Guerrero, D. & Sánchez, M. M. (2006). Procesamiento del lenguaje en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Revista de Neurología*, 42(2), 29-36.
- Loge, D. V., Staton, R. D. & Beatty, W. W. (1990). Performance of children with ADHD on tests sensitive to frontal lobe dysfunction. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 29, 540-5.
- López, J., Serrano, I. & Delgado, J. (2004). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad: Comorbilidad con trastornos depresivos y de ansiedad. *Psicothema*, 16(3), 402-407.
- Martínez, M., Henao, G. & Gómez, L. (2009). Comorbilidad del trastorno por déficit de atención e hiperactividad con los trastornos específicos del aprendizaje. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 38(1), 178-194.
- Matute, E., Rosselli, M. & Ardila, A. (2006). Predictores neuropsicológicos de la lectura en español. *Revista de Neurología*, 42(4), 202-210.
- Matute, E., Rosselli, M., Ardila, A. & Ostrosky, F. (2007). *Evaluación Neuropsicológica Infantil. (ENI)*. México: Manual Moderno.
- Miranda, A., García, R. & Jara, P. (2001). Acceso al léxico y comprensión lectora en los distintos subtipos de TDAH. *Revista de Neurología Clínica*, 2, 125-38.
- Miranda, A., Ygual, A., Mulas, F., Roselló, B. & Bó, R. M. (2002). Procesamiento fonológico en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad: ¿es eficaz el metilfenidato? *Revista de Neurología*, 34(1), 115-121.
- Miranda, A., García, R., Meliá de Alba, A. & Marco, R. (2004). Aportaciones al conocimiento del trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Desde la investigación a la práctica. *Revista de Neurología*, 38(1), 156-163.
- Miranda, A., Ygual, A. & Rosell, J. (2004). Complejidad gramatical y mecanismos de cohesión en la pragmática comunicativa de los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Revista de Neurología*, 38(1), 111-116.
- Miranda, A., Fernández, M., Robledo, P. & García, R. (2010). Comprensión de textos de estudiantes con trastorno por déficit de atención/hiperactividad: ¿qué papel desempeñan las funciones ejecutivas? *Revista de Neurología*, 50(3), 135-142.
- Montiel, C., Peña, J., López, M., Salas, M., Zurga, J., Montiel, I., Pirela, D. & Cardozo, J. (2002). Estimaciones de la prevalencia del trastorno por déficit de atención-hiperactividad en niños marabinos. *Revista de Neurología*, 35(11), 1019-1024.
- Montoya, D., Varela, V. & Dussán, C. (2011). Caracterización neuropsicológica de una muestra de niños y niñas con TDAH de la ciudad de Manizales. *Revista de Biosalud*, 10(1), 30-51.

- Montoya, D., Varela, V. & Dussán, C. (2012). Correlación entre las habilidades académicas de lectura y escritura y el desempeño neuropsicológico en una muestra de niños y niñas con TDAH de la ciudad de Manizales. *Revista de Psicología desde el Caribe*, 29(2), 305-329.
- Palacio J., Ruiz, M., Bauermeister, J., Montiel, C., Henao, G. & Agosta, G. (2009). Algoritmo de Tratamiento Multimodal para Preescolares Latinoamericanos con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). *Salud Mental*, 32(1), 3-16.
- Peña, J. & Montiel, C. (2003). Trastorno por déficit de atención/hiperactividad: ¿mito o realidad? *Revista de Neurología*, 36(2), 173-179.
- Pineda, D., Ardila, A., Roselli, M., Arias, B.E., Henao, G.C. & Gómez, L.F. (1999). Prevalence of attention deficit/hyperactivity disorder symptoms in 4 to 17 years old children in general population. *J. Abnorm Child Psychol*, 27, 455-62.
- Pineda, D., Henao, G., Puerta, I., Mejía, S., Gómez, L., Miranda, M. (1999). Uso de un cuestionario breve para el diagnóstico de deficiencia atencional. *Revista de Neurología*, 28, 365-372.
- Pineda, D., Ardila, A., Roselli, M., Arias, B. E., Henao, G. C. & Gómez, L. F. (1999). Prevalence of attention deficit/hyperactivity disorder symptoms in 4 to 17 years old children in general population. *J. Abnorm Child Psychol*, 27, 455-62.
- Pineda, D. A., Rosselli, M., Henao, G. C. & Mejía, S. E. (2000). Neurobehavioral assessment of attention deficit hyperactivity disorder in a Colombian sample. *Applied Neuropsychology*, 7, 40-46.
- Pineda, D., Lopera, F., Henao, G., Palacios, J. & Castellanos, X. (2001). Confirmación de la alta prevalencia de trastorno por déficit de atención en una población colombiana. *Revista de Neurología*, 32(3), 217-222.
- Pineda, D., Lopera, F., Palacio, J., Ramírez, D. & Henao, G. (2003). Prevalence estimations of attention-deficit/hyperactivity disorder: differential diagnosis and comorbidities in a Colombian simple. *Intern J. Neurosci*, 113, 49-71.
- Pineda, D., Lyketsos, C., Aguirre, D., Henao, E., Taragano, F., Lopera, F., Bocanegra, Y. (2008). *10 años de investigación en Neuropsicología*. Medellín: Editorial Universidad San Buenaventura.
- Puentes, P., Barceló, E. & Pineda, D. (2008). Características conductuales y neuropsicológicas de niños de ambos sexos, de 6 a 11 años, con trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de Neurología*, 47(4), 175-184.
- Rebollo, M. & Montiel, S. (2006). Atención y funciones ejecutivas. *Revista de Neurología*, 42(2), 3-7.
- Rodríguez, C., Álvarez, D., González, P., González, J., Núñez, J., Bernardo, A. & Álvarez, L. (2009). El cociente intelectual y el género como factores mediadores en el trastorno por déficit de la atención con hiperactividad y las dificultades de aprendizaje. *Aula Abierta*, 37(1), 19-30.

- Rodríguez, C., Álvarez, D., González, P., García, J. N., Álvarez, L., Núñez, J. C., Bernardo, A. (2009). TDAH y Dificultades de Aprendizaje en escritura: comorbilidad en base a la Atención y Memoria Operativa. *European Journal of Education and Psychology*, 2(3), 181-198.
- Romero, D. M., Maestú, F., González, J., Romo, C. & Andrade, J. (2006). Disfunción Ejecutiva en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad en la infancia. *Revista de Neurología*, 42(5), 265-271.
- Rosselli, M., Ardila, A., Lopera, F. & Pineda, D. (1997). *Neuropsicología Infantil*. Medellín: Prensa Creativa.
- Rosselli, M. & Ardila, A. (2000). Neuropsicología del déficit atencional con hiperactividad (TDAH). *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 2, 38-43.
- Rosselli, M., Matute, E. & Ardila, A. (2010). Neuropsicología del desarrollo infantil. México: Manual Moderno.
- Roselló, B. (2001). *Subtipos de trastornos por déficit de atención con hiperactividad. Manifestaciones, correlatos y efectos del metilfenidato* (tesis doctoral). Valencia: Universitat de València.
- Sánchez, R. & Narbona, J. (2001). Revisión conceptual del sistema ejecutivo y su estudio en el niño con trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Revista de Neurología*, 33(1), 47-53.
- Sattler, J. (2003). *Evaluación Infantil. Aplicaciones cognitivas*. Vol.1. México: Manual Moderno.
- Sheehan, D., Lecrubier Y. & Colón, M. (2000). *MINI KID. Mini International Neuropsychiatric Interview para niños y adolescentes*. Versión en español. Recuperado de www.medical-outcomes.com.
- Sheehan, D., Shytle, D., Milo, K., Lecrubier, Y. & Hergueta, T. (2005). *Mini International Neuropsychiatric Interview para Niños y Adolescentes*. Versión en Español. Recuperado de www.medical-outcomes.com.
- Soriano, M. (2005). La investigación sobre las dificultades de aprendizaje. Un análisis documental. *Revista de Neurología*, 41(9), 550-555.
- Vaquerizo, J., Estévez, F. & Pozo, A. (2005). El lenguaje en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad: competencias narrativas. *Revista de Neurología*, 41(1), 83-89.
- Wechsler, D. (1980). *Escala de inteligencia para niños de Wechsler revisada (WISC-R)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Zuliani, L., Uribe, M., Cardona, J. & Cornejo, J (2008). Características clínicas, neuropsicológicas y sociodemográficas de niños varones con déficit de atención/hiperactividad de tipo inatento en Medellín, Colombia 2004-2005. *Iatreia*, 21(4), 375-384.

Perspectivas de Intervención

Perspectivas
de Intervención

*Ansiedad manifiesta en jóvenes adolescentes con sobrepeso y obesidad**

Pp. 150 - 161

*Edith Pompa Guajardo
Cecilia Meza Peña*

Edith Pompa Guajardo**

Cecilia Meza Peña***

julio - diciembre / 14

tesis psicológica Vol. 9 - N.º 2

ISSN 1909-8391

150

* This study was conducted in order to investigate the relationship between anxiety and BMI (Body Mass Index) in a population of Mexican adolescents.

** Ph.D in Philosophy, Psychology Specialist, Faculty psychology Universidad Autónoma de Nuevo León. Corresponding: edithpompag@gmail.com

*** Ph.D in Philosophy, Psychology Specialist, Faculty psychology, Universidad Autónoma de Nuevo León. Corresponding: cecilia.meza@gmail.com

*Manifest anxiety in overweight and obese adolescents**

Como citar este artículo: : Pompa, E. & Meza, C. (2014). Manifest anxiety in overweight and obese adolescents. *Revista Tesis Psicológica*, 9(2), 150-161.

Recibido: agosto 19 de 2014
Revisado: agosto 20 de 2014
Aprobado: octubre 14 de 2014

RESUMEN

La obesidad es un problema de salud serio en México, y se presenta junto a un alto número de comorbilidades psicológicas, por lo que se propuso evaluar la presencia de ansiedad en población de adolescentes en relación a su peso y talla. En el presente estudio participaron 601 adolescentes de ambos sexos, quienes completaron la Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños, además de proporcionar datos sociodemográficos y ser evaluados en talla y peso. Los resultados son consistentes con otros estudios que muestran asociación entre IMC, ansiedad y género, además de advertir de una fuerte relación entre la ansiedad fisiológica y obesidad.

Palabras clave: sobrepeso, obesidad, ansiedad, adolescentes.

ABSTRACT

Obesity is a serious health problem in Mexico, and it is manifested within a large number of psychological co-morbidities. The main purpose of this paper was to assess the presence of anxiety in adolescent population in relation to their weight and size. In this study, the sample consisted of 601 adolescents who completed the Revised Children's Manifest Anxiety Scale. They also provided socio-demographic data and were evaluated in size and weight. The results are consistent with other studies that show associations between BMI (Body Mass Index), anxiety and gender, but they also warn about a strong relationship between physiological anxiety and obesity.

Keywords: overweight, obesity, anxiety, adolescents.

Introduction

The World Health Organization considers obesity as a public health problem and classifies it as a chronic disease characterized by several complications. This health problem affects general population in Mexico, being adolescents a risk population. In the last years there has been a significant increasing in the overweight and obesity rates in Mexican adolescents, being higher in women group (Gutiérrez, et al., 2012).

Overweight and obesity in childhood and adolescence predispose to several damages to the body depending on its evolution, where there can be found abnormalities of the spine, hips and feet, high blood pressure, high cholesterol, high triglycerides, diabetes, renal disease, cerebrovascular accidents, etc. (Bell, et al., 2011; Carroll, Bhandari, Zucker & Schramm, 2006; Korbman, 2007; Romero, et al., 2007).

In addition to this, children and adolescents who are overweight or obese may suffer from emotional disturbances such as low self-esteem, anxiety, depression (Bell, et al., 2011; Janicke, Harman, Kelleher & Zhang, 2008), abuse by peers and family, discrimination and in some cases, poor academic performance (Ponce, 2006; Sawyer, Harchak, Wake & Lynch, 2011).

In a longitudinal study with overweight and obese children, it was found that they had a higher risk of emotional maladjustment in adulthood. In addition, the obese women in this group showed in their adulthood a high prevalence of mood disorders and anxiety (Sanderson, 2011).

Several studies have shown that social and cultural factors can influence the mood and the manifestation of anxiety disorders in obese youth (Simon, et al., 2006). Jorm, Rorten, Cristensen, Jacomb, Rodgers & Parslon, (2003)

reported that in the case of obese women, there is an association between their obesity with increased feelings of anxiety, depression and less positive affect.

Studies by Anderson, Cohen, Naumova and Must (2006) and by Pastore, Fisher and Friedman (1996) reported similar findings, where a significant difference in anxiety is evident when comparing groups by gender, being higher the anxiety in women. However, Pastore et al. warn that anxiety in young obese did not differ from those with a normal weight, when comparisons exclude gender differences.

Anxiety is the disorder with a higher presence in obese children, who can also present other emotional problems, which are exacerbated when parental conflict prevails (Vila et al., 2004). Adolescence is a stage of life which is often sensitive to the criteria that society dictates about beauty and acceptance. In the past, obesity was synonymous with beauty, while today it is a symbol of ugliness. It previously was a symbol of health, but nowadays it culturally represents disease (Rodríguez, 2006). Also, in some societies beauty stereotypes have been marketed by fashion, technology and have been modified by the current cultural practices around the body, influencing directly in the construction of body image, identity, self-satisfaction, while it generates other psychological disorders, as well as a stigmatization of the obese body (Montero, 2001).

Although a higher body mass index (BMI) is associated with psychological conditions such as stress, anxiety and depression, not all overweight and obese adolescents show these alterations. Pastore, Fisher and Friedman (1996) warned that there are no differences in anxiety when weight groups are compared. The current study was conducted in order to

investigate the relation between anxiety and BMI in a population of Mexican adolescents, to determine if there is a relationship among weight and gender groups in our population as established by the studied literature. The higher comprehension about the Mexican adolescent population and the manifestation of anxiety in association with weight can be crucial to harness the efforts of the prevention campaigns where the emotional and physical health of this population must be addressed as a part of a national health problem.

Method

This study used a correlational descriptive design and a convenience sample was used.

Participants

The sample consisted of 601 young students in secondary education (middle school) among 11 and 16 years, with a mean of 13.07 years ($SD = 0.89$), 56.9 % female and 43.1 % male. The 37.4 % of participants attended first grade, 34.4 % were in second grade and 28.1 % were in the third grade.

Instruments

(Demographic Sheet) The subjects were asked to complete a demographic sheet asking for information on date of birth, age, grade, gender, and where the surveyor registered the weight and height. Body mass index (BMI), as a measure of body fat, was calculated from the formula weight in kilograms/height in squared meters (Keys, Fidanza, Karvonen, Kimura & Taylor, 1972). As appropriate BMI for each age varies in childhood and adolescence through normal development process, the weight range of the participating adolescents was categorized based on the standards of the World Health

Organization (World Health Organization, 1995), which establishes that a BMI lower than the 5th percentile (based on the tables given for age and gender) indicates underweight, a BMI between the 5th and 85th percentiles indicates normal weight, between 85 and 95 percentiles the subject is overweight, and BMI values above the 95th percentile indicates obesity.

The Revised Children's Manifest Anxiety Scale (CMAS -R) (Reynolds & Richmond, 1997). It consists of four subscales and 37 items designed to assess the level and nature of anxiety in children and adolescents. It is designed to be applied individually or in groups of children aged 6-18 years. The total anxiety score is calculated by the sum of the positive responses of the subscales of physiological anxiety, restlessness/hypersensitivity and social concerns/concentration. The physiological anxiety subscale is an index of the child's expression to physical manifestations of anxiety, it is composed by 10 items (1, 5, 9, 13, 17, 19, 21, 25, 29 and 33). The restlessness/hypersensitivity subscale suggests the presence of nervousness, fear or hypersensitivity to environmental pressures. This subscale is composed by 11 items (2, 6, 7, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34 and 37). The social concerns/concentration subscale expresses concern about the self-comparison with others and difficulty in concentration, it is composed by 7 items (3, 11, 15, 23, 27, 31 and 35). Lying subscale is used to determine the imprecision of self-reports, is composed by 9 items (4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32 and 36). The authors reported an adequate internal consistency, with a value of 0.83 estimated by the Kuder-Richardson formula for dichotomous items, also providing concurrent and divergent construct validity evidence in different groups. In the current study, it was employed the Uruguayan version of the Scale translated by Rodrigo and Luisardo in 1992 and published by Manual Moderno (in

Spanish language). In the standarization of the scale with the Uruguayan population, the values of internal consistency reported are similar to the original scale (Richmond, Rodrigo & Luisardo, 1989).

(*Precision Balance*, Tanita BC Innerscan 418) It is a digital scale up to 200 kilograms, with intervals of 100 grams. It has a system of weighing load cells and measurement by bioelectric impedance-500 Ohms.

(*Stadiometer*) A SECA wall column Stadiometer was used, with a measuring range of 200 centimeters.

Procedure

According to recommendations on ethics in research with human beings made by the American Psychological Association (APA, 2002) and the Mexican Society of Psychology (Sociedad Mexicana de Psicología, 2007), the present study was carried out relying on the prior informed consent of the adolescents' parents, and with their consent and voluntary participation of the studied population.

Once informed consent was obtained, the **Revised Children's Manifest Anxiety Scale** was used in self-report format and applications were made in the presence of evaluators. When participants finished filling out the questionnaire, they were asked to attend to the measurements registration (height and weight). The Tanita scale and the stadiometer were used for measuring height and weight, taking the measures a young trainee of the last semester of the Public Health and Nutrition College, leading participants to a designated space for this purpose, with good lighting, and an adequate control in the entry and exit of participants and recording measurements to every person.

Statistical analysis

Prior to data analysis the scores of the subscales that make up the anxiety scale were estimated. By adding the scores of the Lie scale, percentiles corresponding to groups of men and women by age were estimated to determine inclusion in the data analysis. From an initial sample of 849 participants, protocols with a score on the lie scale > 13 were removed (248), because the scores above 13 indicates the deliberate falsification of answers according to the authors (Reynolds & Richmond, 1997). The remaining 601 cases were analyzed with SSPS 21 where in descriptive analyzes were used, including measures of frequency, central tendency and distribution, risk analysis. We determined the reliability of the scale, and analysis of group differences and correlations were performed.

Results

The body mass index mean in the sample was 22.47 ($SD = 4.68$). By weight groups distributions estimated on the basis of the percentile rank corresponding to the BMI for age of the participants, 2.3% are underweight (14 participants), 38.8% normal weight (233 participants), 29.3% overweight (176 participants) and 29.6% are obese (178 participants). The groups of overweight and obesity together correspond to 58.9% of the studied population (354 participants).

The reliability for the *Revised Children's Manifest Anxiety Scale* was estimated by Kuder Richardson formula, observing an adequate internal consistency ($K-R_{20}=0.77$). In estimating the internal consistency of the scale, the Cronbach's alpha coefficient obtained was similar to that of the Uruguayan population ($\alpha=.831$), while the values of the subscales were as follows: physiological anxiety $\alpha=.684$, restlessness/hypersensitivity $\alpha=.713$ and social concerns/concentration $\alpha=.683$.

To determine the prevalence of anxiety a score cutoff $T > 60$ was taken over the total score of the scale. The prevalence of anxiety ($T > 60$) in obese adolescents is 68.7 %, while the prevalence of anxiety in non-obese ($T > 60$) is 31.3 %. In estimating the strength of association between being obese and developing anxiety, it is observed that overweight and obese youth are 1.6 times more likely to report anxiety than non-obese young people in this study ($OR = 1.6$, 95 % $CI = 0.933-2.769$, $p > .001$).

The total score of anxiety was taken from the physiological anxiety, restlessness /hypersensitivity and social concerns /concentration subscales. Spearman correlations were performed between the anxiety score with each of the subscales and the variables of age, grade, gender and BMI. The total anxiety score correlated positively with each of the subscales that made up the questionnaire, as well as BMI. A negative correlation with gender (See Table 1) was observed. The body mass index correlated with gender ($r = .092$, $p = .024$).

Table 1. Correlations of variables with the anxiety score

	R	p
Physiological anxiety	0.817(**)	0.000
Restlessness/ Hypersensitivity	0.754(**)	0.000
Social Concerns/ Concentration	0.748(**)	0.000
Body Mass Index	0.086(*)	0.036
Gender	-0.192(**)	0.000
Age	-0.029	0.477
Grade	-0.035	0.395

** The correlation is significant at the 0.01 level

* The correlation is significant at the 0.05 level

Source: Authors

The Mann-Whitney-Wilcoxon test (used in non-parametric samples) was performed to determine the presence of gender differences in the analyzed variables. Men and women studied had statistically significant differences ($p < .05$) in the variables of BMI in the overall anxiety and in the subscales of physiological anxiety and restlessness /hypersensitivity. No statistical significant gender differences were found in the subscale of social concerns/concentration (see Table 2).

Table 2. Average ranks of variables and group differences by gender

	Average rank women	Average rank men	z	p
Body Mass Index	314.94	282.59	-2.261	0.024
Physiological anxiety	319.95	275.98	-3.111	0.002
Restlessness/ Hypersensitivity	339.12	250.66	-6.247	0.000
Social Concerns/ Concentration	307.28	292.70	-1.051	0.293
Anxiety score	329.93	262.80	-4.710	0.000

Source: Authors

Preliminary analyzes show that overweight and obese adolescent girls are 1.5 times more likely to have anxiety compared to those found in normal weight ($OR = 1.471$, 95% $CI = 807-2681$, $p > .001$); while overweight and obese boys are 1.7 times more likely to experience anxiety than those with normal weight ($OR = 1.656$, 95% $CI = 712-3853$, $p > .001$).

Comparing weight groups, it was observed a statistically significant difference in the physiological anxiety subscale between the groups of overweight-obese participants and the underweight-normal weight participants. Although the average rank of the total score of anxiety as well as the subscales of restlessness /hypersensitivity and social concern/concentration were

higher in the group of overweight and obese participants than those in the group of normal weight and underweight, however, statistically significant differences between these groups (see table 3) are not observed.

Table 3. Average ranks of the variables and group differences by weight groups

	Average rank G1	Average rank G2	z	p
Physiological Anxiety	282.86	313.66	-2.165	0.030
Restlessness/ Hypersensitivity	291.38	307.71	-1.146	0.252
Social Concern/ Concentration	288.47	309.75	-1.524	0.128
Anxiety score	285.01	312.15	-1.892	0.058

G1= Underweight/Normal weight, G2= Overweight/Obese
Source: Authors

Discussion

The results of this study on the association between BMI, anxiety and gender are consistent with the ones shown in other studies from other countries (Anderson, et al., 2006; Jorm, et al., 2003; Pastore, et al., 1996 and Vander, 2012). It seems that in this Mexican sample, being female is a risk factor to present overweight or obesity as to present higher levels of general and physiological anxiety, and showing restlessness and hypersensitivity to distressing events. Diverse psychosocial factors may explain why overweight women have a higher prevalence of emotional disorders and anxiety (Sanderson, et al., 2011).

By one side, this allows to support the observations made by Sanderson et al. (2011) on Australian population, but differs from the findings reported by Jie Tang, Yukai Du, Huiping

and Zhuoya (2010) where young Chinese people who perceive themselves overweight, show higher anxiety symptoms except women. It is interesting to notice that there was no association between anxiety and actual weight status in this study with Chinese population.

In the analyzed sample, boys and girls who were overweight and obese are more likely to experience anxiety than those with normal weight. In addition, it is evident that physiological anxiety is associated with greater weight. This association could be understood as due to the physiological anxiety that can be mistaken with hunger, and therefore the adolescent can try to mitigate this anxiety with food (Bruch, 1973). In other studies it has been shown that the lack of interceptive awareness can lead to difficulties in discriminating among feelings of hunger and satiety, especially in people with eating disordered behavior (Fassino, Piero, Gramaglia & Abbate, 2004), while recent studies in a Mexican-American sample show no association between eating in the absence of hunger and obesity (Pérez, Jiménez, Alcántara, Armendáriz & Bacardí, 2014).

Important observations can be derived from this study for future work with Mexican adolescent population: We should pay attention to groups of overweight and obese girls, to intervene in a timely manner and help them to deal with the emotional problems that may be associated with their physical condition, which is manifested as anxiety in this study. This paper is warning to the health sector about physical concerns in young population living with obesity. We can not know which factor was first, anxiety or obesity, but the relationship in the variables is an evidence of the complexity in the work with the obese population, which can be highly motivated to lose weight but the prevalence of psychosocial factors such as anxiety or depression among

others, can affect in the results they are looking for (Meza & Moral, 2013).

On the other hand, since the physiological anxiety is not synonymous with hunger, the difficulty in recognizing this kind of anxiety can cause overeating behavior. That is why psychologists need to work with young people and teach them how to express their feelings, and distinguish between anxiety and hunger - satiety.

While childhood obesity is not a determinant factor for obesity in adulthood, weight trajectories must be observed as well as the characteristics of childhood, adolescence and adulthood, since several factors such as age, general health, physical and educational attainment of the mother activity; employment, educational achievement and emotional health, they all can affect weight changes (Sanderson, et al., 2011).

Obesity in this study is expressed as a risk factor for anxiety, which can be mitigated through multidisciplinary interventions since they have shown effectiveness in the reduction of weight, anxiety and other emotional problems associated with excess weight (García, 2010; Pompa, 2011).

The present study has some limitations that should be considered in future research. In the first instance we have a limited sample with the characteristic of being non-probabilistic and with a transversal cut, so that extrapolation of the results to a similar population of Spanish-speaking adolescents requires contrasting. All the findings should be taken as hypothesis. Other aspect to consider is that the age ranges

are limited, so we recommend extending them to obtain valid results for general population, including both children and adult population. It is also recommended to seek a representative probabilistic sample of both gender for future research and given the cross-sectional nature of the study, it would be interesting to conduct longitudinal studies to see the relationship between variables in addition to see the interaction with other variables that were not considered in the present work studied.

Another limitation is the self-reported nature of the data, which can introduce a degree of imprecision in the responses of adolescents. Finally, the dichotomous nature of the instrument used to assess the construct of anxiety is a limitation, which may have biased the reliability or validity of the data.

It would be advisable to conduct a study of adolescents contrasting diverse populations to determine the characteristics of obesity in young people who are overweight and obese and, it would also be advisable to explore another dimensions of anxiety, as the social one, which can contribute to an eating disordered behavior in vulnerable groups (Magallares, 2013) in which obesity is included (Thompson, Allyson, McCracken, Thomas & Ward, 2013).

We present this study as a starting point for a future research, as it is still a limited number of studies examining the relationship between these variables, which can be supplemented with other instruments for a better understanding on the obesity phenomenon in the design of intervention strategies.

References

- American Psychological Association. (2002). Ethical principles of psychologists and code of conduct. *American Psychologist*, 57, 1060-1073.
- Anderson, S. E., Cohen, P., Naumova, E.N. & Must, A. (2006). Association of Depression and Anxiety Disorders With Weight Change in a Prospective Community-Based Study of Children Followed Up Into Adulthood. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 160(3), 285-291.
- Bell, L. M., Curran, J. A., Byrne, S., Roby, H., Surian, K., Jones, T. W. & Davis, E. A. (2011). High incidence of obesity co-morbidities in young children: A cross-sectional study. *Journal of Pediatrics and Child Health*, 47, 911-917.
- Bruch, H. (1973). *Eating disorders. Obesity, anorexia nervosa and the person within*. Nueva York: Basic Books Inc.
- Carroll, C. L., Bhandari, A., Zucker, A. R. & Schramm, C. M. (2006). Childhood obesity increases duration of therapy during severe asthma exacerbations. *Pediatric Critical Care Medicine*, 7(6), 527-531.
- Fassino, S., Pieró, A., Gramaglia, C. & Abbate, G. (2004). Clinical, Psychopathological and Personality Correlates of Interoceptive Awareness in Anorexia Nervosa, Bulimia Nervosa and Obesity. *Psychopathology*, 37(4), 168-174.
- García, N. I. (2010). Niños en movimiento: tratamiento de la obesidad infantil, una nueva forma de abordar un viejo problema. En *AEPap. (Ed.), Curso de Actualización Pediatría* (pp. 65-77). Madrid: Exlibris Ediciones.
- Gutiérrez, J.P., Rivera, J., Shamah, T., Villalpando, F. A., Cuevas, L., Romero, M. & Hernández, M. (2012). Encuesta Nacional de Salud y Nutrición. Resultados Nacionales. Cuernavaca: Instituto Nacional de Salud Pública (MX).
- Janicke, D. M., Harman, J. S., Kelleher, K. J. & Zhang, J. (2008). Psychiatric diagnosis in children and adolescents with obesity-related conditions. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 29(4), 276-284.

- Jie Tang, Y.Y., Yukai Du, Y. M., Huiping, Z. & Zhuoya, L. (2010). Association between actual weight status, perceived weight and depressive, anxious symptoms in Chinese adolescents: a cross-sectional study. *BMC Public Health*. doi: 10:594, 1-8.
- Jorm, A. F., Korten, A.E., Christensen, H., Jacomb, P.A., Rodgers, B. & Parslow, R.A. (2003). Association of obesity with anxiety, depression and emotional well-being: a community survey. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 27(4), 434-440.
- Keys, A., Fidanza, F., Karvonen, M.J., Kimura, N. & Taylor, H.L. (1972). Indices of relative weight and obesity. *Journal of Chronic Diseases* 25(6-7), 329-43.
- Korbman, R. (2007). *Tratamiento y prevención de la obesidad en niños y adolescentes*. México: Trillas.
- Magallares, A. (2013). Social risk factors related to eating disorders in women. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45(1), 147-154.
- Meza, C. & Moral, J. (2013). Modelos recursivos de índice de masa corporal con variables sociodemográficas, funciones del yo y alteración alimentaria en mujeres mexicanas. *Revista Psykéhé*, 22(1), 55-68.
- Montero, J. A. (2001). *Obesidad: una visión antropológica*. Buenos Aires: Instituto y Cátedra de Historia de la Medicina.
- Pastore, D. R., Fisher, M. & Friedman, S.B. (1996). Abnormalities in Weight Status, Eating Attitudes, and Eating Behaviors Among Urban High School Students: Correlations with Self-Esteem and Anxiety. *Journal of Adolescent Health*, 18, 312-319.
- Pérez, E., Jiménez, A., Alcántara, L., Armendáriz, A. & Bacardí, M. (2014). Association of Obesity and Eating in the Absence of Hunger Among College Students in a Mexican-USA Border City. *Journal of Community Health*, 39, 432-436.
- Pompa, E.G. (2011). Evaluación de un Programa Multidisciplinario para reducir los niveles de ansiedad, depresión e índice de masa corporal en niños con sobrepeso y obesidad. Tesis Doctoral. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.

- Ponce, S. (2006). Nutrición, sobrepeso y obesidad: Algunas consideraciones desde la salud pública. *Revista Universidad de Sonora*, 17, 7-10.
- Reynolds, C. R. & Richmond, B. O. (1997). *CMAAS-R. Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños Revisada*. Manual Moderno: México.
- Richmond, B. O., Rodrigo, G. & Luisardo, M. (1989). Measuring anxiety among children in Uruguay. In R. Schwarzer, H. M., Van der Ploeg & C. D. Spielberger. (Eds.), *Advances in Test Anxiety Research*, 6. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Rodrigo, G. & Luisardo, M. (1992). Desarrollo de una versión en español de un instrumento de medida de la ansiedad manifiesta en niños y adolescentes. *Revista Interamericana de Psicología*, 26, 179-194.
- Rodríguez, R. (2006). La obesidad infantil y los efectos de los medios electrónicos de comunicación. *Medigraphic Artemisa en Línea*, 8(2), 295-98.
- Romero, E., Campollo O., Celis A., Vásquez E., Castro J. & Cruz, R. (2007). Factores de riesgo de dislipidemia en niños y adolescentes con obesidad. *Revista de Salud Pública de México*, 49(2), 103-108.
- Sanderson, K., Patton, G. C., McKercher, C., Dwyer, T. & Venn, A. J. (2011). Overweight and Obesity in Childhood and Risk of Mental Disorder: a 20-Year Cohort Study. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 45, 384-392.

- Sawyer, M. G., Harchak, T., Wake, M. & Lynch, J. (2011). Four-year prospective study of BMI and mental health problems in young children. *Pediatrics*, 128(4), 677-684.
- Simon, G. E., Von, M., Saunders, K., Miglioretti, D. L., Crane, P. K., Van, G. & Kessler, R. (2006). Association Between Obesity and Psychiatric Disorders in the U.S. Adult Population. *Archives of General Psychiatry*, 63, 824-830.
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2007). Código ético del psicólogo (4ª ed.). México DF: Trillas.
- Thompson, J. E., Allyson, B., McCracken, A., Thomas, K. & Ward, W. L. (2013). Social Anxiety in Obese Youth in Treatment Setting. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 30, 37-47.
- Vander, J. S. (2012). Unhealthy weight control behaviors among adolescents. *Journal of Health Psychology*, 17(1), 110-120.
- Vila, G., Zipper, E., Dabbas, M., Bertrand, C., Robert, J. J., Ricour, C. & Mouren-Siméoni, M. C. (2004). Mental Disorders in Obese Children and Adolescents, *Psychosomatic Medicine*, 66(3), 387-394.
- World Health Organization. (1995). *Physical status: the use and interpretation of anthropometry*. Switzerland: World Health Organization.

*Manifest anxiety in overweight and obese adolescents**

*Edith Pompa Guajardo
Cecilia Meza Peña*

Edith Pompa Guajardo**

Cecilia Meza Peña***

julio - diciembre / 14

tesis psicológica Vol. 9 - N.º 2
ISSN 1909-8391

162

- * El presente estudio se adelantó por las autoras con el fin de establecer la relación entre Ansiedad, género e IMC (Índice de Masa Corporal)
- ** Doctora en Filosofía. Especialista en Psicología. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Nuevo León. Correspondencia: edithpompag@gmail.com
- *** Doctora en Filosofía. Especialista en Psicología Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Nuevo León. Correspondencia: cecilia.meza@gmail.com

*Ansiedad manifiesta en jóvenes adolescentes con sobrepeso y obesidad**

Como citar este artículo: : Pompa, E. & Meza, C. (2014). Manifest anxiety in overweight and obese adolescents. *Revista Tesis Psicológica*, 9(2), 162-172.

Recibido: agosto 19 de 2014
Revisado: agosto 20 de 2014
Aprobado: octubre 14 de 2014

ABSTRACT

Obesity is a serious health problem in Mexico, and it is manifested within a large number of psychological co-morbidities. The main purpose of this paper was to assess the presence of anxiety in adolescent population in relation to their weight and size. In this study, the sample consisted of 601 adolescents who completed the Revised Children's Manifest Anxiety Scale. They also provided socio-demographic data and were evaluated in size and weight. The results are consistent with other studies that show associations between BMI (Body Mass Index), anxiety and gender, but they also warn about a strong relationship between physiological anxiety and obesity.

Keywords: overweight, obesity, anxiety, adolescents.

RESUMEN

La obesidad es un problema de salud serio en México, y se presenta junto a un alto número de comorbilidades psicológicas, por lo que se propuso evaluar la presencia de ansiedad en población de adolescentes en relación a su peso y talla. En el presente estudio participaron 601 adolescentes de ambos sexos, quienes completaron la Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños, además de proporcionar datos sociodemográficos y ser evaluados en talla y peso. Los resultados son consistentes con otros estudios que muestran asociación entre IMC, ansiedad y género, además de advertir de una fuerte relación entre la ansiedad fisiológica y obesidad.

Palabras clave: sobrepeso, obesidad, ansiedad, adolescentes.

Introducción

La *Organización Mundial de la Salud* considera la obesidad como un problema de salud pública y lo clasifica como una enfermedad crónica caracterizada por presentar muchas complicaciones. Este problema afecta a la población general en México, y son los adolescentes los que presentan más alto riesgo. En los últimos años ha habido un crecimiento significativo en sobrepeso y obesidad en adolescentes mexicanos, siendo superior en el grupo de las mujeres (Gutiérrez, et al., 2012).

El sobrepeso y la obesidad en la infancia y la adolescencia predisponen al cuerpo, afectado por estos, a sufrir varias enfermedades, como anomalías de la espina dorsal, caderas y pies; presión, colesterol y triglicéridos altos; diabetes, enfermedad renal, accidentes cerebrovasculares, etcétera. (Bell, et al., 2011; Carroll, Bhandari, Zucker & Schramm, 2006; Korbman, 2007; Romero, et al., 2007).

Además de esto, los niños y adolescentes que tienen sobrepeso o padecen de obesidad, podrían sufrir problemas emocionales tales como, baja auto-estima, ansiedad y depresión (Bell, et al., 2011; Janicke, Harman, Kelleher & Zhang, 2008), abuso por parte de los compañeros y la familia, discriminación y, en algunos casos, bajo rendimiento académico (Ponce, 2006; Sawyer, Harchak, Wake & Lynch, 2011).

En un estudio longitudinal con niños con sobrepeso y obesidad, se descubrió que ellos tenían un riesgo más alto de presentar dificultades de adaptación emocional en la adultez. Además, las mujeres obesas en este grupo mostraron una alta incidencia de los trastornos del estado emocional y de ansiedad en su adultez (Sanderson, 2011).

Numerosos estudios han señalado que los factores sociales y culturales pueden influir en el

humor y la manifestación de los trastornos de ansiedad en jóvenes obesos. (Simon, et al., 2006). Jorm et al. (2003) informaron que en el caso de las mujeres obesas hay una asociación entre su obesidad y el incremento de los sentimientos de ansiedad, depresión y la presencia de emociones menos positivas.

Estudios realizados por Anderson, Cohen, Naumova y Must (2006); Pastore, Fisher y Friedman (1996) informaron sobre resultados similares, en donde una diferencia importante en la ansiedad es evidente cuando se comparan grupos por género, siendo más alta la ansiedad en mujeres. Sin embargo, advierten que la ansiedad en la juventud obesa no era distinta a la de aquellos con un peso normal, cuando las comparaciones excluían las diferencias de sexo.

La ansiedad es el trastorno con mayor presencia en niños obesos, que también pueden presentar otros problemas emotivos, exacerbados cuando prevalece el conflicto paternal (Vila, et al., 2004). La adolescencia es un escenario de la vida, a menudo muy sensible a los criterios que la sociedad determina sobre belleza y aprobación. En el pasado, la obesidad era sinónimo de belleza, mientras que hoy es un símbolo de fealdad; antes era símbolo de salud, pero en la actualidad representa enfermedad, desde un punto de vista cultural (Rodríguez, 2006). También, en algunas sociedades, los estereotipos de belleza han sido presentados por la moda, la tecnología y se ha modificado por las prácticas culturales en curso alrededor del cuerpo, que influyen directamente en la idea de construcción de la imagen del cuerpo, identidad, auto-estima, a la vez que generan otros trastornos psicológicos, así como la estigmatización del cuerpo obeso (Montero, 2001).

Aunque el índice de masa del cuerpo (IMC) más alto se relaciona con condiciones psicológicas como la tensión, la ansiedad y la depresión,

no todos los adolescentes con sobrepeso y obesidad muestran estas alteraciones. Pastore, Fisher y Friedman (1996) advirtieron que no hay ninguna diferencia en la ansiedad cuando los grupos de peso son comparados. El estudio en curso fue dirigido para investigar la relación entre la ansiedad y el IMC en una población de adolescentes mexicanos, para determinar si había relación entre peso y género en nuestra población, tal como lo establece la literatura citada. La comprensión más alta sobre la población adolescente mexicana y la manifestación de la ansiedad asociada con el peso pueden ser cruciales para ajustar los esfuerzos de las campañas de prevención, donde la salud emocional y física de esta población debe ser asumida como parte de un problema nacional de salud.

Método

Este estudio usó un diseño correlacional descriptivo y una muestra adecuada a la investigación.

Participantes

La muestra constaba de 601 estudiantes jóvenes de educación secundaria (educación media) entre 11 y 16 años, con una media de 13.07 años (= 0.89 de SD), 56.9 % de sexo femenino y 43.1 % masculino. El 37.4 % de los participantes asistía a primer grado; el 34.4 %, estaba en el segundo grado y el 28.1 % estaba en tercer grado.

Instrumentos

(Hoja Demográfica) Se les pidió a los sujetos que llenaran una hoja demográfica con información sobre la fecha de nacimiento, edad, grado, género; el supervisor registraba el peso y la estatura. El índice de masa corporal (IMC), como medida de grasa, era calculado de la fórmula $\text{kilogramos} / \text{altura}$, en medidores alineados (Keys, Fidanza, Karvonen, Kimura & Taylor, 1972). Como el IMC propio de cada

edad varía en la infancia y en la adolescencia, a través del proceso de desarrollo normal, el promedio de peso de los adolescentes participantes fue categorizado sobre la base de los padrones de la Organización Mundial de la Salud (World Health Organization, 1995), que establecen que un IMC más bajo de 5° percentil (sobre la base de las tablas aplicadas para la edad y el género) muestra un peso más bajo de lo normal; un IMC entre los 5° y 85° percentiles indica que el peso normal; entre 85° y 95° percentiles, el sujeto está con sobrepeso, y valores de IMC por encima del 95° percentil indica la obesidad.

Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños

(CMAS-R) (Reynolds & Richmond, 1997). Consta de cuatro sub-escalas y de 37 artículos, diseñados para medir el nivel y la naturaleza de la ansiedad en niños y adolescentes. Está diseñada para ser aplicada por separado, o en grupos de niños y adolescentes de 6 a 18 años. El puntaje de ansiedad total se calcula por la suma de respuestas positivas de las sub-escalas de ansiedad fisiológica, intranquilidad/hipersensibilidad y vínculo social/aislamiento social. La sub-escala de ansiedad fisiológica es un índice de la expresión del niño a las manifestaciones físicas de la ansiedad; está compuesta por 10 artículos (1, 5, 9, 13, 17, 19, 21, 25, 29 y 33). La sub-escala de intranquilidad/hipersensibilidad indica la presencia de nerviosismo, miedo o hipersensibilidad, a las presiones ambientales. Esta sub-escala está compuesta por 11 artículos (2, 6, 7, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34 y 37). La sub-escala de Vínculo Social/Aislamiento expresa la ansiedad sobre la auto-comparación con otros y la dificultad en la concentración; está compuesta por 7 artículos (3, 11, 15, 23, 27, 31 y 35). La sub-escala de falso se usa para determinar la imprecisión de los auto-reportes; está compuesta por 9 artículos (4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32 y 36). Los autores reportaron una consistencia interna adecuada, con un valor de 0.83, calculado por la fórmula de Richardson-Kuder

para artículos dicotómicos; también proveer evidencia de la validez en la construcción convergente y divergente en grupos diferentes. En este estudio, se empleó la versión uruguaya *Escala*, traducida por Rodrigo y Luisardo en 1992, publicada por *Manual Moderno* (en lengua española). En la estandarización de la escala con la población uruguaya, los valores de la regularidad interna reportados allí son similares a la escala original (Richmond, Rodrigo & Luisardo, 1989).

(Balance de Precisión Tanita Innerscan BC 418) Esta es una balanza digital de hasta 200 kilogramos, con intervalos de 100 gramos. Tiene un sistema de pesar de celdas de carga y la medición se hace con una impedancia bio-eléctrica de 500 ohmios.

(Stadiometer) Se usó un Stadiometer SECA de columna de pared, con un rango de medida de 200 centímetros.

Procedimiento

De acuerdo con las recomendaciones sobre las éticas en investigación con seres humanos hechos por la Asociación Psicológica Estadounidense (APA, 2002) y la sociedad mexicana de psicología (Sociedad Mexicana de Psicología, 2007), el presente estudio fue adelantado con el consentimiento previo y con conocimiento de causa de los padres de los adolescentes y con su consentimiento y participación voluntaria de la población objeto de esta investigación.

Luego de obtenido el consentimiento, se hizo uso de la **Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños** en los formatos de auto-reporte y en las aplicaciones, en presencia de evaluadores. Cuando los participantes terminaron de llenar el cuestionario, se les pidió que hicieran la medición de estatura y peso. La balanza de Tanita y el Stadiometer se usó para medir la altura y el

peso, un joven aprendiz del último semestre de la Universidad de Salud pública y Alimentación adelantó la actividad conduciendo a los participantes a un espacio asignado para este propósito, con buena iluminación, y un buen control a la entrada y a la salida de los participantes y guardando las mediciones de cada persona.

Análisis Estadístico

Antes de los análisis de datos se calcularon los puntajes que configuran las sub-escalas de la escala de ansiedad. Añadiendo los puntajes de la balanza de percentiles de veracidad que correspondían a grupos de hombres y mujeres, por la edad fueron calculados para condicionar la integración en el análisis de datos. De una muestra inicial de 849 participantes, fueron eliminados los protocolos de veracidad con un puntaje de balanza >13 (248), porque los puntajes mayores a 13 indican la falsificación deliberada de las respuestas, de acuerdo con los autores (Reynolds & Richmond, 1997). Los 601 casos restantes fueron analizados con SSPS 21, en donde se usó el análisis descriptivo, incluyendo las medidas de frecuencia, tendencia principal, distribución y análisis de riesgo. Determinamos la confiabilidad de la escala, los análisis de las diferencias de grupo y las correlaciones llevados a cabo.

Resultados

El índice de masa promedio del cuerpo en la muestra era de 22.47 (SD= 4.68). Se calcularon las distribuciones por grupos de peso, con base en el rango de percentil que correspondía al IMC para la edad de los participantes, el 2.3% tienen peso por debajo de lo normal (14 participantes), peso 38.8 % normal (233 participantes), el 29.3% (176 participantes con sobrepeso) y el 29.6% son obesos (178 participantes). Los grupos con sobrepeso y obesidad juntos corresponden al 58.9% de la población estudianta (354 participantes).

La confiabilidad de la *Escala de Ansiedad Manifiesta* en Niños, fue calculada por la fórmula de Kuder Richardson, observando una consistencia interna adecuada ($K-R_{20}=0.77$). Al calcular la regularidad interna de la escala, el coeficiente alfa obtenido de Cronbach era similar al de la población uruguaya ($\alpha=.831$); mientras que los valores de las sub-escalas eran: ansiedad fisiológica $\alpha=.684$, intranquilidad/hipersensibilidad $\alpha=.713$ y el Vínculo Social/Aislamiento $\alpha=.683$.

Para determinar la incidencia de la ansiedad, se tomó el límite del puntaje $T>60$ sobre el puntaje total de la escala. La incidencia de ansiedad ($T>60$) en adolescentes obesos es de 68.7 %; mientras que en los no obesos ($T>60$) es de 31.3 %. Al calcular la fuerza de la relación entre ser obeso y desarrollar ansiedad, se observa que los jóvenes con sobrepeso y los obesos es 1.6 veces más susceptible de reportar problemas de ansiedad que las personas jóvenes no obesas en este estudio ($OR=1.6$, 95 % $CI=0.933-2.769$, $p>.001$).

El puntaje total de ansiedad fue tomado de las sub-escalas de ansiedad fisiológica, intranquilidad/hipersensibilidad e interés/concentración social. Las correlaciones de Spearman fueron llevadas a cabo entre el puntaje de ansiedad con cada una de las sub-escalas y las variables de la edad, la categoría, el sexo y el IMC. El puntaje de ansiedad total se correlacionaba positivamente con cada una de las sub-escalas que empleó el cuestionario, así como con el IMC. Una correlación negativa con el sexo (vea el Cuadro 1) era observada. El índice de masa de cuerpo correlacionado con género ($r=.092$, $p=.024$).

Cuadro 1. Correlación de las Variables con los Puntajes de Ansiedad

	R	p
Ansiedad Fisiológica	0.817(**)	0.000
Intranquilidad/Hipersensibilidad	0.754(**)	0.000
Vínculo Social/Aislamiento	0.748(**)	0.000

	R	p
Índice de Masa Corporal	0.086(*)	0.036
Género	-0.192(**)	0.000
Edad	-0.029	0.477
Grado Escolar	-0.035	0.395

** . La correlación es significativa a nivel del 0.01.

* . La correlación es significativa al nivel del 0.05.

Fuente: Autoras

La prueba Mann-Whitney-Wilcoxon (usada en muestras no paramétricas) fue aplicada para determinar la presencia de diferencias de género en las variables analizadas. Los hombres y las mujeres estudiados tenían diferencias estadísticamente importantes ($p<.05$), en las variables de IMC, en la ansiedad en su conjunto y en las sub-escalas de la ansiedad fisiológica y en intranquilidad/hipersensibilidad. No se encontró ninguna estadística importante en las diferencias de género en las sub-escalas de vínculo Social/Aislamiento (Ver Cuadro 2).

Cuadro 2. Rangos Promedio de Variables y Diferencias de Grupos por Género

	Rango Promedio Mujeres	Rango Promedio Hombres	z	p
Índice de Masa Corporal	314.94	282.59	-2.261	0.024
Ansiedad Fisiológica	319.95	275.98	-3.111	0.002
Intranquilidad/Hipersensibilidad	339.12	250.66	-6.247	0.000
Vínculo Social/Aislamiento	307.28	292.70	-1.051	0.293
Puntaje de Ansiedad	329.93	262.80	-4.710	0.000

Fuente: Autoras

Análisis preliminares muestran que las niñas adolescentes con sobrepeso y obesas están 1.5 veces más expuestas a tener ansiedad, comparativamente con las de peso normal ($OR=1.471$, 95% $CI=807-2681$, $p>.001$); mientras que los niños con sobrepeso y obesos están 1.7 veces más expuestos a experimentar la ansiedad que aquellos con peso normal ($OR=1.656$, 95% $CI=712-3853$, $p>.001$).

Comparando grupos de peso, se observó una diferencia estadísticamente importante en la sub-escala de ansiedad fisiológica entre los grupos de participantes obesos-sobrepeso y los de peso más bajo de lo normal. Aunque los rangos del puntaje medio total de la ansiedad, tanto como las sub-escalas de intranquilidad/hipersensibilidad y vínculo social/aislamiento eran más altos en el grupo de participantes con sobrepeso y obesos que en los grupos de peso normal y más bajo de lo normal, sin embargo, entre estos grupos no se observan diferencias estadísticamente significativas (Ver Cuadro 3).

Cuadro 3. Rangos promedio de variables y diferencias de grupos por peso

	Rango Promedio G1	Rango Promedio G2	z	p
Ansiedad Fisiológica	282.86	313.66	-2.165	0.030
Intranquilidad/Hipersensibilidad	291.38	307.71	-1.146	0.252
Vínculo Social/Aislamiento	288.47	309.75	-1.524	0.128
Puntaje de Ansiedad	285.01	312.15	-1.892	0.058

G1= Peso Bajo/Peso Normal, G2= Sobrepeso/Obesidad
Fuente: Autoras

Discusión

Los resultados de este estudio sobre la asociación entre IMC, ansiedad y género son compatibles con los mostrados en otras investigaciones de otros países (Anderson, et al., 2006; Jorm, et al., 2003; Pastore, et al., 1996; Vander, 2012). Parece que la muestra mexicana, por ser preponderancia femenina es un factor de riesgo para presentar sobrepeso u obesidad respecto a niveles más altos actuales de la ansiedad general y fisiológica, e indicar intranquilidad e hipersensibilidad en eventos angustiosos. Los diversos factores psicosociales pueden explicar por qué las mujeres con sobrepeso tienen una incidencia más alta en trastornos emocionales y de ansiedad (Sanderson, et al., 2011).

Por un lado, esto permite respaldar las observaciones en población australiana hechas por Sanderson et al. (2011), pero difiere de los hallazgos reportados por Jie Tang, Yukai Du, Huiping y Zhuoya (2010) en los que jóvenes chinos quienes se perciben con sobrepeso, muestran síntomas de ansiedad más altos, exceptuando a las mujeres. Es interesante notar que no había ninguna asociación entre ansiedad y el estatus de peso real en este estudio con población china.

En la muestra analizada, los niños y las niñas que estaban con sobrepeso y obesidad eran más susceptibles a experimentar ansiedad que aquellos con peso normal. Además, es evidente que la ansiedad fisiológica está relacionada con el mayor peso. Esta asociación podía ser comprendida como causada por la ansiedad fisiológica que puede ser confundida con el hambre y, por lo tanto, el adolescente puede tratar de mitigar tal ansiedad con comida (Bruch, 1973). En otros estudios, se ha mostrado que la falta de conciencia perceptiva puede resultar en los apuros para discriminar entre los sentimientos de hambre y saciedad, especialmente en las personas con comportamiento desordenado al comer (Fassino, Piero, Gramaglia & Abbate, 2004), mientras que estudios recientes en una muestra estadounidense-mexicana no se indica ninguna asociación entre comer en ausencia de hambre y obesidad (Pérez, Jiménez, Alcántara, Armendáriz & Bacardí, 2014).

Se pueden derivar observaciones importantes del presente estudio para el futuro con población de adolescentes mexicanos: debemos prestarle atención al trabajo de grupos de niñas con sobrepeso y obesas, para intervenir de una manera eficaz, en el momento oportuno, y ayudarles para que se las arreglen con los problemas emotivos que pueden estar relacionados con su estado físico, que se manifiestan como ansiedad en este estudio. Este trabajo está advirtiendo al sector de salud acerca de las preocupaciones físicas en la

población joven que vive con obesidad. No podemos saber qué factor era el primero: la ansiedad o la obesidad, pero la relación en las variables es evidencia de la complejidad del trabajo con población obesa, que puede ser muy motivada para perder peso; pero, la incidencia de los factores psicosociales, como la ansiedad o la depresión, entre otros, pueden afectar los resultados que ellos están buscando (Meza & Moral, 2013).

Por otro lado, debido a que la ansiedad fisiológica no es sinónima de hambre, la dificultad en reconocer esta clase de ansiedad puede causar el comportamiento de comer demasiado. Es por eso que los psicólogos deben trabajar con personas jóvenes y enseñarles cómo expresar sus sentimientos y distinguir entre ansiedad, hambre y saciedad.

Mientras que la obesidad infantil no es un factor determinante para la obesidad en la adultez, las trayectorias de peso deben ser observadas, así como las características de la infancia, la adolescencia y la adultez, pues varios factores como la edad, la salud general, el logro físico y educativo en la actividad de la madre; el empleo, el logro educativo y la salud emocional, todos ellos pueden afectar los cambios de peso (Sanderson, et al., 2011).

La obesidad en este estudio se expresa como un factor de riesgo para la ansiedad, que puede ser mitigado a través de las intervenciones multidisciplinarias, ya que han mostrado eficacia en la reducción del peso, la ansiedad y los otros problemas emotivos relacionados con peso excesivo (García, 2010; Pompa, 2011).

El presente estudio tiene algunas limitaciones que deben ser consideradas en futuras investigaciones. En primera instancia, tenemos una muestra limitada con la característica de ser de corte transversal, no probabilístico, de tal manera que es necesario contrastar la extrapolación de los resultados para una población similar de

adolescentes de habla española. Entonces, todos los hallazgos deben tomarse como una hipótesis. El otro aspecto para considerar es que los rangos de edad son limitados; así que recomendamos ampliarlos para obtener resultados eficaces para población general, incluyendo tanto niños como población adulta. También se recomienda tomar una muestra representativa para ambos sexos, para futuras investigaciones, teniendo en cuenta la naturaleza transversal del estudio, sería interesante dirigir estudios longitudinales para ver la relación entre las variables; además, para observar la interacción con otras variables que no fueron consideradas realmente en el presente trabajo de investigación.

Otra limitación es la naturaleza auto-reportada de los datos, que puede introducir un grado de imprecisión en las respuestas de los adolescentes. Finalmente, la naturaleza dicotómica del instrumento empleada para evaluar la construcción del concepto de ansiedad es una limitante, que puede haber predispuerto la confiabilidad o la validez de los datos.

Sería aconsejable dirigir un estudio de adolescentes contrastando poblaciones diversas para determinar las características de la obesidad en personas jóvenes que están con sobrepeso y obesas, también sería aconsejable analizar otras dimensiones de la ansiedad, como lo social, que puede contribuir a un comportamiento de comer desordenado en grupos vulnerables (Magallares, 2013) en los que la obesidad es incluida (Thompson, Allyson, McCracken, Thomas & Ward, 2013).

Presentamos este estudio como punto de partida para la investigación futura, en la medida en que todavía hay un número limitado de estudios que tratan la relación entre estas variables, que puede ser complementado con otros instrumentos para una mejor comprensión del fenómeno de la obesidad en el diseño de estrategias de intervención.

Referencias

- American Psychological Association (2002). Ethical principles of psychologists and code of conduct. *American Psychologist*, 57, 1060-1073.
- Anderson, S. E., Cohen, P., Naumova, E.N. & Must, A. (2006). Association of Depression and Anxiety Disorders With Weight Change in a Prospective Community-Based Study of Children Followed Up Into Adulthood. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 160(3), 285-291.
- Bell, L. M., Curran, J. A., Byrne, S., Roby, H., Surian, K., Jones, T. W. & Davis, E. A. (2011). High incidence of obesity co-morbidities in young children: A cross-sectional study. *Journal of Pediatrics and Child Health*, 47, 911-917.
- Bruch, H. (1973). *Eating disorders. Obesity, anorexia nervosa and the person within*. Nueva York: Basic Books Inc.
- Carroll, C. L., Bhandari, A., Zucker, A. R., & Schramm, C. M. (2006). Childhood obesity increases duration of therapy during severe asthma exacerbations. *Pediatric Critical Care Medicine*, 7(6), 527-531.
- Fassino, S., Pierò, A., Gramaglia, C. & Abbate, G. (2004). Clinical, Psychopathological and Personality Correlates of Interoceptive Awareness in Anorexia Nervosa, Bulimia Nervosa and Obesity. *Psychopathology*, 37(4), 168-174.
- García, N. I. (2010). Niños en movimiento: tratamiento de la obesidad infantil, una nueva forma de abordar un viejo problema. En: *AEPap ed. Curso de Actualización Pediatría* (65-77). Madrid: Exlibris Ediciones.
- Gutiérrez, J.P., Rivera, J., Shamah, T., Villalpando, F. A., Cuevas, L., Romero, M. & Hernández, M. (2012). Encuesta Nacional de Salud y Nutrición. Resultados Nacionales. Cuernavaca: Instituto Nacional de Salud Pública (MX).
- Janicke, D. M., Harman, J. S., Kelleher, K. J. & Zhang, J. (2008). Psychiatric diagnosis in children and adolescents with obesity-related conditions. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 29(4), 276-284.
- Jie Tang, Y.Y., Yukai Du, Y. M., Huiping, Z. & Zhuoya, L. (2010). Association between actual weight status, perceived weight and depressive, anxious symptoms in Chinese adolescents: a cross-sectional study. *BMC Public Health*. doi: 10:594, 1-8.
- Jorm, A. F., Korten, A.E., Christensen, H., Jacomb, P.A., Rodgers, B. & Parslow, R.A. (2003). Association of obesity with anxiety, depression and emotional well-being: a community survey. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 27(4), 434-440.

- Keys, A., Fidanza, F., Karvonen, M.J., Kimura, N. & Taylor, H.L. (1972). Indices of relative weight and obesity. *Journal of Chronic Diseases* 25(6-7), 329-43.
- Korbman, R. (2007). *Tratamiento y prevención de la obesidad en niños y adolescentes*. México: Trillas.
- Magallares, A. (2013). Social risk factors related to eating disorders in women. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45(1), 147-154.
- Meza, C. & Moral, J. (2013). Modelos recursivos de índice de masa corporal con variables sociodemográficas, funciones del yo y alteración alimentaria en mujeres mexicanas. *Revista Psykéhé*, 22(1), 55-68.
- Montero, J. A. (2001). *Obesidad: una visión antropológica*. Buenos Aires: Instituto y cátedra de Historia de la Medicina.
- Pastore, D. R., Fisher, M. & Friedman, S. B. (1996). Abnormalities in Weight Status, Eating Attitudes, and Eating Behaviors Among Urban High School Students: Correlations with Self-Esteem and Anxiety. *Journal of Adolescent Health*, 18, 312-319.
- Pérez, E., Jiménez, A., Alcántara, L., Armendáriz, A. & Bacardí, M. (2014). Association of Obesity and Eating in the Absence of Hunger Among College Students in a Mexican-USA Border City. *Journal of Community Health*, 39, 432-436.
- Pompa, E. G. (2011). Evaluación de un Programa Multidisciplinario para reducir los niveles de ansiedad, depresión e índice de masa corporal en niños con sobrepeso y obesidad. Tesis Doctoral. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Ponce, S. (2006). Nutrición, sobrepeso y obesidad: Algunas consideraciones desde la salud pública. *Revista Universidad de Sonora*, 17, 7-10.
- Reynolds, C. R. & Richmond, B. O. (1997). *CMAS-R. Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños Revisada*. Manual Moderno: México.
- Richmond, B. O., Rodrigo, G. & Luisardo, M. (1989). Measuring anxiety among children in Uruguay. In R. Schwarzer, H. M., Van der Ploeg, & C. D. Spielberger (Eds.) *Advances in Test Anxiety Research*, 6. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Rodrigo, G. & Luisardo, M. (1992). Desarrollo de una versión en español de un instrumento de medida de la ansiedad manifiesta en niños y adolescentes. *Revista Interamericana de Psicología*, 26, 179-194.
- Rodríguez, R. (2006). La obesidad infantil y los efectos de los medios electrónicos de comunicación. *Medigraphic Artemisa en Línea*, 8(2), 295-98.

- Romero, E., Campollo O., Celis A., Vásquez E., Castro J. & Cruz, R. (2007). Factores de riesgo de dislipidemia en niños y adolescentes con obesidad. *Revista de Salud Pública de México*, 49(2), 103-108.
- Sanderson, K., Patton, G. C., McKercher, C., Dwyer, T. & Venn, A. J. (2011). Overweight and Obesity in Childhood and Risk of Mental Disorder: a 20-Year Cohort Study. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 45, 384-392.
- Sawyer, M. G., Harchak, T., Wake, M. & Lynch, J. (2011). Four-year prospective study of BMI and mental health problems in young children. *Pediatrics*, 128(4), 677-684.
- Simon, G.E., Von, M., Saunders, K., Miglioretti, D. L., Crane, P. K., Van, G. & Kessler, R. (2006). Association Between Obesity and Psychiatric Disorders in the U.S. Adult Population. *Archives of General Psychiatry*, 63, 824-830.
- Sociedad Mexicana de Psicología (2007). Código ético del psicólogo (4ª ed.). México D. F.: Trillas.
- Thompson, J. E., Allyson, B., McCracken, A., Thomas, K. & Ward, W. L. (2013). Social Anxiety in Obese Youth in Treatment Setting. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 30, 37-47.
- Vander, J. S. (2012). Unhealthy weight control behaviors among adolescents. *Journal of Health Psychology*, 17(1), 110-120.
- Vila, G., Zipper, E., Dabbas, M., Bertrand, C., Robert, J.J., Ricour, C. & Mouren-Siméoni, M. C. (2004). Mental Disorders in Obese Children and Adolescents, *Psychosomatic Medicine*, 66(3), 387-394.
- World Health Organization (1995). *Physical status: the use and interpretation of anthropometry*. Switzerland: World Health Organization.

Propuesta de la psicología social para la prevención/ intervención en la violencia intrafamiliar

Pp. 174 - 189

*Kaminsky Mello Cholodovskis
Soraya Aparecida Dias Cholodovskis*

Kaminsky Mello Cholodovskis*
Soraya Aparecida Dias Cholodovskis**

julio - diciembre / 14

tesis psicológica Vol. 9 - N.º 2
ISSN 1909-8391

174

* Doutorando em Psicologia Social. Universidad Argentina John F. Kennedy. Correspondencia: kaminskymello@ig.com.br
** Graduanda em Psicologia. Faculdade Pitágoras de Uberlândia. Correspondencia: soraicholodovskis@ig.com.br

Proposta da psicologia social para a prevenção/intervenção na violência intrafamiliar

Como citar este artículo: Mello, k. & Dias, S. A. (2014). Proposta da psicologia social para a prevenção/intervenção na violência intrafamiliar. *Tesis Psicológica*, 9(2), 174-189.

Recibido: 22 Enero 2013
Revisado: 20 Febrero 2013
Aprobado: 27 Mayo 2013

RESUMEN

La violencia existe en la humanidad desde sus principios, ocupando un lugar destacado en la sociedad. En la literatura se ha publicado mucho sobre la violencia familiar, lo que señala la gran necesidad de estudiar y comprender sus causas, para de esta manera generar acciones preventivas e interventoras. Frente a la temática emergente, el presente artículo se plantea como objetivo, conocer más sobre el fenómeno de la violencia intrafamiliar, en el intento de consolidar una propuesta de prevención/intervención por parte de la psicología en su vertiente social. Las hipótesis del estudio indican que la ocurrencia de la violencia en las relaciones intrafamiliares es razón para que los sujetos involucrados busquen ayuda en los servicios de salud, y que el comportamiento violento puede ser evitado con el perfeccionamiento de las prácticas de los profesionales de la Psicología Social. Se concluyó que corresponde a la Psicología Social identificar las demandas privadas de los sujetos involucrados en el fenómeno de la violencia intrafamiliar; que el profesional de la Psicología Social puede intervenir, buscando promover la garantía de los derechos fundamentales de tales sujetos, en la búsqueda del mantenimiento a la salud mental y social de los mismos.

Palabras clave: Psicología, psicología social, prevención, intervención, violencia Intrafamiliar.

RESUMO

A violência existe na humanidade desde seus primórdios. Na conjuntura, a mesma ocupa lugar de destaque na sociedade. Muito se publica na literatura sobre a violência familiar – o que vem ao encontro da grande necessidade de se estudar e entender suas causas para ações preventivas e interventivas. Diante da temática emergente, o presente artigo objetivou conhecer mais sobre o fenômeno da violência intrafamiliar, na tentativa da proposição de prevenção/intervenção por parte da Psicologia e da Psicologia Social. As hipóteses do estudo foram que a ocorrência da violência nas relações intrafamiliares é motivo dos sujeitos envolvidos buscarem auxílio nos serviços de saúde, e que o comportamento violento pode ser evitado o aprimoramento das práticas dos profissionais da Psicologia Social. Concluiu-se que cabe à Psicologia Social identificar as demandas particulares dos sujeitos envolvidos no fenômeno da violência intrafamiliar; que o profissional da Psicologia Social pode intervir, procurando promover a garantia dos direitos fundamentais de tais sujeitos, na busca da manutenção à saúde mental e social dos mesmos; e que a violência intrafamiliar necessita ser, mas não ser punida.

Palavras-chave: Psicologia, Psicologia Social, Prevenção, Intervenção, Violência Intrafamiliar.

Introdução

Podemos dizer que o presente artigo abrange o eixo temático Violência e Direitos Humanos. Desde os tempos remotos, a humanidade preocupa-se com a violência, em todas as formas nas quais ela se manifesta; entretanto, nas últimas décadas – o fenômeno ocupa lugar na sociedade e ganha destaque no meio acadêmico – com ênfase na área de psicologia, principalmente no que diz respeito à violência intrafamiliar, procurando então, nesse contexto, compreender sua natureza, originalidade e motivações de ocorrência. O que se percebe é o aumento significativo com relação às necessidades de entender e abordar a violência, em todas as suas formas, pelo âmbito preventivo.

A violência é uma das questões sociais que mais causam preocupação dentro de uma sociedade civil, e no mundo inteiro é abordada como um problema de saúde pública. Especificamente, a violência intrafamiliar é aquela que se refere a todas as formas de abuso que ocorrem entre os membros de uma família, caracterizando as diferenças de poder entre os mesmos, e podem envolver a relação de abuso, que incluem condutas de uma das partes em prejudicar o outro (Seldes, Ziporovich, Viota & Leiva, 2008).

As definições do termo família têm como fundamentos os conceitos literários providos da antropologia, sociologia, e do direito, bem como da psicologia. Esta última ciência caracteriza a família como um sistema ou um grupo de relações entre pessoas que entre si – quer por parentesco ou por se considerarem pertencentes ao contexto em que se inserem. Assim, a violência pode ser considerada como aquela que ocorre entre pessoas com vínculos afetivos – de convivência ou consanguinidade. Outrossim, àquela que tem como ocorrência na relação entre os sujeitos, e não apenas no espaço físico em que se origina.

Estudiosos da área afirmam que a violência intrafamiliar, hoje, ocorre de várias formas e com diferentes graus de severidade. Consideram que para se evitar o agravamento dos atos violentos, é necessário a proposição de intervenções na tentativa de interromper tais atos gradativos; que tenha visto que tal violência não se dá de modo isolado, mas que é consequência de episódios consecutivos e com expansão na gravidade das ações. Na visão da psicologia e da psicologia social, a violência intrafamiliar é o produto de qualquer ação que possa causar danos – físicos e/ou psicológicos – a outrem. Para a mesma, tal fenômeno é passível de análise, compreensão e superação mediante prevenção ou intervenção. O problema da violência intrafamiliar não ocorre de forma fragmentada, mas sim de forma dinâmica. No entanto, é importante que se faça uma definição adequada e didática para que o mesmo seja compreendido e tenha implicações práticas para a prevenção e o manejo.

Repensando a conjuntura, o objetivo deste trabalho era conhecer mais sobre o fenômeno da violência intrafamiliar, na tentativa da proposição de prevenção/intervenção por parte da psicologia social. As hipóteses norteadoras do estudo foram que: a ocorrência da violência nas relações intrafamiliares motiva os sujeitos a buscarem auxílio em serviços de saúde e de psicologia, em instituições jurídicas e policiais; o comportamento violento pode ser evitado mediante aprimoramento das práticas dos profissionais da psicologia social, na tentativa de buscar melhores resultados no enfrentamento do problema.

No artigo foi adotada a metodologia de pesquisa bibliográfica – em obras da psicologia social, publicações do Ministério e da Secretaria da Saúde e doutrinas do direito familiar –, mediante uma revisão da literatura sobre o tema e sem a pretensão de esgotamento do assunto, porém, na tentativa de uma leitura de alguns

especialistas da área – tal como Minayo (1990). Para isso utilizou-se obras, revistas, artigos, *papers* e documentos eletrônicos disponíveis sobre o tema. Ressalta-se que toda a literatura utilizada foi devidamente citada e referenciada, segundo as normas técnicas exigidas. Diante de vastas publicações sobre o assunto, através de vários autores que relatam sobre o assunto e com a metodologia adotada, não se teve em momento algum a pretensão de esgotar o tema, mas sim contribuir cientificamente através da exposição de um roteiro organizado de informações que evidenciam a propagação da violência intrafamiliar como ação transgressora da dignidade da pessoa humana. Longe das minhas pretensões como autor do texto, pensar que somente os autores e assuntos tratados no texto abaixo significa a totalidade dos pensamentos de vários outros sobre o tema de violência intrafamiliar, e que por aí se encerra essa discussão. Tenho certeza que uma pequena parte, mas significativa, está sendo tratada no texto, e que ainda se pode fazer muito para enriquecer este assunto e continuar esta discussão em outros momentos, no sentido mais amplo e específico.

Para maior coerência e compreensão do artigo, organizou-se o roteiro de exposição do seu conteúdo da seguinte forma: inicialmente apresentou-se – brevemente – conceitos de família; na sequência, apontaram-se os conceitos de família segundo a abordagem da psicologia; posteriormente, a definição de violência foi ponderada e limitada ao conceito de violência doméstica [familiar]; finalizou tratando-se sobre a proposta de prevenção e intervenção por parte da psicologia social para enfrentamento da violência intrafamiliar.

Família: Conceitos, Origem e Evolução

De um modo geral, os conceitos de família podem ser encontrados na literatura com

fundamentos da antropologia, sociologia, direito e psicologia. Segundo a antropologia, o conceito de família vem a assumir relação com o parentesco, levando em consideração seu grau e sua natureza. Para muitos antropólogos, como Berenstein (1998), estudar o conceito de família consiste em estudar as estruturas das relações entre os envolvidos, sendo elas enquadradas em três grupos de vínculo distintos: o de aliança – relação entre o marido e a esposa; de filiação – relação entre pais e filhos; o consanguíneo – relação entre os irmãos.

Fundamentando-se na Sociologia, os conceitos sociológicos sobre família se atrelam à tipologia familiar, incluindo principalmente duas modalidades: família estabelecida por procriação – composta por um sujeito mais seu marido ou esposa e seus filhos e; família estabelecida por orientação ou por núcleo familiar – formada por pai, mãe, irmãos e irmãs. De acordo com De Antoni e Koller (2000), socialmente a família é entendida sob a ótica da quantidade de sujeitos que a compõe e sobre a extensão – que vai determinar suas mudanças estruturais e seu crescimento e forma do grupo familiar, ou seja, mediante cada reorganização após um falecimento, casamento, nascimento, etc.

Com base no direito, segundo Venosa e Pereira (*apud* Ramos, 2008), de modo clássico, o conceito de família transpõe o tempo apresentando-se como, desde pessoas unidas por um vínculo de natureza jurídica, quanto por um vínculo de relações afetivas e sociais entre pessoas. De acordo com a Constituição Federal do Brasil de 1988, família é concebida por uma instituição integrada por laços de sangue, onde as partes se encontram e se apoiam. Com o passar dos anos, doutrinadores passam a vincular o conceito de família a qualquer tipo de formação no meio social, onde seus integrantes realizam seus interesses mediante a afetividade existente entre o vínculo.

Diante de tal evolução, ousa-se afirmar que daí surge a premissa de que uma família pode ser formada em igualdade por laços sanguíneos e afeto, vista a necessidade de mudança imposta pela sociedade. Para Gama (2007) a ideia de família é um tanto quanto complexa, uma vez que “variável no tempo e no espaço – o modelo familiar sempre sofreu marcada influência do poder político, econômico, religioso e social da época e localidade nas quais estava inserido” (p.15). Historicamente, considerando o contexto em que se encontra, cada povo forma sua ideia de família (Lôbo, 2003).

Na antiguidade, em Roma – origem do sistema jurídico brasileiro – na família configurava-se a figura de um chefe patriarca, dotado de soberania, exercendo pleno poder entre seus membros, cabendo a estes, cumprimento de subordinação. Na Idade Média, sob a influência do Cristianismo, a igreja passa a interferir nas relações familiares, onde a família é formada perante sacramento, e onde a instituição de direito canônico atribui à mulher igualdade ao homem. Em tempos modernos, novos valores embasam a sociedade conjugal, onde são aceitas as uniões sócio-afetivas, isenta do casamento como exigência da sociedade e as relações passaram a ser apoiadas na solidariedade e cooperação, passando a valorizar o sentimento como fator para sua formação e construção.

Ramos (2008) considera que “a função da mesma – família – é a plena realização dos seus membros e a valorização da afetividade que deve existir. Lembrando sempre que todos são iguais e livres para seguir o caminho que a eles melhor se adequar” (pp.17-18). Segundo Silva (2003), em sua evolução, o direito de família, atribui relevância aos aspectos sócio-afetivos.

A família segundo a Psicologia

Dentro do contexto da psicologia, a família é definida como um conjunto de relações, e é

sempre vista em sua totalidade ou de acordo com seus sistemas ou grupos de organizações, mediante o critério de relação entre seus sujeitos – ou parentes (Rodrigues, 2007a, 2007b). Em décadas anteriores, a família já era caracterizada como relação constituída por união ou por influências recíprocas e diretas, ou até mesmo intensas e duradouras (Laing, 1983). E também, como relação em constante mutação devido às influências exteriores, ou seja, extrafamiliar (Minuchin, 1982).

Aronson, Wilson e Akert (2002) acredita que, para a psicologia, o conceito de família é sobreposto de acordo com as características intrínsecas ao próprio sistema familiar, sendo que estas sofrem mutações constantes segundo suas necessidades e influências externas.

Bronfenbrenner (*apud* Aronson, Wilson & Akert, 2002) estrutura para o conceito de família, segundo a Psicologia, um modelo ecológico de desenvolvimento humano. No mesmo, a família ocupa destaque como micro e macrosistema. Dentro da opção de microsistema, ela é dotada de relações com estabilidade, reciprocidade e equilíbrio em todos os papéis que nela são desempenhados pelos sujeitos. Já dentro da visão de macrosistema, ela está influenciada pelos ambientes paralelos à sua existência.

Na visão de Cavazza (2008), o microsistema ocupa um lugar básico e fundamental para a interação do ser humano e seu desenvolvimento, que possui padronização nos papéis desempenhados e comportamentos e reações dentro das expectativas – ou seja, dentro do que a sociedade realmente espera. O macrosistema, então, é constituído pelas ideologias, valores, crenças e organização social comum dentro daquela cultura que a família – como microsistema – está inserida (Cavazza, 2008). Dessa forma, Rodrigues (2007a, 2007b) aponta como exemplos de macrosistemas: as políticas

sociais para o combate a violência; a divulgação e promoção da saúde; e as políticas econômicas em prol da melhoria da qualidade de vida do ser humano. Em síntese, considera como exemplo de macrossistemas tudo o que possa refletir o desenvolvimento saudável do sistema familiar.

Violência: causas e contexto histórico

A origem de seu vocábulo é latina e implica-se em constrangimento e uso de superioridade de um sujeito perante outro. Os lapsos de violência refletem conflitos de autoridade, hierarquia e disputa de poder, além de domínio e posse. Muda de acordo com a época, o local onde se manifesta e as circunstâncias pelas quais se manifesta (Minayo, 2006). De um modo geral, dentro da literatura são encontradas inúmeras publicações com apontamentos das causas da violência. Percebe-se, nitidamente, entre os estudiosos no assunto, uma clara divisão de pensamento. Para um dos grupos, a violência surge das necessidades biológicas, psicológicas ou sociais. Para o outro, a violência é provida de fenômenos e de causalidades sociais – justificadas estas na dissolução da ordem, quer pela vingança dos oprimidos, quer ainda pela fraqueza do Estado (Minayo, 1990).

De acordo com Wilson (*apud* Minayo & Souza, 1997), a violência é produto do social, causada pela desigualdade e pelo baixo nível de consciência e de responsabilidade – que tem como consequência um sentimento de insatisfação constante que se expressa pela promoção dos conflitos, alienação, condutas pervertidas e violentas. Tanto Merton (*apud* Minayo e Souza, 1997) quanto Huntington (*apud* Minayo & Souza, 1997) acreditam que a violência é produto dos processos acelerados das mudanças sociais – principalmente pela mudança histórica e urbana na ocasião. Para eles, a violência

origina-se e é manifestada nas grandes metrópoles, sacudidas por essas bruscas mudanças.

Variáveis como o tamanho das cidades, a aglomeração de pessoas, a perda de referências familiares e de raízes culturais, favoreceriam a formação de subculturas periféricas, fora das normas e leis sociais, produzindo-se as chamadas classes perigosas (Minayo & Souza, 1997).

As grandes cidades não seriam, então, o foco gerador da violência, como crê o senso comum, e sim o locus privilegiado da dissociação entre aspirações culturalmente criadas e ‘possíveis sociais’; daí se originando a delinquência e o crime (Minayo & Souza, 1997, p. 518)

Hegel (Minayo & Souza, 1997) foi na história o filósofo que integrou o conceito de violência à racionalidade das sociedades e da consciência. Lawrence (*apud* Minayo & Souza, 1997) associa a ideia de violência ao termo agressividade e correlaciona a agressividade como um atributo inato do ser humano. Em decorrência, subentende-se que a violência, gerada pelos conflitos sociais, é produto histórico e de caráter eterno e natural.

Edward Morin (*apud* Minayo & Souza, 1997) já considerava a violência como produto de crise e de exacerbação de soluções neuróticas a curto ou longo prazo. Para o mesmo, já há mais de quarenta anos, a violência hipoteticamente ocorre, não por situações sociais, mas sim por origem psicológica. Junto ao seu pensamento, o psicólogo Mitscherlich (*apud* Minayo & Souza, 1997) ponderava que para que haja um câmbio nas relações sociais é necessário que o mesmo ocorra inicialmente na constituição psíquica do ser humano, tendo como ponto central a reconstrução de sentimentos e emoções. Assim, nos seus estudos, Minayo e Souza (1997) consideram que “qualquer reflexão teórico-metodológica sobre a violência pressupõe o reconhecimento

da complexidade, polissemia e controvérsia do objeto” (p. 514). Para os mesmos autores, a violência é produto da ação humana – quer seja de um só indivíduo, um grupo ou classe deles – ocasionando óbito de outros ou até mesmo afetando a integridade em todos os seus aspectos– físico, moral, mental ou espiritual.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS) violência significa:

(...) Uso intencional da força física ou poder, em forma de ameaça ou praticada, contra si mesmo, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade que resulta ou tem uma grande possibilidade de ocasionar machucados, morte, consequências psicológicas negativas, mau desenvolvimento ou privação (...) (OMS, 2002, p. 5).

A causa da violência é considerada por muitos como difícil e complexa, pois, “a violência não é uma, é múltipla” (Ministério da Saúde, 2005). Muitas publicações da OMS (*apud* Brum, 2011), apontam a violência entre os dois principais problemas de saúde pública em todo o mundo.

Violência segundo a Psicologia Social

Na abordagem de Brum (2011), “a psicologia social define a violência como qualquer comportamento que tenha a intenção de causar danos físicos ou psicológicos em outro organismo ou objeto” (p. 11). De acordo com esta mesma autora, a intenção é o que caracteriza a violência, sendo que esta só existirá, então, em ocasiões onde se pretenda fazer mal a alguém.

Para Minayo e Souza (1997), o trabalho com a violência, quer sejam com suas ações preventivas ou interventivas, cabe à psicologia social:

(...) é no indivíduo, em sua complexa totalidade, que a violência se concretiza enquanto agressão e/ou vi-

timação. Como já dissemos, ela está relacionada não apenas com os bens das pessoas e com seu corpo, mas com o psiquismo. Afeta o ego corpóreo e o eu psíquico. Por isso, é necessário integrar às análises da violência a psicologia social, disciplina que trabalha com conceitos importantes como processo de identificação, grupos de referências, características de personalidade, relação entre frustração-agressão e diferenciação entre agressividade e violência (...) (p. 525).

Dentro de tal contexto, a violência ocupa lugar nas relações sociais e por isso, sua intencionalidade se resume em um fenômeno sobre o qual existe responsabilidade psicossocial dos sujeitos individuais e coletivos, na medida em que os atos violentos sejam praticados por pessoas inseridas em suas culturas. Sendo assim, na visão de Gebara e Lourenço (2008) “o fenômeno, portanto, seria passível de ser reconhecido, analisado, compreendido e superado por meio de intervenções diretas e indiretas” (p. 28), por parte da Psicologia.

No tocante à violência, a psicologia social, talvez mais que outras ciências sociais, tem interesse por estudar a agressão e violências humanas, limitando, porém, o seu enfoque na análise do fenômeno e suas características psicossociais, isto considerando suas especificidades em termos de interação entre agressores e vítimas. A psicologia social, contudo, define agressão como:

“qualquer comportamento que tenha a intenção de causar danos físicos ou psicológicos, em outro organismo ou objeto. É importante destacar nesta definição a intencionalidade da ação por parte do agente da agressão: só se caracteriza como agressivo o ato que deliberadamente se propõe a infringir dano a alguém” (Rodrigues, 2007a, 2007b).

Um dos propósitos que o Psicólogo Social se propõe a fazer é mudar comportamentos, através da influência exercida sobre as atitudes das

pessoas e a maior parte dos Psicólogos Sociais estão de acordo em dizer que a agressão “*é um comportamento efetuado com a intenção de fazer mal a outra pessoa*” (Leyens, 1994, p. 175). A violência, além de tratar-se de uma questão social, é uma questão intrínseca do indivíduo, mas também é determinada pela complexa combinação entre fatores externos e características inatas ao ser humano. Estas questões sociais são as que mais afetam física e psicologicamente, e são consideradas as que mais provocam levam à violência.

Violência Doméstica- Intrafamiliar

A violência doméstica constitui um verdadeiro problema social, verificado em todas as classes sociais, mantendo-se em certa medida abafados e na maioria das vezes não chega ao conhecimento público, ignorada e mantida no segredo da vida privada. A violência doméstica tem sido definida como um padrão de comportamento abusivo incluindo ainda uma grande variedade de danos, desde físicos, sexuais e psicológicos.

De acordo com Miranda (*apud* Cesca, 2004) “o campo da violência doméstica é um terreno movediço (...) em que se mesclam fantasia e realidade, cena que causa horror e curiosidade” (p. 41). Para o autor, dentro do campo mencionado, existe uma diversidade cultural e psicológica que torna mais difícil administrar o problema. Especialistas sobre o assunto consideram que a demanda de estudos sobre violência intrafamiliar urge da necessidade de sobrevivência da humanidade e de opções de escolhas por um mundo melhor.

Pode-se pensar na violência intrafamiliar como toda ação ou omissão que prejudique o bem-estar, a integridade física, psicológica ou a liberdade e o direito ao pleno desenvolvimento de outro membro da família. Pode ser cometida dentro ou fora de casa por algum membro da família, incluindo pessoas que

passam a assumir função parental, ainda que sem laços de consanguinidade, e em relação de poder à outra (Cesca, 2004, p. 42).

Em linhas gerais, a violência intrafamiliar implica em todo e qualquer tipo de relações em que ocorrem abusos por qualquer um dos membros da família contra outro. Cesca (2004) considera ainda, que a violência intrafamiliar ocorre tanto dentro do espaço físico onde está inserida, como também às relações em que a mesma se constrói e efetua. De acordo com Brum (2011), a violência intrafamiliar é a que se dá entre pessoas com vinculação afetiva – de convivência ou consanguinidade –, sendo o fator preponderante para tal classificação as relações estabelecidas entre os membros e não o espaço físico em que ela ocorre.

O Ministério da Saúde brasileiro (Ministério da Saúde, 1997) conceitua a violência doméstica – no caso intrafamiliar – como um ato único ou repetido e como omissão que cause dano ou aflição e se manifeste e ocorra em relações onde existam expectativas de afeto e confiança. No Brasil, apesar do impacto e dimensão da violência no âmbito doméstico para a saúde dos indivíduos, a mesma ainda não pôde ser adequadamente identificada (Ministério da Saúde, 2002b). Dentro da literatura disponível, a intencionalidade é considerada critério primordial, quando for preciso uma avaliação de situações que envolvam violência intrafamiliar. No Direito Penal (Presidência da República, 1940) tal intencionalidade é usada como parâmetro que define a violência como a tentativa de ofender a integridade corporal ou a saúde de outrem e os critérios de classificação da mesma leva em consideração a intencionalidade daquele que pratica a ação, bem como as consequências geradas pelo ato.

Brum (2011) considera que “diagnóstico deste evento é dificultado por fatores culturais e

pela falta de orientação dos usuários e de profissionais, que não se sentem capacitados para enfrentar os desdobramentos posteriores” (p. 27). Muitos estudos são realizados e promovidos pelo setor de saúde envolvendo então, profissionais competentes, mas que nem sempre tratam sobre o tema da violência intrafamiliar com os pacientes – quando suspeitam que o mesmo está envolvido em tal situação. Alguns pesquisadores sinalam ainda, que isso ocorre por parte de tais profissionais, por não saberem como realizar a identificação de um caso, por não entenderem esta ação como parte de suas atribuições profissionais ou mesmo por não acreditarem que sua intervenção possa causar alguma mudança para os pacientes (Ministério da Saúde, 2002a).

Proposta de intervenção/ prevenção por parte da psicologia social para enfrentamento da violência intrafamiliar

Violência intrafamiliar e a saúde pública

Desde tempos imemoriais existe uma preocupação do ser humano em entender a essência do fenômeno da violência, sua natureza, suas origens e meios apropriados, a fim de atenuá-la, preveni-la e eliminá-la da convivência social (Minayo, 1994, p. 7).

Na concepção da OMS, a saúde pública destina-se às ações coletivas, tanto por parte do Estado como por parte da sociedade civil, objetivando a proteção e a melhoria da vida dos seus sujeitos (OMS, 2002). Destinam-se à saúde pública as ações sociais de natureza multidisciplinar, chamando a atenção a que a responsabilidade de tal setor não deve se limitar somente à recuperação de sujeitos doentes ou vitimados, mas deve-se trabalhar em busca do equilíbrio e do bem-estar da população – sendo este considerado como

condição vital para o desenvolvimento individual e coletivo (Minayo, 2006). Concha e Malo (2006) entendem que a violência, como uma questão social, é também uma questão de saúde pública, pois além do impacto na saúde física, psicológica ou sexual de suas vítimas, a violência social e interpessoal – no caso intrafamiliar – produz consequências que podem afetar o desenvolvimento de qualquer sujeito.

A violência é exercida, principalmente, como processo social, portanto, não é objeto específico da área da saúde. Mas, além de atender as vítimas da violência social, a área tem a função de elaborar estratégias de prevenção, de modo a promover a saúde. Logo, a violência não é objeto restrito e específico da área da saúde, mas está intrinsecamente ligado a ela, na medida em que este setor participa do conjunto das questões e relações da sociedade. Sua função tradicional tem sido cuidar dos agravos físicos e emocionais gerados pelos conflitos sociais, e hoje busca ultrapassar seu papel apenas curativo, definindo as medidas preventivas destes agravos, e de promoção à saúde, em seu conceito ampliado de bem-estar individual e coletivo (Minayo, 1993, p. 34).

Ainda, de acordo com (Minayo, 1999), durante as décadas de 60 e 70, houve uma persistência em relação à compreensão da saúde como uma questão que envolve uma diversidade de elementos: sociais e culturais.

Mas, mesmo diante de tanta persistência, ainda existem dificuldades para compreender a violência – intrafamiliar – como parte de tais elementos.

(...) Nunca um tema provocou tantos entraves para sua inclusão neste setor, por razões diversas. Algumas, da própria área onde historicamente o fenômeno tem sido tratado, a do direito criminal e da segurança pública. Outras causas, segundo a autora, advêm do campo específico da saúde, onde predomina o modelo médico e biomédico, que tende a desconsiderar os

aspectos sociais, tornando as práticas promocionais e assistenciais restritas aos contornos paradigmáticos tradicionais (Minayo, 1999, pp. 9-10).

Em consequência aos agravos que causa à saúde das pessoas, a violência intrafamiliar onera o sistema de saúde, aumentando os gastos com cuidados curativo-hospitalares, e eleva os níveis de mortalidade, reduz anos de vida produtiva e pode ocasionar danos irreversíveis. (Minayo, 2006). Além disso, de acordo com a OMS, existem ainda danos incalculáveis de sofrimento e dor, junto a um custo invisível representado pela violência que ocorre nos lares, locais de trabalho e instituições destinadas a cuidar as pessoas (OMS, 2002).

Atuação da Psicologia Social para o enfrentamento da violência intrafamiliar

Registros literários e publicações sobre pesquisas no campo da saúde, da violência e da Psicologia Social registram que, no Brasil, a padronização para registros de situações de violência familiar é fragmentada, ocasionando muitas vezes prejuízo para a adoção de uma rotina clara e eficaz, tendo então como produto deficiências nos procedimentos a serem seguidos pelos profissionais – especificamente os psicólogos da área social. O motivo para tanto pode ser percebido pelo relato de Brito, Zanetta, Mendonça, Barisno, e Andrade (2005), onde segundo o mesmo, “(...) há carência de políticas públicas eficazes que viabilizem a criação e, principalmente, a manutenção de programas preventivos e de tratamento, necessários para promover o aprimoramento e evolução de técnicas eficazes no enfrentamento dessa problemática (...)” (p. 144). “Pelo fato de que os atos violentos que ocorrem no âmbito das relações domésticas tenham tendência a se agravar, urge a necessidade de padronização de

intervenções que promovam o rompimento do ciclo de agressões” (Brum, 2011, p. 25).

No movimento de vigilância à violência, acredita-se na necessidade da prevalência de uma orientação ética focada principalmente, na prevenção do que se pode ser evitado, precedente à intervenção da violência, que foi até então tolerada (Minayo, 1993).

A adoção de um arcabouço teórico metodológico deste tipo permite pensar tanto a assistência integral aos casos endemicamente esperados de agravos violentos, como a sua prevenção, com parâmetros explicativos mais amplos que englobam, além da ocorrência isolada e do risco associado ao comportamento individual, fatores de risco relacionados ao próprio ambiente, com as especificidades inerentes aos processos violentos particulares (Minayo & Souza, 1998, p. 515).

Em simples linhas, Minayo (1993) e Minayo e Souza (1993; 1997), acredita que a violência intrafamiliar pode ser prevenida, além de tratada através de intervenções, no caso por parte da Psicologia Social.

Prevenção

De acordo com Minayo (2006), a prevenção da violência intrafamiliar por parte da psicologia social requer novos aprendizados e práticas que ultrapassem o senso comum e dê visão pautada no conhecimento sobre suas consequências como questão social. Segundo Concha e Malo (2006), os programas de prevenção de violência intrafamiliar podem atuar em uma dimensão temporal, em três níveis distintos: prevenção primária, prevenção secundária e prevenção terciária.

Os programas de prevenção primária são aqueles cujas ações são formuladas e praticadas por parte do Psicólogo Social, antes do acontecimento da violência intrafamiliar e “tem como

objetivo fomentar um ambiente social e individual de respeito e tolerância, valores sociais e comportamento pessoal que favoreçam a solução não violenta de conflitos, isto é, voltados para evitar o fato violento” (Concha & Malo, 2006, p. 1182). Os programas de prevenção primária estão associados à ação dos profissionais da Psicologia visando à redução do desequilíbrio social, por meio da educação, da recuperação do respeito, dos valores e da ética dos sujeitos nos seus ambientes familiares.

Entende-se por programas de prevenção secundária, aqueles cujas ações estão enfocadas ao ato da violência intrafamiliar já acontecido, com o objetivo de evitar novos episódios semelhantes, ou até mesmo mais graves. De acordo com Concha e Malo (2006), para que a prevenção secundária funcione de modo adequado no setor de saúde, seria necessário “mudar a atitude dos profissionais da psicologia de modo a qualificá-los a detectar casos e a utilizar os programas de encaminhamento e vigilância epidemiológica, ao invés de se limitarem apenas ao atendimento necessário” (p. 1182).

Já a prevenção terciária, por parte da Psicologia Social, é empregada para evitar maiores danos aos já violentados, melhorando sua qualidade de vida e promovendo a reabilitação no ambiente familiar. “Os programas nesse nível de intervenção devem focalizar atividades produtivas de ensino, oferecendo assistência psicológica e inclusão social” (Concha & Malo, 2006, p. 1182).

Fica expresso o registro de que o setor de saúde, através da psicologia Social, é convocado, nos dias de hoje, a assumir a responsabilidade no que se refere à abordagem da questão da violência intrafamiliar nas suas diferentes formas de expressão, desde ações de prevenção primária e passando por uma assistência de qualidade às vítimas, pela geração de informações e orientações e, finalmente, chegando à provocação de

uma participação conjunta com outros setores que busque definir e executar políticas públicas integrais de prevenção à violência e promoção da saúde (Concha & Malo, 2006). A crescente discussão da temática neste contexto tem favorecido a elaboração de ações que minimizem os danos e evitem o aparecimento de novos casos, bem como a realização de pesquisas, cada vez mais relevantes para avaliar e aprimorar o trabalho desenvolvido (Minayo, 2006).

Intervenção

A falta de valorização da vida e das normas convencionais, assim como das instituições, dos valores morais e religiosos, o culto à força e ao machismo, a busca do prazer e do consumo imediato estão na fundamentação dos códigos paralelos dos sujeitos que praticam a violência em qualquer contexto social, inclusive em âmbito intrafamiliar (Minayo, 1993). Assim, as ciências sociais – no caso a psicologia Social – servem como aparatos e estimulantes para intervir nos processos e eventos de violência [intrafamiliar] (Minayo, 1999).

A Psicologia Social deve ter como foco o estudo sobre as formas de intervenção e análise das propostas de como auxiliar as famílias mediante as consequências da violência praticada em seu âmbito: conhecer as características gerais da família, do sujeito que sofreu violência e da pessoa responsável pelo ato violento; descrever, segundo a avaliação das famílias, os fatores desencadeantes da violência; analisar a forma como as famílias podem receber a intervenção oferecida; avaliar o impacto da intervenção na intensidade da violência familiar (Minayo, 2006).

Dentro da literatura contemporânea, um estudo realizado por Brito et al. (2005) apresenta um modelo de intervenção na violência intrafamiliar. No mesmo, todas as ações visam à manutenção do foco – fortalecer os laços afetivos e

favorecer transformações positivas nas relações familiares, criando e melhorando as condições de cuidado dos e entre os membros da família. De acordo com Brito et al. (2005), o trabalho do psicólogo social pode ser desenvolvido em situações de violência intrafamiliar, com atividades diversificadas:

(...) acompanhamento em visitas domiciliares, semanais, quinzenais ou mensais, conforme necessário; atendimento psicoterapêutico semanal para adultos, crianças e adolescentes (envolvidos no ambiente ou na ocasião da violência intrafamiliar), em sessões individuais ou em grupos, conforme indicação; encontros semanais em grupo de reflexão com sujeitos, realizado em bairros ou comunidades que apresentam grande incidência de notificações de violência intrafamiliar; palestras, sensibilização e comitês, voltados a profissionais das diversas áreas de atendimento e proteção aos envolvidos em ambiente ou na ocasião da violência intrafamiliar; cartilhas elaboradas para orientação, acerca do fenômeno e suas implicações (...) (Brito, et al., 2005, p. 144.)

Na visão de Minayo (2006), o acompanhamento, ou a intervenção da Psicologia Social, em ocasiões de violência intrafamiliar realizado mediante visitas domiciliares seria o ideal e, somente quando em extrema necessidade, é indicado o acompanhamento psicoterápico.

Conclusão

De todos os conceitos explanados sobre família, é evidente que o ideal seria aquele que anuncia-se ser uma organização que, lida constantemente com muitos agentes estressores, entretanto, que no trabalho consigo ser capaz de retomar seu ambiente, reorganizando-o e promovendo-o a um estado. Contudo, de acordo com o pesquisado e estudado, verificou-se que tal conceito ideal não é real – ou seja, a visão idealizada sobre o

sistema familiar não é o tempo todo registrada. A literatura pesquisada em questão destacou publicações que mostram constantes estudos que enfatizam os relatos de violência intrafamiliar. Observou-se que este tipo de violência nem sempre é identificada e que muitas vezes, quando possível tal identificação, a mesma é provida das relações interpessoais assimétricas ou das hierarquias constatadas mediante desigualdades e subordinações praticadas.

Durante muitos anos, a violência doméstica ocorreu sem que os responsáveis fossem penalizados. Casos aconteciam em que a vítima se deslocava ao hospital, fazia queixa, mas, passados alguns dias, por opção própria ou pressionada pelo agressor, desistia do procedimento criminal. Em 2006, com a Lei 11.340 “Lei Maria da Penha” (Presidência da República, 2006), que trouxe novos horizontes, especificamente para as mulheres agredidas. Com isso, ocorreram algumas mudanças, mas ainda está enraizada no contexto social, infelizmente. Felizmente, a partir de 2006/2007 esta situação se modificou e o agressor passou a ser responsabilizado criminalmente (Lei nº 59, 2007).

Diante de todo o exposto e sem a pretensão de esgotamento do tema estudado, pode-se concluir que, cabe à psicologia social um olhar amplo e competente na tentativa de identificação das demandas particulares dos sujeitos envolvidos no fenômeno da violência intrafamiliar; que o profissional da psicologia social pode intervir procurando promover a garantia dos direitos fundamentais de tais sujeitos, na busca da manutenção à saúde mental e social dos mesmos; e que a violência intrafamiliar necessita ser tratada – mediante intervenção – e não somente ser punida, e se caso for necessário punir, que seja dentro das leis específicas do país para a situação.

Referências

- Aronson, E., Wilson, T. D. & Akert, R. M. (2002). *Psicologia Social* (3ª ed). Rio de Janeiro: LCT.
- Berenstein, I. (1998). *Família e doença mental*. São Paulo: Escuta.
- Brito, A. M., Zanetta, D. M. T., Mendonça, R. V., Barisno, Z. P. & Andrade, A. G. (2005). Violência doméstica contra crianças e adolescentes: estudo de um programa de intervenção. *Ciência e Saúde Coletiva*, 10(1), 143-149.
- Brum, C. R. S. (2011). *Violência doméstica e mudança de crenças: intervenção com profissionais da atenção primária à saúde*. Juiz de Fora: UFJF.
- Cavazza, N. (2008). *Psicologia das atitudes e das opiniões*. São Paulo: Loyola.
- Cesca, T. B. (2004). O papel do Psicólogo Jurídico na violência intrafamiliar: possíveis articulações. *Psicologia & Sociedade*, 16(3), 41-46.
- Concha, A. & Malo, M. (2006). Da repressão à prevenção da violência: desafio para a sociedade civil e para o setor saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, 11(1), 1179-1188.
- De Antoni, C. & Koller, S. H. (2000). A visão de família entre as adolescentes que sofreram violência intrafamiliar. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 5(2). doi: 10.1590/S1413-294X2000000200004.
- Gama, G. C. N. (2007). *Direito de família brasileiro*. São Paulo: Juarez de Oliveira.
- Gebara, C. F. P. & Lourenço, L. M. (2008). Crenças dos Profissionais de Saúde sobre Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes. *Psicologia em Pesquisa*, 2(01), 27-39.
- Laing, R. D. (1983). *A política da família*. São Paulo: Martins Fontes.
- Presidência da República da Brasil. (2007). *Lei nº 59/2007*. Diário da República, 1.ª série. N.º 170. 4 de Setembro de 2007, 6181-6258.

- Leyens, J. (1994). *Psicologia Social*. Lisboa: Edições 70.
- Lôbo, P.L. (2003). Direito ao estado de filiação e direito à origem genética: uma distinção necessária. *Revista Brasileira de Direito de Família*, 19, 133-156.
- Minayo, M. C. de S. (1990). *Análise da produção intelectual brasileira sobre violência e saúde*. Rio de Janeiro: Panorama.
- Minayo, M. C. de S. (1993). *Prevenir e proteger: análise de um serviço de atenção à criança vítima de violência doméstica*. Rio de Janeiro: ENSP.
- Minayo, M. C. de S. (1994). A violência social sob a perspectiva da saúde pública. *Cadernos de Saúde Pública*, 10, 7-18.
- Minayo, M. C. de S. (1999). É possível prevenir a violência? Reflexões a partir do campo da saúde pública. *Ciência e Saúde Coletiva*, 4, 7-32.
- Minayo, M. C. de S. (2006). *Violência e Saúde*. Rio de Janeiro: Fio Cruz.
- Minayo, M. C. de S. & Souza, E. R. (1997). Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva. *História, Ciências, Saúde*, 4(3), 513-531.
- Ministério da Saúde. (1997). *Saúde da Família: uma estratégia de reorientação do modelo assistencial*. Brasília: Secretaria de Assistência à Saúde.
- Ministério da Saúde. (2002a). *Avaliação da Implementação do Programa Saúde da Família em Dez Grandes Centros Urbanos – síntese dos principais resultados*. Brasília: Secretaria de Políticas de Saúde/ Departamento de Atenção Básica.
- Ministério da Saúde. (2002b). *Violência intrafamiliar: orientações para prática em serviço*. *Cadernos de Atenção Básica*. Brasília: Secretaria de Políticas de Saúde/ Departamento de Atenção Básica.

Ministério da Saúde. (2005). *Impacto da violência na saúde dos brasileiros*. Brasília: Secretaria de Vigilância em Saúde.

Minuchin, S. (1982). *Famílias: funcionamento e tratamento*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Organização Mundial de Saúde. (2002). *Relatório mundial sobre violência e saúde*. Brasília: OMS/OPAS.

Presidência da República do Brasil. (1940). *Lei Federal n. 2.848*. Disponível em <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102343>

Presidência da República do Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF:

Senado Federal: Centro Gráfico. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm

Presidência da República do Brasil. (2006). *Lei nº 11.340/2006*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm

Ramos, I. G. da S. (2008). *Paternidade sócio-afetiva e a impossibilidade de sua desconstituição posterior* (Tese de Licenciatura) Disponível em: www.ceap.br/tcc/TCC12122008111148.pdf

Rodrigues, A. (2007a). *Psicologia Social*. Rio de Janeiro: Vozes.

Rodrigues, A. (2007b). *Psicologia Social para principiantes: Estudo da interação humana*. Rio de Janeiro: Vozes.

Seldes, J. J., Ziperovich, V., Viota, A. & Leiva, F. (2008). *Maltrato infantil: Experiencia de um abordaje interdisciplinario*. *Archivos Argentinos de pediatria*. 6(106), 499-504.

Silva, D. M. P. (2003). *Psicologia Jurídica no Processo Civil Brasileiro*. São Paulo: Casa do Psicólogo. Disponível em <http://pt.slideshare.net/RicardodaPalma/psicologia-social-comportamentos-violentos-violncia-domstica>

*Characterization of social skills in psychology student from a public university in the District of Santa Marta**

*Lilibeth Pedraza
Ximena Socarrás
Andrés Fragozo
Mariangelica Vergara*

Lilibeth Pedraza**

Ximena Socarrás***

Andrés Fragozo****

Mariangelica Vergara*****

* Este artículo fue resultado del proyecto de investigación denominado “caracterización de inteligencia emocional y habilidades sociales en estudiantes del programa de psicología de la Universidad del Magdalena”.

** Magíster en Psicología de las organizaciones y el trabajo. Docente de planta de la Universidad del Magdalena, del Programa de Psicología. Correspondencia: lilibethpatricia@gmail.com

*** Estudiante de noveno semestre de Psicología de la Universidad del Magdalena. Correspondencia: ximenasocarras@hotmail.com

**** Estudiante de décimo semestre de Psicología de la Universidad del Magdalena. Correspondencia: fragozoandresr@gmail.com

***** Estudiante décimo semestre de Psicología de la Universidad del Magdalena. Correspondencia: mdelarosa03@hotmail.com

*Caracterización de las habilidades sociales en estudiante de psicología de una universidad pública del Distrito de Santa Marta**

Como citar este artículo: Pedraza, L., Socarrás, X., Fragozo, A. & Vergara, A. (2014). Caracterización de habilidades sociales en estudiantes de psicología de una universidad pública del Distrito de Santa Marta. *Tesis Psicológica*, 9(2), 190-201.

Recibido: junio 25 de 2013
Revisado: julio 2 de 2013
Aprobado: Agosto 6 de 2013

ABSTRACT

Possessing social abilities (SA) has turned into a vital importance topic for all those disciplines in which social interaction, intervention and research make part of it. A person with appropriate SA develops social appropriate relationships and is able to solve problems in a satisfactory way. The main objective of this study was to identify Psychology students' social abilities of Santa Marta's (Magdalena) Public University. Developing SA makes better and empower the abilities and they are applicable to human being's spheres, as well as the success is influenced by SA and not for IC. The Research was traverse descriptive type; a sample of 150 students was used, selected by means of intentional sampling. The results showed that in all the 6 groups or dimensions of the questionnaire, students obtained scores that are located in high category, what indicates that they possess social appropriate abilities.

Keywords: Psychology, individual, human behavior, attitude.

RESUMEN

Poseer habilidades sociales (HS) se ha convertido en un tema de vital importancia para todas aquellas disciplinas en las que la interacción social, intervención e investigación, hacen parte de ella. Una persona con adecuadas HS desarrolla adecuadas relaciones sociales y es capaz de resolver problemas de forma satisfactoria. El objetivo principal de este estudio fue identificar las habilidades sociales de los estudiantes de Psicología de una Universidad Pública de Santa Marta, (Magdalena). El desarrollo de HS agudiza y potencializa las habilidades y es aplicable a todas las esferas del ser humano, así como el éxito está influido por HS y no por el CI. La investigación fue de tipo descriptivo transversal, se utilizó una muestra de 150 estudiantes, seleccionados por medio de muestreo intencional. Los resultados arrojaron que en todos los 6 grupos o dimensiones del cuestionario, los estudiantes obtuvieron puntajes que se ubican en categoría alta, lo que indica que poseen adecuadas habilidades sociales.

Palabras clave: Psicología, individuo, comportamiento humano, actitud.

Introducción

En la sociedad actual, las habilidades sociales, se definen por la forma como el individuo maneja su entorno social, académico y profesional; estas habilidades son indispensables a la hora de desplegar estrategias compensatorias frente a las demandas del medio; es frecuente que se hable de las dimensiones en relación a la habilidad, a la persona y a la situación, dando lugar a los componentes conductual, cognitivo y situacional constitutivos de las habilidades sociales (Caballo, 1993a; Guaygua & Roth, 2008).

Anteriormente se determinaba el rendimiento académico por el coeficiente intelectual (CI) de una persona, esto ha sido replanteado teniendo en cuenta que la calidad académica no es suficiente para garantizar el éxito al terminar los estudios. Desarrollar potencialmente habilidades sociales (HS), está directamente relacionado con el contexto, ligado a la contribución de cultivar relaciones interpersonales de calidad y a entender la riqueza que posee el capital humano, garantizando la estabilidad emocional, mental y social para lograr el éxito (Berrocal & Extremera, 2002).

Encontramos que según las habilidades sociales y comunicativas que cada persona posee, se puede optimizar la inclusión laboral y social; estas se organizan en seis categorías: las primeras habilidades (escuchar, dar las gracias), habilidades avanzadas (pedir ayuda, participar, dar instrucciones, disculparse), habilidades relacionadas con los sentimientos (reconocer los sentimientos, interpretarlos, comprender los de los demás, resolver el miedo), habilidades alternativas a la agresión (pedir permiso, negociar, autocontrol, responder a bromas, evitar problemas), habilidades para hacer frente al estrés (formular una queja, defender a un amigo, arreglárselas cuando le dejan de lado, resolver la vergüenza), habilidades de planificación (tomar iniciativa, establecer

un objetivo, determinar las propias habilidades, resolver problemas, tomar decisión). Estas categorías fueron consideradas para elaborar nuestra propuesta de intervención, dado que estarían representando una variable fundamental en las personas, sobretodo en el profesional de la psicología (Goldstein & Sprafkin, 1989; Bermúdez, Álvarez & Sánchez, 2003).

Los investigadores Hidalgo y Abarca, (1990) en un estudio realizado en Chile tuvieron como objetivo evaluar un programa grupal de desarrollo de habilidades sociales en universitarios que presentan déficit de asertividad. Los resultados obtenidos después del tratamiento en desarrollo de HS, mostraron diferencias significativas importantes, como un cambio a nivel conductual y fisiológico, identificando la efectividad del tratamiento.

Cattan (2005) realizó un estudio que tuvo como objetivo describir, analizar y comparar la autoestima y las habilidades sociales de un grupo de jóvenes, entre 17 y 24 años de edad, consumidores de drogas que se encuentran realizando tratamiento en la comunidad terapéutica “Aylén” (Argentina). Los resultados mostraron, bajos niveles de autoestima para ambos grupos y niveles bajos y normales de habilidades sociales en cada una de las categorías componentes y el total.

Por su parte el investigador López (2008), realizó un estudio en la potenciación de las habilidades sociales desde la escuela, partiendo del hecho de que estas no solo evolucionan espontáneamente sino que pueden ser objeto de intervención para lograr ventajas emocionales. La aplicación de programas para el desarrollo de habilidades sociales en el centro educativo, permitió que tanto los estudiantes, padres y docentes, desarrollaran adecuadas HS, lo que permitió un mejor comportamiento entre los estudiantes y mejor comunicación de estos con sus padres y docentes.

A nivel nacional el grupo de investigadores Vinaccia, Quiceno, Fernández, Calle, Naranjo, Osorio y Jaramillo, (2008), realizaron un estudio con el objetivo de investigar y evaluar la relación de los autoesquemas y las habilidades sociales de 49 adolescentes de ambos géneros con diagnóstico de labio y paladar hendido, de la ciudad de Medellín, Colombia. Los resultados no evidenciaron niveles clínicamente significativos en las variables del estudio, a nivel general los puntajes de los autoesquemas y las habilidades sociales, fueron buenos. Por último, todo el estudio tuvo un nivel de confiabilidad de 70 en el Alfa de Cronbach.

Un estudio desarrollado en la ciudad de Bogotá por Arias (2009) en Madres Comunitarias facilitadoras de procesos sociales, tuvo como objetivo el mejoramiento y fortalecimiento de las habilidades sociales, tomando como eje central la comunicación, debido a que el problema en la Asociación de Madres, radica en las dificultades para relacionarse entre sí, generando ruptura de los canales de comunicación e impidiendo que trabajen en equipo. Se concluye que se requiere de un cambio personal, para lograr un cambio colectivo, respetar y aportar ideas para consolidar la asociación, establecer formas adecuadas de comunicación, conformar grupos de trabajo cooperativo para la implementación de acciones en torno a las necesidades sentidas en los hogares comunitarios y presentar proyectos de gestión a instituciones competentes.

El estudio realizado por Isaza y Henao (2011) tuvo como objetivo principal diagnosticar el clima social de un grupo de familias y su relación con el desempeño en habilidades sociales de 108 niños y niñas entre dos y tres años de edad. Se evaluó el clima social desde tres dimensiones: relaciones, desarrollo y estabilidad, y el desarrollo social mediante seis repertorios conductuales. Se encontró que las familias cohesionadas, es decir, aquéllas que presentan una

tendencia democrática caracterizada por espacios de comunicación, expresiones de afecto y un manejo de normas claro, son generadoras de un repertorio amplio de habilidades sociales; mientras que las familias con una estructura disciplinada, caracterizada por acciones autoritarias de los padres, se asocian con un nivel más bajo de desempeño social en los niños y niñas.

En la investigación realizada por Campo y Martínez (2009) que tuvo como objetivo de estudio identificar el nivel de habilidades sociales de los estudiantes que ingresan a primer semestre del Programa de Psicología, los resultados principales indican que las mujeres obtienen mejor desempeño al hacer y rechazar peticiones, interactuar con amigos y compañeros; y los hombres en interactuar con personas que atraen; los mayores interactúan mejor con personas desconocidas y personas que atraen, ya que se genera empatía entre las partes.

Por su lado, Ruiz y Jaramillo (2010) presentan los resultados de la investigación dirigida a describir las habilidades sociales de los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Montería. La muestra estuvo constituida por 108 estudiantes matriculados en el 2009. El análisis descriptivo de las puntuaciones, factores de la prueba y del índice de correlación de Pearson, permitió observar que los estudiantes de los primeros semestres (II y III) presentan déficit en las habilidades sociales (HS) tales como: defensa de los propios derechos como consumidor, expresión de enfado o disconformidad.

Por su parte, el objetivo del presente trabajo fue identificar las habilidades sociales en los estudiantes de psicología de una Universidad Pública de Santa Marta, Magdalena, el cual determinará si los estudiantes poseen o no adecuadas HS, lo que permitirá implementar programas encaminados al desarrollo de las

mismas y responder a la siguiente pregunta de investigación: *¿Cuáles son las características de las habilidades sociales, en los estudiantes de psicología de una universidad pública de Santa Marta?*

Metodología

Fundamentación epistemológica y tipo de diseño

La presente investigación es cuantitativa descriptiva (ya que no se presenta manipulación de ninguna variable, solo se observa y se describen tal como se presenta en su ambiente natural), de corte transversal (busca solo recolectar los datos en un solo momento y tiempo único). Su propósito se encuentra solo en la descripción de las variables, del paradigma empírico – analítico, el cual, permite la observación directa de los fenómenos estudiados, y el trabajo por medio de fases, además, logra reafirmar la necesidad de trabajar en las problemáticas sociales.

Población y muestra

La población de la presente investigación está constituida por estudiantes de Psicología de la facultad de ciencias de la salud de la Universidad del Magdalena, Santa Marta. Se trata de una muestra intencional ya que la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características del investigador o de quien hace la muestra.

Aquí el procedimiento no es mecánico, ni en base a fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones de una persona o grupo de personas; el número total de la muestra estuvo conformada por 150 estudiantes del programa de Psicología de II a VIII semestre, la razón de exclusión de 1er semestre es porque aun pertenecen a ciclo general, y de IX y X semestre es la ausencia de esta población en el campus por practicas profesionales.

Para el presente estudio se registró una edad entre los 16 y 30 años, con media de 21 de los cuales el 67,3% pertenecen al sexo femenino y el 34,4% al masculino.

Técnicas

Para la recolección de información se utilizó un cuestionario llamado “*Cuestionario de Habilidades Sociales HH.SS*” el cual se divide en 6 grupos dentro de los cuales se encuentran

- **Primeras habilidades sociales:** escuchar, iniciar y mantener una conversación, formular una pregunta, dar las gracias, presentarse, presentar otras personas, hacer un cumplido; este ítem va de la pregunta 1 al 8 y cuenta con un valor alfa de 0,65.
- **Habilidades sociales avanzadas:** pedir ayuda, participar, dar instrucciones, seguir instrucciones, disculparse, convencer a los demás; va de la pregunta 9 a 14 y cuenta con un alfa de 0,59.
- **Habilidades relacionadas con los sentimientos:** conocer los propios sentimientos, expresarlos, comprender los sentimientos de los demás, enfrentarse con el enfado de los otros, expresar afecto, resolver el miedo, autorrecompensarse; va de la pregunta 15 a la 21 y cuenta con un valor alfa de 0,63.
- **Habilidades alternativas a la agresión:** pedir permiso, compartir algo, ayudar a los demás, negociar, empezar el autocontrol, defender los propios derechos, responder a las bromas, evitar los problemas con los demás, no entrar en peleas. Va de la pregunta 22 a la pregunta 30, cuenta con un valor alfa de 0,72.
- **Habilidades para hacer frente al estrés:** formular una queja, responder a una queja, demostrar deportividad después de un juego, resolver la vergüenza, arreglárselas cuando le dejan de lado, defender a un amigo, responder a persuasión, responder al fracaso, enfrentarse a los mensajes contra-

dictorios, responder a una acusación, prepararse para una conversación difícil, hacer frente a las presiones del grupo. Contiene de la pregunta 31 a la 42, cuenta con un valor alfa de 0,76.

- **Habilidades de planificación:** tomar iniciativa, discernir sobre la causa de un problema, establecer un objetivo, determinar las propias habilidades, recoger información, resolver los problemas según su importancia, tomar una decisión, concentrarse en una tarea. La componen de la pregunta 43 a la 50 y cuenta con una consistencia de valor alfa de 0,67 (Lescano, Rojas & Vara, 2003).

El valor alfa de Cronbach del total del instrumento es de 0,916 nivel de fiabilidad óptimo, la aplicación se realizó en el campus, se les explicó a los estudiantes para qué eran los datos que estaban proporcionando, se prosiguió a firmar el consentimiento informado. Los resultados obtenidos se tabularon y analizaron utilizando el estadístico SPSS.

Procedimiento

Para formular y delimitar el problema, se realizó un proceso de revisión bibliográfica de fuentes primarias y secundarias sobre la problemática que se planteó. Esto, permitió conocer por qué es importante realizar la presente investigación. Este proceso dio como resultado el estado del arte y el marco teórico.

Trabajo de campo. Para el desarrollo de la presente investigación como primera medida se solicitó la firma del consentimiento informado, posteriormente se aplicó el instrumento de evaluación de habilidades sociales, el cual se había descrito anteriormente.

Procesamiento de la información. Luego de la aplicación del instrumento, el proceso inicia con la realización de una matriz en la que se organizaron los datos obtenidos, los cuales, fueron sometidos a un análisis a través del

programa estadístico SPSS en su versión 18.0, en el cual se realizó un estudio descriptivo de las frecuencias; comprobación del Alfa de Cronbach; así como el establecimiento de los porcentajes de la media, varianza, correlación, desviación típica. Finalmente, se realiza un proceso de discusión de los datos obtenidos y se construyen las conclusiones pertinentes.

Consideraciones éticas. En el estudio se tuvieron en cuenta las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación con seres humanos, e igualmente la Ley 1090 de 2006 para la investigación en psicología, la resolución 008430 de 1993 del Ministerio de Salud, la cual establece normas científicas, administrativas, técnicas en investigaciones en salud (Ministerio de Salud, 2013; Ministerio de la Protección Social, 2006).

Resultados

Medidas de tendencia central

Los resultados obtenidos de acuerdo al sexo, mostraron una prevalencia mayor del sexo femenino, mostrando una moda de 2, media de 1,67, mediana de 2 y una frecuencia de 101. El sexo masculino obtuvo una prevalencia de 49. De acuerdo a la edad la que más se repite es de 20 a 21 años, con una media de 20,85 y una mediana de 21.

Resultado del instrumento

Tabla 1. Grupo I primeras habilidades sociales (escuchar, iniciar y mantener una conversación, formular una pregunta, dar las gracias, presentarse, presentar otras personas, hacer un cumplido)

	CLASIFICACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Válidos	Adecuadas habilidades sociales	15	10,0
	Excelentes habilidades sociales	135	90,0
	Total	150	100,0

Fuente: Autores

Interpretación. De acuerdo a la (Tabla 1), se observa que el 90% de los participantes poseen excelentes habilidades sociales en cuanto a las primeras habilidades y el 10% poseen adecuadas habilidades sociales.

Tabla 2. Grupo II habilidades sociales avanzadas (pedir ayuda, participar, dar instrucciones, seguir instrucciones, disculparse, convencer a los demás)

	CLASIFICACIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Válidos	Inadecuadas habilidades sociales	3	2,0
	Adecuadas habilidades sociales	17	11,3
	Excelentes habilidades sociales	130	86,7
	Total	150	100,0

Fuente: Autores

Interpretación. En el grupo II, que hace referencia a las habilidades sociales avanzadas (Tabla 2), se encontró que de los estudiantes de psicología el 86,7% poseen excelentes habilidades sociales avanzadas, el 11,3% adecuadas y un 2% inadecuadas.

Tabla 3. Grupo III habilidades relacionadas con los sentimientos (conocer los propios sentimientos, expresar los sentimientos, comprender los sentimientos de los demás, enfrentarse con el enfado de los demás, expresar afecto, resolver el miedo autorrecompensarse)

	CLASIFICACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Válidos	Inadecuadas habilidades	3	2,0
	Adecuadas habilidades	19	12,7
	Excelentes habilidades	128	85,3
	Total	150	100,0

Fuente: Autores

Interpretación. En lo referente al grupo III (Tabla 3), se observa que el 85,3% cuenta con

excelentes habilidades relacionadas con los sentimientos, el 12,7% adecuadas y el 2% inadecuadas.

Tabla 4. Grupo IV habilidades alternativas a la agresión (pedir permiso, compartir algo, ayudar a los demás, negociar, empezar el autocontrol, defender los propios derechos, responder a las bromas, evitar los problemas con los demás, no entrar en peleas)

	CLASIFICACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Válidos	Inadecuadas habilidades	3	2,0
	Adecuadas habilidades	7	4,7
	Excelentes habilidades	140	93,3
	Total	150	100,0

Fuente: Autores

Interpretación. En cuanto a las habilidades alternativas a la agresión grupo IV (Tabla 4), se encontró que el 93,3% tiene excelentes habilidades, el 4,7% adecuadas y el 2% inadecuadas.

Tabla 5. Grupo V habilidades para hacer frente al estrés (formular una queja, responder a una queja, demostrar deportividad después de un juego, resolver la vergüenza, arreglárselas cuando le dejan de lado, defender a un amigo, responder a persuasión, responder al fracaso, enfrentarse a los mensajes contradictorios, responder a una acusación, prepararse para una conversación difícil, hacer frente a las presiones del grupo)

	CLASIFICACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Válidos	Inadecuadas habilidades	7	4,7
	Adecuadas habilidades	18	12,0
	Excelentes habilidades	125	83,3
	Total	150	100,0

Fuente: Autores

Interpretación. La Tabla 5, muestra los resultados obtenidos en cuanto a las habilidades relacionadas con el estrés, en ellos se encontró que el 83,3% de los participantes cuenta con excelentes habilidades, el 12% adecuadas habilidades y el 4,7% inadecuadas habilidades.

Tabla 6. Grupo VI habilidades de planificación (tomar iniciativa, discernir sobre la causa de un problema, establecer un objetivo, determinar las propias habilidades, recoger información, resolver los problemas según su importancia, tomar una decisión, concentrarse en una tarea)

	CLASIFICACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Válidos	Inadecuadas habilidades	2	1,3
	Adecuadas habilidades	10	6,7
	Excelentes habilidades	138	92,0
	Total	150	100,0

Fuente: Autores

Interpretación. De acuerdo a las habilidades de planificación grupo VI (Tabla 6), se encontró que el 92% de los estudiantes cuentan con excelentes habilidades del 6,7% adecuadas habilidades y el 1,3% inadecuadas habilidades.

Discusión

De manera general el presente estudio permitió determinar que los estudiantes de psicología poseen adecuadas habilidades sociales entendidas desde los diferentes grupos o dimensiones que en el presente estudio se tuvieron en cuenta:

Primeras habilidades sociales: Se pudo establecer que a la hora de hacer contactos con otros individuos lo hacen sin dificultad, pues logran iniciar una conversación, escuchar lo que las otras personas desean manifestar, desarrollan interrogantes para resolver dudas sobre determinados temas, pueden mostrar patrones de conducta que denotan respeto por el otro como el dar las gracias, presentarse, presentar a otros y hacer cumplidos.

En cuanto a las habilidades sociales avanzadas y las relacionadas con los sentimientos se encontró que el proceso de interacción con otros que requiera de un esfuerzo más alto como pedir ayuda, participar, dar instrucciones, seguir

instrucciones, disculparse, convencer a los demás no presentan dificultad, un alto porcentaje manifiesta poder hacerlo y se sienten cómodos al hacerlo, convirtiéndolo en parte de su día a día en su proceso de interacción social. El reconocimiento y manejo de las emociones, contribuye a que se creen vínculos muy estrechos o por el contrario se generen grandes distancias; sin embargo, en la población evaluada se observa que tienen buen manejo de las mismas pues tienen la capacidad de conocer los propios sentimientos, expresarlos y comprender los sentimientos de los demás. En lo que respecta a las dificultades con otras personas por diferencias, ellos pueden pedir permiso, compartir algo, ayudar a los demás, negociar, empezar el autocontrol.

En lo atinente a las habilidades para hacer frente al estrés en situaciones difíciles o estresantes o cuando incluso pueden llegar a sentir que sus derechos o los de las personas cercanas son vulnerados, se encontró que los estudiantes tienen la capacidad de formular una queja, responder a una queja, resolver la vergüenza, arreglárselas cuando le dejan de lado, defender a un amigo, responder a la persuasión, responder al fracaso, enfrentarse a los mensajes contradictorios, responder a una acusación, prepararse para una conversación difícil, hacer frente a las presiones del grupo.

En lo referente a las habilidades de planificación, y específicamente en lo que respecta a asumir retos, los participantes del estudio pueden tomar la iniciativa, discernir sobre la causa de un problema, establecer un objetivo, determinar las propias habilidades, recoger información, resolver los problemas según su importancia, tomar una decisión y concentrarse en una tarea específica.

Los resultados obtenidos en la presente investigación se articulan con los obtenidos por Del

Prette, Del Prette y Mendes (1999) a través de su estudio, en el cual también se encontraron adecuadas habilidades sociales en estudiantes de psicología y a su vez se evidencia la adquisición de las mismas después de un entrenamiento para la adquisición y potenciación de estas habilidades. Estos mismos resultados fueron encontrados por Marín y León (2001) pero utilizando personal de enfermería, y que poseían un adecuado manejo de relaciones interpersonales, pero al participar en el proceso de intervención para la adquisición de habilidades sociales, estas aumentaron significativamente, lo que permite confirmar a su vez que la implementación de programas encaminados al desarrollo de habilidades sociales, mejoraría el desenvolvimiento de los futuros profesionales en psicología, así como también las relaciones interpersonales y laborales.

Desarrollar adecuadas habilidades sociales le permite a la persona tener un adecuado autoconcepto, autoestima y control de emociones. Estudios relacionados con la importancia de las habilidades sociales muestran cómo un grupo de pacientes con trastornos alimenticios presenta deficiencias de habilidades sociales y un mal autoconcepto (Gismero, 2001).

Caballo (1993b) realizó un estudio en el cual afirma que existe relación entre las medidas de autoinforme cognitivo-conductual y los niveles de ansiedad, con las habilidades sociales, resultados que confirmarían los obtenidos en nuestro estudio con el grupo IV, sobre las habilidades relacionadas con la agresión y las del grupo VI sobre habilidades de planificación los resultados muestran como factor protector para las conductas agresivas, la capacidad de planificar lo que anularía los altos estados de ansiedad en los estudiantes de psicología, promoviendo así las buenas relaciones, la asertividad y el control de impulsos.

A su vez, investigaciones realizadas por Zavala, Valadez y Vargas (2008) mostraron que existe relación significativa entre los altos niveles de inteligencia emocional y los hallazgos encontrados en cada una de las dimensiones de las habilidades sociales, lo que permite inferir que de acuerdo a los resultados obtenidos en el presente estudio los estudiantes de psicología poseen adecuadas habilidades emocionales, son asertivos en toma de decisiones, control de impulsos, así como inteligencia intrapersonal e interpersonal, que en el quehacer del psicólogo es fundamental, lo que a su vez confirma los resultados obtenidos en el grupo III con las habilidades relacionadas con los sentimientos y el grupo IV con las habilidades relacionadas con la agresión.

Diferentes investigaciones resaltan la importancia de las habilidades sociales y eficiencia en los trabajadores o estudiantes; tal es el caso del estudio realizado por Marrau (2004) donde se menciona que una de las estrategias utilizadas para minimizar la prevalencia del síndrome de Burnout en docentes es fomentar las habilidades sociales, esto indicaría, que el uso de las mismas permite hacer frente al estrés y actuarían como factor protector ante la posibilidad de padecer estrés laboral.

Así mismo García (2005) muestra cómo las habilidades sociales intervienen de manera positiva en el clima social y familiar, lo que lleva a indicar que según los resultados obtenidos en las habilidades de Grupo I y Grupo II, estas actuarían como factor protector de los estudiantes de psicología hacia un mal clima familiar y social.

Se recomienda realizar talleres de intervención en busca del fortalecimiento de las habilidades sociales, ya que se ha demostrado que juegan un papel fundamental como factor protector hacia

diferentes variables; así mismo, son un factor vital para el trato con las demás personas, y el intercambio social, y son una herramienta base en las ciencias de la salud y principalmente en la psicología.

Los diferentes estudios permitieron evidenciar a su vez, el impacto que generan en los estudiantes las intervenciones en pro del desarrollo

de habilidades sociales, así como también las ventajas que se presentan al poseer excelentes habilidades, por lo que se sugiere realizar talleres y programas que lleven al desarrollo de excelentes habilidades sociales, que mejoren los puntajes obtenidos como inadecuados y que se realicen mediciones más profundas que incluyan a los demás programas de ciencias de la salud en general.

Referencias

- Arias, C. (2009). Habilidades sociales y construcción de procesos sociales participativos en las madres comunitarias. *Aletheia*, 1, 27-47.
- Bermúdez, M., Álvarez, I. & Sánchez, A. (2003). Análisis de relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psychologica*, 2, 27-32.
- Berrocal, P. & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- Caballo, V. (1993a). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Caballo, V. (1993b). Relación entre diversas medidas conductuales y de autoinforme de las habilidades sociales. *Psicología Conductual*, 1, pp. 73-99.
- Campo, L. & Martínez, Y. (2009). Habilidades sociales en estudiantes de psicología de una universidad privada de la costa Caribe colombiana. *Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 1, 39-5.
- Cattan, A. (2005). Estudio comparativo de autoestima y habilidades sociales en pacientes adictos de una comunidad terapéutica. *Salud y Drogas*, 1, 139-164.
- Del Prette, A., Del Prette, Z. & Mendes, M. (1999). Habilidades sociales en la formación profesional del psicólogo: un análisis de un programa de intervención. *Psicología conductual*, 7, 27-47.
- García, C. (2005). Habilidades sociales, clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes Universitarios. *Liberabit*, 11, 63-74.
- Gismero, E. (2001). Evaluación del autoconcepto, la satisfacción con el propio cuerpo y las habilidades sociales en la anorexia y bulimia nerviosa. *Clínica y Salud*, 12, 89-304.
- Goldstein, A. & Sprafkin, R. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Guaygua, M. & Roth, E. (2008). Desarrollo y Adaptación del Inventario de Situaciones Sociales (ISS): Validación Factorial, de Criterio y Cálculo de Confiabilidad. *Ajayu*, 6(2), 207-230.
- Hidalgo, C. & Abarca, N. (1990). Desarrollo de habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Latinoamericana de psicología*, 22, 265-282.

- Isaza, L. & Henao, G. (2011). Relaciones entre el clima social familiar y el desempeño en habilidades sociales en niños y niñas entre dos y tres años de edad. *Acta Colombiana de Psicología*, 14, 19-30.
- Lescano, G., Rojas, A. & Vara, A. (2003). Situación de las habilidades sociales en adolescentes escolares del Perú. Agosto 29, 2014, de aristidesvara.com Sitio web: http://www.aristidesvara.net/pgnWeb/investigaciones/educacion/HABILIDADES_SOCIALES/habilid_social_01.htm
- López, M. (2008), La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*, 3, 16-19.
- Marín, M. & León, J. (2001). Entrenamiento en habilidades sociales: un método de enseñanza aprendizaje para desarrollar las habilidades de comunicación interpersonal en el área de enfermería. *Psicothema*. 13, 247-251.
- Marrau, C. (2004). El síndrome de Burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente. *Fundamentos en humanidades*, 5, 53-68.
- 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
- Ruiz, V. & Jaramillo, E. (2010). Habilidades sociales en estudiantes de psicología de la universidad cooperativa de Colombia (Sede Montería). Facultad de Psicología Universidad Cooperativa de Colombia, 6, 53-63.
- Vinaccia, S., Quinceno, J., Fernández, H., Calle, I., Naranjo, M., Osorio, J. & Jaramillo, M. (2008). Autoesquemas y habilidades sociales en adolescentes con diagnóstico de labio y paladar hendido. *Pensamiento Psicológico*, 4, 123-135.
- Zavala, M., Valadez, M. & Vargas, M. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes estafa alfa aceptación social. *Investigación psicoeducativa y psipedagógica*, 6, 321-338.

*Characterization of self-concept in a sample of university students in an undergraduate program in psychology from Manizales City**

Diana Marcela Montoya Londoño**
Victoria Eugenia Pinilla Sepúlveda***
Carmen Dussán Lubert****

* El presente artículo es derivado del proyecto: “Estandarización de pruebas neurocognitivas y caracterización del desempeño en estudiantes universitarias de la ciudad de Manizales”, realizado entre las Universidades de Caldas y de Manizales.

** Psicóloga. Magíster en Educación con énfasis en relaciones pedagógicas. Magíster en Neuropsicología. Docente del Departamento de Estudios Educativos de la Universidad de Caldas. Docente invitada del programa de Psicología de la Universidad de Manizales. Correspondencia: diana.montoya@ucaldas.edu.co

*** Psicóloga. Magíster en Ciencias de la educación superior. Doctora en Ciencias sociales, niñez y juventud. Docente del Departamento de Estudios de Familia de la Universidad de Caldas. Docente investigadora del Programa de Psicología de la Universidad de Manizales. Correspondencia: victoria.pinilla@ucaldas.edu.co

**** Ingeniera Química. Magíster en Enseñanza de las Matemáticas. Docente del Departamento de Matemáticas de la Universidad de Caldas. Correspondencia: carmen.dussan@ucaldas.edu.co

*Caracterización del autoconcepto en una muestra de estudiantes universitarios de un programa de pregrado en psicología de la ciudad de Manizales**

Como citar este artículo: Montoya, D. M., Pinilla, V. E. & Dussán, C. (2014). Caracterización del autoconcepto en una muestra de estudiantes universitarios de un programa de pregrado en psicología de la ciudad de Manizales. *Tesis Psicológica*, (9)2, 202-221.

Recibido: junio 25 de 2013
Revisado: julio 2 de 2013
Aprobado: Agosto 6 de 2013

ABSTRACT

This article presents the results of a research conducted with students of psychology at Manizales University that which aimed to characterize the different factors that make up the self-concept. It was carried out a non-experimental descriptive type study with a sample of 42 female students selected by conglomerates sampling and using the international neuropsychiatric interview Minikid, to discard cases with psychiatric pathology. Data collection was made through self-concept test for Spanish-speaker AF5, and analyzed statistically in different dimensions: academic labor, social, emotional, family and physical, comparing the scores obtained by students in first semesters, and those of last semesters. The results show a drop in scores between first and last semesters for family and emotional self-concepts, in comparison to the increase in the performance of labor, social and academic factors of last semesters. Performance in all the dimensions of the construct evaluated, put the students above the average performance of the populations in reference of the scale, which shows the need for progress on studies of standardization of instruments of self-concept evaluation with Colombian norms that have greater ecological validity. The main impact of this study is its theoretical contribution in the analysis about the importance of self-concept for psychologist's formation, given the relevance that has its structuring and consolidation in individual's personality and their chances of academic and work performance.

Keywords: Self-concept, interpersonal relationships, family relations.

RESUMEN

El presente artículo muestra los resultados de una investigación llevada a cabo con estudiantes de psicología de una universidad de Manizales, que tuvo como objetivo caracterizar los diferentes factores que constituyen el autoconcepto. Se realizó un estudio de tipo no experimental de carácter descriptivo con una muestra de 42 estudiantes femeninas seleccionadas mediante muestreo por conglomerados y utilizando la entrevista neuropsiquiátrica internacional Minikid, para descartar casos con patología psiquiátrica. La obtención de datos se efectuó mediante la prueba de autoconcepto para hispanohablantes AF5, y se analizaron estadísticamente en las diferentes dimensiones: académico laboral, social, emocional, familiar y físico, comparando las puntuaciones obtenidas por las estudiantes de primeros semestres, y las de últimos semestres. Los resultados muestran un descenso en los puntajes entre primeros y últimos semestres para los autoconceptos familiar y emocional, respecto al incremento en el desempeño de los factores académico laboral y social de últimos semestres. El desempeño en todas las dimensiones del constructo evaluadas, ubica a las estudiantes por encima del promedio de desempeño de la población de referencia del baremo, lo que evidencia la necesidad de avanzar sobre estudios de estandarización de instrumentos de evaluación del autoconcepto con normas colombianas, que tengan una mayor validez ecológica. El principal impacto de este estudio es su aporte teórico en el análisis de la importancia del autoconcepto para la formación del psicólogo, dada la relevancia que tiene su estructuración y consolidación en la personalidad del individuo y en sus posibilidades de rendimiento académico y laboral.

Palabras clave: Autoconcepto, relaciones interpersonales, relaciones familiares.

Introducción

El autoconcepto se constituye como un constructo teórico, y una de las categorías más importantes en el estudio de la disciplina psicológica, en cuanto es considerado por diferentes investigadores como el fundamento del desarrollo social y emocional del individuo (Davis & Sandler, 2001; Woolfolk, 2006; Esnaola, Goñi & Madariaga, 2008; Ramírez, 2012).

Un autoconcepto positivo está en la base del buen desempeño personal, social y profesional, así como en la satisfacción personal y el sentido de autorrealización que logra el individuo (Esnaola, Goñi & Madariaga, 2008; García, Sarmiento & Martínez, 2011; Salvador, 2012).

En la perspectiva psicológica, se considera que conforme los niños y niñas empiezan a desarrollar una conciencia de sí mismos y de su actuación, también comienzan a definirse y a estructurar el concepto que tienen acerca de sí mismos, lo cual incide en su identidad.

El autoconcepto hace referencia a los pensamientos y sentimientos que la persona tiene acerca de sí misma y a las aplicaciones o asignaciones que la persona hace de sus propias acciones, en las diferentes situaciones cotidianas y en el contexto de sus experiencias en relación con los demás (García & Musitu, 2009; Malo, Bataller, Casas, Gras & González, 2011; Ibarra, Armenta & Jacobo, 2014). Así, este constructo es considerado un determinante en el bienestar psicológico que alcanza el individuo, en cuanto se asume que desde el inicio de la infancia y a lo largo de todo el ciclo vital, la forma en que los niños se perciben es fundamental para su salud mental, para las relaciones que luego establezcan y para el éxito que alcancen en la vida (Rice, 1997; García & Gracia, 2010).

La estructuración del autoconcepto tiene un carácter constructivista y construccionista, en cuanto este se establece a partir de la forma como el ser humano llega a tomar conciencia, a valorarse y a elaborar el concepto que tiene acerca de sí mismo, en función de las experiencias que el sujeto vive y de la interpretación que hace del significado de las mismas. Desde la perspectiva de Bandura (1997) se reconocen fuentes en la formación del autoconcepto: la valoración de la conducta del sujeto realizada por las figuras referenciales significativas para él, la constatación de la propia experiencia y de sus ejecuciones, así como, los estereotipos relativos al colectivo social al que el sujeto pertenece.

El autoconcepto se desarrolla por la interacción del sujeto con el ambiente, por la interacción con otros significativos como: los padres, los educadores y los grupos de pares; todos ellos ejercen su influencia a través de sus actitudes, comportamientos y comunicación; visto así parece estar ligado con constructos cognitivos como el locus de control y las expectativas sobre la propia eficacia, en cuanto se define como las cogniciones que tiene el individuo de sí mismo e incluye los atributos, rasgos y características de su personalidad.

Desde esta postura, el autoconcepto puede entenderse como un conjunto de actitudes, construidas por la interiorización y autovaloración de datos, características y expectativas sobre la propia persona, obtenidas a partir de sus percepciones y de las de los demás en diversas vivencias y experiencias (Maldonado, 2006; Guitrón, 2013).

Diferentes campos de especialidad y aplicación de la psicología han estudiado el autoconcepto, destacándose la importancia dada por la psicología social y cognitiva, en especial, desde el constructivismo social, a su estructuración en el desarrollo integral del individuo (Salvador, 2012).

En la interacción social se configura el concepto que las personas tienen acerca de sí mismas, en la medida en que se reconoce que la cultura es el lugar de nacimiento de los procesos mentales y el conocimiento, incluidos, el pensamiento que uno tiene sobre uno mismo (Gergen, 2000; Garaigordobil, Aliri & Fontaneda, 2009).

Existen diferentes perspectivas en torno a cómo se configura el autoconcepto, desde el interaccionismo simbólico se evidencian dos formas distintas de describir el autoconcepto:

Primera: Desde el interaccionismo simbólico procesual, con un enfoque de carácter interpretativo, humanístico e inductivo, se considera que la organización y el contenido del autoconcepto es un reflejo de la organización y contenido de la sociedad, según los roles que el individuo desempeña en diferentes situaciones y según el manejo que da a las impresiones que le brinda a los otros acerca de sí mismo. Las personas en los distintos encuentros sociales, reciben información que les sirve para construir identidades sobre sí mismos, que hacen manifiestas en cada situación social y evidencian aquella que consideran esencial para conseguir la aceptación de los demás. Desde esta postura se asume que el autoconcepto es una construcción social fundamentada en los criterios de otros sobre uno mismo (metáfora del *looking glass self*) llegando a su conocimiento, a través de la toma del rol del otro, perspectiva desde la cual se trasciende el lugar de sujeto pasivo y se reconoce a la persona como sujeto activo, que interactúa y construye su identidad en el mundo social del cual forma parte (Saura, 1995; Elexpuru, Villardón & Yániz, 2013; Guitrón, 2013).

Segunda: La derivada del interaccionismo estructural, desde la cual el interés se centra en describir la estructura y el contenido del autoconcepto, más que en explicar su propia formación. Según esta postura las personas tienden a

identificarse con los roles que desempeñan en la sociedad, en estos roles el individuo se valora conforme a las expectativas sociales asociadas a estos roles.

En este contexto se concibe el autoconcepto como una organización de las identidades (roles interiorizados), perspectiva desde la cual la identidad se considera como medio para la estructuración del sí mismo y se asume como el conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que la caracterizan frente a las demás. La identidad personal puede comprenderse como la conciencia que una persona tiene de ser ella misma y de ser distinta de los demás, a la vez, que representa el medio desde el cual la persona evalúa, coordina e integra las diferentes percepciones que tiene acerca de sí misma y que van estructurando su concepto (Zacarés & Serra, 1997; Fernández & Hernández, 2010).

El cognitivismo por su parte considera que el autoconcepto del individuo es el resultado de cómo se ve a sí mismo y de cómo percibe e interpreta las situaciones concretas en las que se encuentra. De esta forma, se concibe desde las diferentes formas en que se organizan las maneras que uno tiene de verse a sí mismo, actuando así como filtro de todo cuanto el sujeto percibe en sus experiencias cotidianas, de esta manera, se supone que la persona tiende a seleccionar la información que tiene que ver con sus creencias, a fin de poder reafirmarse en ellas (Goñi, Fernández & Infante, 2012).

Para el cognitivismo, el autoconcepto se adquiere como consecuencia de la experiencia constructiva a nivel intelectual, la cual se estructura en el plano histórico-cultural, a partir de la interacción con el mundo físico y social, en cuanto se considera que la gente aprende a conocer quién es, a partir del trato que recibe de las personas importantes en su vida y de la forma

como interpreta estas experiencias (Saura, 1995; Nunes, Rigotto, Ferrari & Marín, 2012).

Desde esta perspectiva el autoconcepto viene a ser entendido como un proceso constante de construcción derivado de la interacción del sujeto con el medio. Desde esta perspectiva constructivista social y constructorista, se considera que el “yo” no es una esencia, un ser en sí mismo, sino que es producto de las relaciones entre los seres humanos, enfatizándose así, el papel de las interacciones sociales en la estructuración del autoconcepto y la personalidad (Gergen, 1997; Nunes, Rigotto, Ferrari & Marín, 2012).

La psicología cognitiva reconoce la importancia del autoconcepto como núcleo central de la personalidad, su influencia en el afecto y en la regulación de la conducta, su importancia en el ajuste personal y la adaptación social y las conexiones entre el sí mismo real e ideal. El autoconcepto es entendido así, como autococonocimiento, en la medida en que no es solo un concepto que el sujeto elabora sobre sí mismo, sino la formulación de una teoría que la persona elabora acerca de quién considera que es y lo que piensa acerca de sí misma (Saura, 1995; Goñi & Fernández, 2007; Goñi, Fernández & Infante, 2012).

Expuesto lo anterior, en el presente artículo se presenta la caracterización, descripción y análisis de las diferentes medidas del autoconcepto obtenidas por las estudiantes evaluadas y se abordan las preguntas: ¿Cuáles son las características del autoconcepto en estudiantes de un programa de psicología en Manizales? ¿Existe diferencia entre los grupos evaluados de acuerdo con las diferentes dimensiones del autoconcepto?

El presente análisis surge en el contexto de una investigación interinstitucional en estandarización de pruebas neurocognitivas, desde la cual se obtuvieron diferentes medidas de evaluación psicológica relacionadas con la función

cognitiva. Dentro de las pruebas incluidas en el protocolo del proyecto de estandarización se trabajó con la prueba AF5 (García & Musitu, 2009).

Se buscó describir el desempeño en las diferentes dimensiones del autoconcepto en estudiantes de un programa de pregrado en psicología, dado que esta es una carrera que por su naturaleza y objeto de estudio le brinda al estudiante diferentes espacios curriculares para la formación humana y parece ser que este énfasis en lo humano, se constituye en un factor de motivación para los estudiantes en el inicio de sus carreras, desde su interés de autorrealización y conocimiento personal.

Al respecto, Montero (2000), considera que el inicio de la carrera profesional trasciende la visión de una tarea en apariencia mecánica y de ajuste, dado que conlleva a importantes cuestionamientos acerca de un ¿quién soy? y un ¿quién quiero llegar a ser? La elección e inicio de carrera deja de ser una opción por un plan de estudios, para convertirse en un plan de vida que cobra un significado personal. Al parecer los estudiantes no solo quieren en este inicio de carrera adquirir las herramientas para lograr un buen empleo, quieren también empezar un camino de autorrealización.

Método

Tipo de investigación

La investigación es de tipo no experimental de carácter descriptivo. Es un estudio no experimental en la medida en que no se manipulan intencionalmente variables para observar el efecto que tal manipulación ocasiona sobre otras variables denominadas dependientes (Hernández, Fernández & Baptista, 2006); por consiguiente, se describen relaciones entre variables en un momento determinado del estudio.

Población y muestra

Estudiantes de la Universidad de Manizales, matriculados en 2013 – I en los primeros tres semestres o los últimos tres semestres en el programa de psicología de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, con un rango de edad de 16 a 26 años.

Mediante un muestreo por conglomerados de tamaños diferentes (los cursos con estudiantes cuyo número de créditos aprobados a 2013 – I correspondía a estar iniciando o finalizando la carrera) para estimación de medias (Ospina, 2001), se obtuvo una muestra constituida por 42 personas: 22 de los primeros semestres y 20 de los últimos semestres. Únicamente se trabajó con estudiantes mujeres, ya que el porcentaje de hombres en el programa es menor al 1%. La edad media de las estudiantes de primeros semestres fue de 19 años, con una desviación estándar de 2,9 años; para los últimos semestres las estudiantes tuvieron una edad media de 24,4 con una desviación de 7,5 años.

Recolección de Información

La información se obtuvo en primera instancia mediante la selección de la muestra con la que se iba a trabajar. En el protocolo utilizado se incluyó la entrevista neuropsiquiátrica internacional Minikid (Sheehan, Lecrubier & Colón, 2000), para seleccionar casos sin patología psiquiátrica, a fin de garantizar como criterio de inclusión, el trabajo con una muestra de estudiantes sin diagnóstico de enfermedad mental.

Dentro del estudio para la realización de la investigación, y la obtención de los datos a analizar, se incluyó la prueba de autoconcepto para hispanohablantes AF5 (García & Musitu, 2009). Los estudiantes de los grupos que quedaron en la muestra seleccionada, firmaron el consentimiento informado y diligenciaron el AF5 bajo la supervisión de los docentes investigadores.

Instrumentos utilizados

En esta investigación se administró el cuestionario AF5 (Autoconcepto Forma 5; García & Musitu, 2009). Este cuestionario consta de cinco subescalas: el factor académico/laboral (ítems 1, 6, 11, 16, 21 y 26), social (ítems 2, 7, 12, 17, 22 y 27), emocional (ítems 3, 8, 13, 18, 23 y 28), familiar (ítems 4, 9, 14, 19, 24 y 29) y físico (ítems 5, 10, 15, 20, 25 y 30); es decir, seis ítems por cada escala y los participantes tienen que responder para cada ítem entre 1 y 99; 1 representa que la persona está totalmente en desacuerdo y 99 que la persona está totalmente de acuerdo. En cuanto al análisis de las propiedades psicométricas del instrumento, se señala que el cuestionario AF5 ofrece índices de fiabilidad superiores a $\alpha = .71$ (Esnaola, Rodríguez & Goñi, 2011).

VARIABLES UTILIZADAS EN LA INVESTIGACIÓN

Las variables incluidas en el estudio fueron: el semestre cursado por el estudiante y las calificaciones de autoconcepto en cuanto a lo académico/laboral, social, emocional, familiar y físico.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Con base en la información disponible, se construyó una matriz de datos a la que se le realizó el siguiente análisis estadístico:

- Descripción y caracterización de cada una de las variables.
- Comparación de los resultados del autoconcepto académico laboral, social, emocional, familiar y físico, entre estudiantes de primeros y últimos semestres. Para ello, inicialmente se realiza la prueba de Shapiro-Wilk (Sheskin, 2007) para determinar la normalidad de cada uno de los autoconceptos trabajados. Si se pasa la prueba de normalidad, se realiza una prueba *f* para determinar si

las varianzas eran iguales entre ambos grupos, posteriormente se aplicó la prueba t correspondiente (Walpole, Myers & Myers, 1999). En caso que no se pasara la prueba de normalidad, se realizó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney (Sheskin, 2007).

Procedimiento

Para la realización del presente análisis, se procedió a contactar a estudiantes de un programa de psicología, que les interesara formar parte de la investigación; se tuvo como criterio de inclusión que los estudiantes no presentaran psicopatología, para lo cual se adelantó la aplicación de la entrevista psiquiátrica “MINIKID” (Sheehan, Lecrubier & Colón, 2000; Sheehan, Shytle, Milo, Lecrubier & Hergueta, 2005). A los individuos que no presentaron patología y que firmaron el consentimiento informado, se les aplicó el instrumento AF5 (García & Musitu, 2009). Posteriormente, se ingresaron y procesaron los datos en el paquete estadístico SPSS versión (18), según el plan de análisis previsto.

Resultados

Descripción y caracterización de cada una de las variables

Las tablas 1 y 2 muestran los datos estadísticos para las estudiantes de primeros y últimos semestres, respectivamente; en tales tablas y entre paréntesis se señalan los correspondientes valores del baremo (García & Musitu, 2009). Se observa que las estudiantes de primeros semestres (tabla 1) presentan mayor promedio, cuartil 1, mediana y cuartil 3 en el autoconcepto familiar, mientras que los valores más bajos en media, mediana y cuartil 1 se presentan en el factor emocional.

Cuando se compara con los valores del baremo correspondiente (entre paréntesis en la Tabla 1), se observa que para la inmensa mayoría de los casos (85%), los promedios, medianas, cuartil 1 y cuartil 3 obtenidos, son superiores a los mismos datos del baremo, resaltando tales diferencias en particular para el mínimo en el autoconcepto físico y anotando que para todos los autoconceptos, menos para el último mencionado, no se obtienen puntuaciones máximas como las mostradas en el baremo.

Tabla 1. Estadísticos encontrados para los primeros semestres y para el baremo correspondiente

Estadístico	Académico	Laboral	Social	Emocional	Familiar	Físico				
Promedio	7,38	(6,52)	6,89	(6,89)	5,75	(4,92)	8,21	(7,94)	6,43	(4,84)
Mediana	7,21	(6,67)	7,24	(7,08)	5,38	(4,92)	8,97	(8,40)	6,65	(4,83)
Desviación estándar	1,15	(1,43)	1,84	(1,58)	1,88	(1,78)	1,63	(1,71)	1,55	(1,62)
Mínimo	5,18	(2,89)	2,67	(2,45)	1,97	(1,25)	4,52	(2,04)	4,00	(1,21)
Máximo	9,32	(9,90)	9,30	(9,90)	8,98	(9,90)	9,83	(9,90)	9,90	(9,90)
Cuartil 1	6,38	(5,52)	5,50	(5,83)	4,38	(3,59)	6,57	(7,19)	5,23	(3,75)
Cuartil 3	8,17	(7,49)	8,28	(8,07)	7,42	(6,17)	9,53	(9,21)	7,13	(5,92)
Coef. de variación	15,52%	(21,93%)	26,72%	(22,93%)	32,67%	(36,18%)	19,84%	(21,54%)	24,13%	(33,47%)

Fuente: Las autoras

En las mujeres de últimos semestres se observa disminución de los puntajes en los autoconceptos emocional y familiar. Cuando se comparan estos, contra los de los primeros semestres, los autoconceptos académico laboral y social sufren incrementos en sus puntajes (Tabla 2). En las Tablas 1 y 2 se resalta la baja variabilidad obtenida para todos los casos, a excepción del autoconcepto emocional en las estudiantes de últimos semestres, para el cual no solo se aprecia el mayor coeficiente de variación, sino también que este es superior al del baremo correspondiente, indicando con

ello una alta heterogeneidad en las respuestas obtenidas para este aspecto.

Cuando se comparan los coeficientes de variación obtenidos para los diferentes autoconceptos evaluados de las estudiantes de primeros y últimos semestres, llama la atención que para todos los casos, menos en relación con los factores emocional y físico, tal coeficiente disminuye, lo que muestra que las estudiantes tienden a presentar puntuaciones más homogéneas a medida que ascienden en el programa; pero en los factores emocional y físico la dispersión se incrementa.

Tabla 2. Estadísticos encontrados para los últimos semestres y para el baremo correspondiente

Estadístico	Académico Laboral		Social		Emocional		Familiar		Físico	
Promedio	8,19	(6,52)	7,60	(6,89)	4,98	(4,92)	8,20	(7,94)	6,47	(4,84)
Mediana	8,54	(6,67)	7,90	(7,08)	5,04	(4,92)	8,89	(8,40)	6,66	(4,83)
Desviación estándar	1,17	(1,43)	1,54	(1,58)	2,36	(1,78)	1,57	(1,71)	1,77	(1,62)
Mínimo	5,08	(2,89)	4,17	(2,45)	1,08	(1,25)	4,90	(2,04)	1,50	(1,21)
Máximo	9,33	(9,90)	9,70	(9,90)	9,00	(9,90)	9,77	(9,90)	9,28	(9,90)
Cuartil 1	7,74	(5,52)	6,09	(5,83)	3,92	(3,59)	7,21	(7,19)	5,33	(3,75)
Cuartil 3	9,13	(7,49)	8,84	(8,07)	6,98	(6,17)	9,32	(9,21)	7,60	(5,92)
Coef. de variación	14,25%	(21,93%)	20,25%	(22,93%)	47,44%	(36,18%)	19,16%	(21,54%)	27,33%	(33,47%)

Fuente: Las autoras

Comparación entre los resultados de los autoconceptos académico laboral, social, emocional, familiar y físico

Prueba de normalidad de los resultados de las variables académico laboral, social, emocional, familiar y físico, discriminando para primeros y últimos semestres. Al realizar la prueba de normalidad de Shapiro – Wilk, se encontró que el autoconcepto familiar no pasa el supuesto de normalidad de los datos para primeros y últimos semestres (P valores de 0.00188 y 0.00163, respectivamente), así como

el académico laboral para estudiantes de últimos semestres (P valor = 0.00386).

Comparación entre los resultados de los autoconceptos académico laboral, social, emocional, familiar y físico, entre primeros y últimos semestres. Como los autoconceptos familiar y académico laboral no pasaron la prueba de normalidad, se optó por comparar el desempeño en los semestres iniciales y finales de tales variables mediante la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. A los demás autoconceptos se les realizó la prueba f

encontrando que las varianzas eran iguales para todos los casos (P valores de 0,4364, 0,3055 y 0,5616, para los autoconceptos social, emocional y físico, respectivamente), posteriormente a tales variables se les comparó mediante la prueba t (Tabla 3).

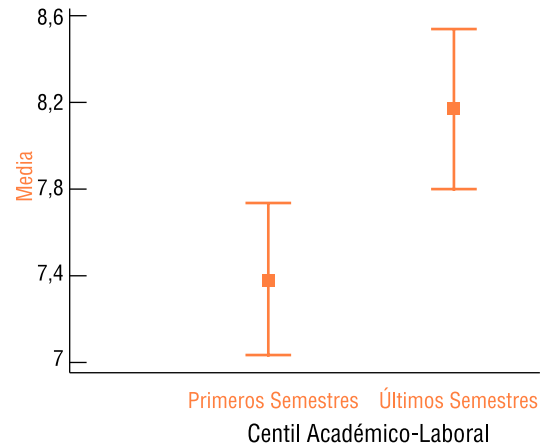
Tabla 3. P valores de las pruebas t o U de Mann-Whitney

Grupos comparados	Académico Laboral	Social	Emocional	Familiar	Físico
Primeros semestres vs Últimos semestres	0,02259*	0,18392	0,25241	0,81087*	0,94789

Fuente: Las Autoras

- Únicamente se observan diferencias entre las medias para el autoconcepto académico laboral entre los primeros y últimos semestres, lo que se explica de acuerdo con la figura 1 así: cuando las estudiantes van finalizando su carrera, se sienten más confiados en este aspecto que cuando inician la misma, lo que podría estar reflejando un mayor sentido de autoeficacia, en cuanto el hallazgo parece indicar que el tránsito por la carrera, les permite tener una mayor percepción de su capacidad y rendimiento académico.
- Recientemente en una investigación realizada en Colombia con 47 estudiantes de básica secundaria, que tuvo como objetivo determinar la influencia del autoconcepto académico en el rendimiento escolar, se ha señalado una relación directamente proporcional, en la que a mayor nivel de autoconcepto académico, obtenido desde los logros y metas cumplidas en diversas asignaturas como lo serían las áreas de lengua castellana y matemáticas, se evidencia mayor rendimiento escolar (Rey & Barajas, 2014).

Figura 1. Intervalos de confianza del 95% para las medias del autoconcepto académico-laboral de primeros y últimos semestres



Fuente: Las autoras

Discusión

Los resultados encontrados en la presente investigación, evidencian un mayor promedio, cuartil 1, mediana y cuartil 3 en los primeros semestres a nivel del autoconcepto familiar, presentando los valores más bajos en media, mediana y cuartil 1 para el factor emocional.

Dichos resultados coinciden con los planteados en otra investigación realizada con 130 estudiantes de la ciudad de Victoria, Tamaulipas (México), que tuvo como objetivo identificar la dimensión de mayor relevancia del modelo teórico multidimensional del autoconcepto (académico, social, emocional, familiar y físico); trabajo de investigación en el que se encontró que la dimensión familiar fue el factor que mejor explicó el autoconcepto general, lo que parece coincidir con la relevancia dada a nivel teórico al autoconcepto familiar, en la medida en que se considera que la familia es la organización social en la que se establecen las primeras relaciones de aprendizaje social,

se conforman las pautas de comportamiento y se inicia el desarrollo de la personalidad del individuo (Adell, 2002).

Estos resultados permiten confirmar la relevancia asignada por las teorías de autoconceptos multidimensionales, al factor familiar en la conformación del autoconcepto general, perspectivas desde las cuales se postula que el autoconcepto se estructura y puede ser potenciado en la medida en que las personas pueden sentirse lo suficientemente valoradas y apreciadas en el entorno familiar, aspecto que se hace evidente en el desempeño presentado por las estudiantes del programa de psicología que fueron evaluadas.

Al evidenciar un mayor promedio en el factor familiar se asume que las estudiantes no parecen tener dificultades para integrarse a su familia, se sienten acogidas y valoradas, aspecto que se considera puede favorecer el sano desarrollo de su autoconcepto general, en la medida en que se reconoce que un clima familiar positivo favorece la formación de sujetos adaptados, maduros, estables e integrados y un clima familiar desfavorable promueve la inadaptación, la inmadurez, el desequilibrio y la inseguridad (Salum, Marín & Reyes, 2011).

La importancia del autoconcepto familiar en la estructuración de un sano concepto de sí mismo, se reconoce desde la relevancia dada al afecto y las relaciones familiares, en tanto que inciden en el tipo de interacciones que se establecen en la familia y el hogar, correlacionándose positivamente con diferentes factores como: el rendimiento escolar y laboral, el ajuste psicosocial, el sentimiento de bienestar, la integración escolar y laboral, la conducta prosocial, los valores universalistas y la percepción de salud física y mental (García & Musitu, 2014).

El autoconcepto familiar se refiere a la percepción que tiene la persona de su implicación,

participación, e integración en el medio familiar. Un desempeño mayor al promedio, se asocia con la percepción de confianza y afecto hacia los padres, así como con la experiencia personal de sentirse feliz en la familia y de reconocer que en momentos de crisis la persona contaría con el apoyo de la familia (García & Musitu, 2009).

Los valores más bajos obtenidos, se presentaron en la media, mediana, y cuartil 1 del factor emocional. Este resultado es consistente con los hallazgos planteados en los trabajos de investigación de García y Musitu (2009), en los que se evidencia un menor autoconcepto emocional en las mujeres estudiantes que se han evaluado. Los valores más bajos obtenidos por las mujeres en relación con el factor emocional, coinciden con lo planteado en otros estudios en los que se ha señalado que las mujeres serían más propensas a sentirse asustadas, presentar grados elevados de ansiedad, inestabilidad emocional o depresión (Wilgenbush & Merrell, 1999; Amezcua & Pichardo, 2000; Matalinares, et al., 2005). Otros estudios han considerado que las mujeres tienen cierta propensión a prestar más atención a sus emociones, a pensar más en sus estados de ánimo y en definitiva, a preocuparse más por sus sentimientos (Extremera & Fernández, 2005; Jiménez & López, 2008).

El autoconcepto emocional hace referencia a la percepción que el sujeto tiene de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones específicas. De acuerdo con la perspectiva de García y Musitu (2009), un autoconcepto emocional bajo, podría significar que la persona tiene poco control de sus situaciones y emociones, o que probablemente aún no ha desarrollado los suficientes recursos emocionales para responder adecuadamente y sin nerviosismo a los diferentes momentos de la vida, recursos como las habilidades sociales, el autocontrol, el sentimiento de bienestar y la aceptación de los iguales (García & Musitu,

2014). Un desempeño bajo a nivel del factor emocional, parece implicar una percepción general del estado emocional asociada a sentimientos como “soy una persona nerviosa y me asusto con facilidad” (García & Musitu, 2009).

El hecho de que el factor emocional parece ser el autoconcepto más bajo, confirma lo planteado en una investigación realizada con 303 estudiantes de un programa de psicología que tuvo como objetivo indagar el papel de las metas sociales, como agentes motivadores de los estudiantes a la hora de elegir la carrera de psicología, en el que se encontró que las metas personales que más preocupan o interesan a los estudiantes que eligen estudiar psicología, están relacionadas con temas afectivos, interpersonales y de logro (Marrero & Gámez, 1997).

En dicho trabajo se encontró que el interés de los estudiantes de psicología por la superación de problemas afectivos y la preocupación por las relaciones interpersonales, parece confirmar que hay algo de cierto en el conocimiento derivado de la psicología cotidiana, cuando se pretende señalar desde el saber popular la preocupación de los estudiantes por superar sus propios problemas personales, problemas que no parecen tener una orientación necesariamente patológica, sino que parecen asociarse más, con las preocupaciones normales de los adolescentes, es decir, con la necesidad de mejorar la relación y comunicación con los otros, entender mejor la sexualidad y superar los problemas afectivos. Quizás lo que tendrían los estudiantes de psicología con respecto a otros estudiantes, que eligen otras carreras, es una mayor sensibilidad, preocupación o interés por estos temas. En especial puede señalarse que los resultados encontrados, parecen confirmar que las mujeres parecen estar más preocupadas por las relaciones personales y la superación de problemas afectivos; en tal sentido, su elección de carrera parece estar relacionada con el interés

por su propio autoconocimiento y su deseo de cuidar a los demás (Marrero & Gámez, 1997; Sáinz, López & Lisbona, 2004; Compeán, Verde, Gallardo, Tamez, Delgado & Ortiz, 2006).

Al comparar los valores de autoconcepto obtenidos por las estudiantes evaluadas, respecto a los datos del baremo de la prueba AF5 (2009), se evidencia un mejor desempeño a nivel de promedios, medianas, cuartil 1, cuartil 3, con respecto al grupo de referencia. Este resultado parece indicar que las jóvenes evaluadas evidencian un mayor autoconcepto por dimensiones que las poblaciones del baremo, aspecto que, hace manifiesta la necesidad de avanzar hacia el desarrollo de trabajos de estandarización que permitan tener unas medidas normativas con una mayor validez ecológica de acuerdo con las características sociales y culturales de la población evaluada.

Esta hipótesis de las diferencias culturales, explicaría las discrepancias existentes entre los resultados obtenidos en este trabajo y los datos normativos del baremo, planteamiento que coincide con los resultados de una investigación realizada con dos muestras de jóvenes, la primera con 400 sujetos y la segunda con 4.369, en los que se pretendió demostrar que no son generalizables los estilos de socialización parental de acuerdo con la cultura (española o anglosajona) en la conformación del autoconcepto.

En dicho trabajo se encontró que los mismos estilos de socialización parental tienen repercusiones en el ajuste de los hijos en función del entorno cultural en el que se produce la socialización.

En el contexto español, el control firme y la disciplina férrea, aunque coexista con el razonamiento y el afecto, parece demostrar que tiene implicaciones más negativas en la conformación del autoconcepto o en el ajuste, que cuando los padres corrigen las conductas

negativas o no normativas de sus hijos recurriendo en mayor grado al diálogo, a la explicación y al razonamiento que a las prácticas coercitivas. Este probablemente sea el caso de las familias de las jóvenes estudiantes del programa de psicología evaluadas. Lo que puede estar incidiendo en las altas puntuaciones obtenidas en la valoración de los diferentes factores del autoconcepto, respecto al baremo de referencia (Musitu & García, 2004), aspecto que se ha validado en estudios realizados con población española y colombiana en los que se han demostrado la existencia de diferencias tanto en los procesos de socialización, como en los valores de los jóvenes en función de la cultura y del contexto socio económico (Agudelo, Cava & Musitu, 2001).

Entre las diferencias culturales, presentadas en la población normativa del baremo de la prueba AF5 y el desempeño de las estudiantes de psicología, se destacan las diferencias a nivel del autoconcepto físico en el que las estudiantes de los primeros semestres del programa obtienen un puntaje mínimo de (4,00), respecto al mínimo del baremo (1,21), lo que parece estar indicando cierta acentuación de la diferencia cultural de manera especial a nivel de este factor evaluado, resultado desde el cual se evidencia que para las jóvenes del programa de psicología parece ser muy importante el factor físico al inicio de su carrera universitaria.

Desde la postura teórica de García y Musitu (2009), el autoconcepto físico hace referencia a la percepción que tiene el sujeto de su aspecto y de su condición física. Un autoconcepto físico alto, significa que el estudiante se percibe físicamente agradable, que se cuida físicamente, y que puede practicar algún deporte adecuadamente y con éxito. Lo anterior, correlaciona positivamente con la percepción de salud, bienestar, autocontrol, rendimiento deportivo, motivación del logro y con la integración social y escolar

(García, 1993; Herrero, 1994; Gracia, Herrera & Musitu, 1995; García & Musitu, 2009).

Los hallazgos obtenidos evidencian un descenso en la puntuación del autoconcepto físico presentado entre los primeros y últimos semestres de formación, lo que parece coincidir con los hallazgos de García y Musitu (2009), al señalar que existe una clara tendencia descendente en este factor para las mujeres, que probablemente empiezan a desarrollar un mayor interés por otros factores del autoconcepto como lo serían el académico/laboral al ir finalizando su carrera profesional. Se reconoce que la cima de este componente se alcanza para el caso de las mujeres con la integración en el medio laboral (García & Musitu, 2009).

Desde los resultados encontrados, se observa que las mujeres de últimos semestres presentan disminución de los puntajes de los autoconceptos emocional, físico y familiar, cuando se comparan contra los de los primeros semestres, mientras que los autoconceptos académico/laboral y social sufren incrementos en sus puntajes.

Este hallazgo parece reflejar la tendencia de las mujeres evaluadas a empezar su proceso de formación profesional contando de manera prioritaria con el apoyo familiar y desde cierta búsqueda personal, respecto a la percepción y conocimiento sobre su propio estado emocional, característica psicológica que puede hacerlas más sensibles para el inicio de una carrera profesional como la psicología, en la que se requiere una sensibilidad especial para el conocimiento de las propias emociones y las de los demás.

Dicho resultado coincide con los hallazgos encontrados en una investigación realizada con un grupo de 513 estudiantes en la que se buscó explorar las metas y los motivos de los estudiantes que inician sus estudios en la Universidad (Marrero & Gámez, 2003), se encontró que

entre las principales razones por las que los estudiantes de psicología ingresan a la carrera están: el deseo de superar los problemas afectivos y la motivación hacia el mejoramiento del conocimiento que se tiene acerca de si mismo y de las relaciones con los demás, búsqueda que se relaciona con el énfasis dado al factor emocional en el autoconcepto desde el mismo inicio de la carrera.

Este interés parece descender una vez se avanza en el estudio y el cumplimiento de los logros académicos, hacia la finalización de la formación profesional, momento en que los factores social y académico/laboral, parecen incrementar el puntaje, situación probablemente asociada al sentimiento de autoeficacia propio de ir finalizando la formación profesional y desde las opciones que representan el inicio de una vida laboral activa.

Estos resultados coinciden con lo planteado por algunos autores que consideran que las mujeres al formarse en una carrera profesional y al ir finalizando la misma, consiguen independencia personal a través del esfuerzo y la superación personal, en la medida en que de acuerdo con la autosuficiencia que parece venir con la formación universitaria, van mostrando un mayor interés en la búsqueda de conocimientos y retos intelectuales, algo que parece ser compatible con el incremento en el puntaje del factor académico/laboral y con la posibilidad de ejercer influencia sobre los otros, tener un papel en el grupo o ser sensibles a la solidaridad, situación que contribuye también a explicar el incremento en el autoconcepto social tras ir finalizando la carrera profesional (Barberá, 1996; Marrero & Gámez, 2003).

Los resultados presentados, indican también la baja variabilidad obtenida para todos los factores del autoconcepto evaluados, a excepción del autoconcepto emocional de últimos semestres. La

disminución del coeficiente de variación para casi todos los factores evaluados, permite señalar que a medida que las estudiantes avanzan en su carrera profesional tienden a presentar puntuaciones más homogéneas, aunque a nivel de los factores emocional y físico la dispersión se incrementa.

Estos resultados parecen mostrar el efecto de la formación disciplinar desde una carrera profesional, que en el caso particular de este programa, da prioridad durante la formación de los estudiantes al desarrollo humano como componente de la disciplina. De esta manera el estudiante desde el inicio de su formación profesional, vive un proceso permanente de formación humana que puede ser un elemento adicional que incide favorablemente en el desarrollo del propio autoconcepto (Marrero & Gámez, 1997). En esta perspectiva, podría entonces inferirse que estudiar una carrera como la psicología que desarrolla competencias para la formación y actuación profesional, incide favorablemente en la formación personal de los estudiantes, quienes a medida que avanzan en su formación logran incrementar todos los factores de su autoconcepto. Esto podría explicar también las puntuaciones homogéneas que se muestran en la mayoría de las dimensiones del autoconcepto; el efecto de la disciplina y el trabajo de formación humana que han vivido las estudiantes durante su proceso educativo, les permiten el desarrollo de capacidades y habilidades muy específicas desde su propia formación personal, como lo serían, las competencias para elegir una estrategia apropiada para manejar los problemas planteados basándose en una reflexión sobre la situación profesional y en las competencias primarias que uno mismo posee, así como la capacidad de reflexión crítica sobre la propia práctica y las competencias (Ballesteros, González & Peña, 2010).

Dichos resultados parecen confirmar lo planteado por Marrero y Gámez, (1997) quienes

reconocen que el proceso de formación humana que experimentan los estudiantes de psicología, parece influir en su propio desarrollo humano, en la medida en que señalan que el principal motivo que parece asociarse con la decisión de estudiar la carrera se orienta al interés por solucionar problemas afectivos y a la preocupación por las relaciones interpersonales, desde el desarrollo de una sensibilidad especial hacia sí mismos y hacia los otros, lo cual parece ser una buena cualidad para un aspirante a psicólogo(a). Así mismo, la baja variabilidad obtenida en casi todos los factores, evidencia que la formación disciplinar parece asociarse al cumplimiento de ciertas metas de rendimiento, tanto de esfuerzo social, como de logro (Marrero & Gámez, 1997).

Se encontró dispersión en las puntuaciones obtenidas por las estudiantes a nivel de los factores emocional y físico entre primeros y últimos semestres, resultado probablemente asociado a lo planteado por García y Musitu (2009) al considerar la estructura jerárquica del autoconcepto, en cuanto asumen que sus dimensiones tienen diferentes significados e importancia en función de los valores y la edad de los sujetos.

Al reconocer que los factores físico y emocional, parecen ser los que presentan puntuaciones con una mayor dispersión (coeficientes de variación de 32,67% en lo emocional las estudiantes de primer semestre, y de 47,44% y 27,33% en lo emocional y físico, las de últimos semestres), es posible señalar que para el caso de las estudiantes del programa de psicología evaluadas, son los factores en los que las estudiantes presentan puntuaciones menos homogéneas intrasujeto e intersujeto.

Este resultado, probablemente puede ser explicado por el hecho de que sean los factores físico y emocional los que parecen tener una mayor relación con la estructuración del autoconcepto general, en la medida en que se asocian con la

percepción que la persona tiene de su aspecto y condición física, así como de su estado y respuestas emocionales (García & Musitu, 2009), dimensiones del autoconcepto que parecen estar más relacionados con los propios rasgos primarios de personalidad, que con la influencia de la disciplina, la formación académica, la escolaridad o el medio social (García & Musitu, 2014).

Conclusiones

- Las estudiantes evaluadas muestran un mejor desempeño a nivel del autoconcepto familiar, respecto al desempeño más bajo en el autoconcepto emocional en los primeros semestres de formación.
- El bajo desempeño del autoconcepto emocional se relaciona con la presentación de expresiones emocionales de inestabilidad, ansiedad, y depresión. Los menores puntajes en este factor parecen estar relacionados con temas que interesan y que sustentan las metas personales de los estudiantes de psicología, como lo son los temas afectivos, interpersonales y de logro.
- Es importante tener en cuenta que el factor emocional es el autoconcepto que puntúa más bajo, lo que parece estar evidenciando la necesidad de continuar trabajando desde el programa de psicología diferentes espacios de formación humana que promuevan la mejor percepción que tienen los estudiantes de sus estados y respuestas emocionales; de hecho, se podrían redimensionar los espacios de formación humana que se brindan como oferta curricular a los estudiantes, hacia la generación de espacios académicos que respondan en mayor medida a sus necesidades de construcción como personas.
- En general el desempeño en todas las dimensiones del autoconcepto, ubica a la muestra evaluada por encima del desempeño de la población de referencia del baremo español, lo que evidencia la necesidad de avanzar en la

realización de estudios de estandarización de instrumentos que tengan una mayor validez ecológica en Colombia. Tomando en cuenta la importancia del autoconcepto como constructo psicológico, es prioritario continuar con procesos de investigación que permitan la baremación del instrumento AF5 en el contexto nacional, a fin de poder desarrollar normas para los sujetos colombianos.

- Se evidencian diferencias de los primeros semestres, respecto al grupo de referencia propio del baremo español, con relación al factor físico, incluso en los valores mínimos. Esto parece indicar el interés de las estudiantes en su aspecto y percepción física con una jerarquía mayor respecto a las demás dimensiones evaluadas en los primeros semestres de formación.
- Se observa descenso en los puntajes entre primeros y últimos semestres entre los autoconceptos familiar y emocional, respecto al incremento en el desempeño de los autoconceptos

académico/ laboral y social de últimos semestres. Lo que puede reflejar el posible efecto de la disciplina y la formación profesional en relación con la jerarquía dada a las diferentes dimensiones del autoconcepto.

- Parece que el bajo desempeño a nivel del autoconcepto emocional que se evidencia entre primeros y últimos semestres evaluados, estaría confirmando el estereotipo social desde el cual se considera que existe cierta sensibilidad especial para estudiar psicología por parte de la mujer, desde el interés por el conocimiento de las propias emociones y el cuidado de los demás. Aspecto sobre el cual parece confirmarse la reproducción del estereotipo femenino en la elección de este tipo de carreras, estereotipo que vincula a la mujer con profesiones relacionadas con la ayuda y el cuidado de los demás, asumiendo, por lo tanto, la identidad de rol asociada a la condición de ser mujer (Sáinz, López & Lisbona, 2004).

Referencia

- Adell, M. A. (2002). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Agudelo, A., Cava, M. & Musitu, G. (2001). Un análisis intercultural de la socialización familiar y los valores en adolescentes. *Revista Escritos de Psicología*, 5, 70- 80.
- Amezcuca, J. & Pichardo, M. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16 (2), 207- 214.
- Bandura, A. (1997). *Self Efficacy: the exercise of control*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Ballesteros, B., González, D. & Peña, T. (2010). Competencias disciplinares y profesionales del psicólogo en Colombia. Bogotá: *ICFES & Ascofapsi*. Recuperado de www.ascofapsi.org.co/portal/archivos/Competencias_profesionales_psicologia.pdf.
- Barberá, E. (1996). Motivación de logro y categorización de género. En I. Garrido. (Ed.), *Psicología de la motivación*. Madrid: Síntesis.
- Compeán, S., Verde, E., Gallardo, G., Tamez, S., Delgado, G. & Ortiz, L. (2006). Diferencias entre hombres y mujeres respecto a la elección de carreras relacionadas con atención a la salud. *Ventana*, 24, 204 - 228.
- Davis, P. & Sandler, H. (2001). A Meta – Analysis of measures of self – esteem for young children: A framework for future measures. *Child Development*, 72 (3), 887 - 906.
- Esnaola, I., Goñi, A. & Madariaga, J. (2008). El autoconcepto: Perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13 (1), 179-194.
- Elexpuru, I., Villardón, L. & Yániz, C. (2013). Identificación y desarrollo de valores en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 1-18.
- Esnaola, I., Rodríguez, A. & Goñi, E. (2011). Propiedades psicométricas del cuestionario de Autoconcepto AF5. *Revista Anales de Psicología*, 27(1), 109-117.
- Extremera, N. & Fernández, P. (2005). Inteligencia Emocional Percibida y diferencias individuales en el metaconocimiento de los estados emocionales: una revisión de los de los estudios con el Trait-Meta-Mood Scale. *Ansiedad y estrés*, 11, 101-122.

- Fernández, E. & Hernández, C. (2010). Ensayo sobre identidades. *Revista Hekademos*, 3 (6), 76-96.
- Garaigordobil, M., Aliri, J. & Fontaneda, I. (2009). Subjective psychological well-being: Gender differences, relations with personality dimensions and predictor variables. *Behavioral Psychology - Psicología Conductual*, 17, 543-559.
- García, A. (1993). *Autoeficación, socialización y práctica deportiva*. Valencia: Editorial Universidad de Valencia.
- García, F. & Musitu, G. (2009). *Manual del AFA 5. Autoconcepto forma 5*. Madrid: TEA.
- García, F. & Gracia, E. (2010). What is the optimum parental socialization style in Spain? A study with children and adolescents aged 10-14 years. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 365-384.
- García, F. & Musitu, G. (2014). *Manual del AFA 5. Autoconcepto forma 5. Versión revisada y ampliada*. Madrid: TEA.
- García, P. G., Sarmiento, A. M. & Martínez, R. G. (2011). Differences in self-concept by gender in the adolescence: Construction and validation of an instrument. *Liberabit*, 17, 139-146.
- Gergen, K. J. (1997). *El yo saturado. Dilemas de identidad en un mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K. J. (2000). Toward a cultural constructionist movement in modern psychology. *Theory & Psychology*. Recuperado de www.swarthmore.edu/socsci/kgergen1/index.html
- Goñi, E. & Fernández, A. (2007). *Los dominios social y personal del autoconcepto en las escuelas secundarias de la ciudad victoriosa*. México: Editorial Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Goñi, E., Fernández, A. & Infante, G. (2012). El autoconcepto personal: diferencias asociadas a la edad y al sexo. *Revista Aula Abierta*, 40 (1), 39-50.
- Gracia, E., Herrera, J. & Musitu, G. (1995). *El apoyo social*. Barcelona: PPU.
- Guitrón, A. (2013). Aproximación fenomenológica al auto concepto personal y social del adulto joven mexicano. *Revista electrónica en ciencias sociales y humanidades apoyadas por nuevas tecnologías*, 2(1), 69-88.

- Herrero, J. (1994). *Estresores sociales y recursos sociales: El papel del apoyo social en el ajuste biopsicosocial*. Valencia: Editorial Universidad de Valencia.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Ibarra, E., Armenta, M. & Jacobo, H. (2014). Autoconcepto, estrategias de afrontamiento y desempeño profesional docente. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(1), 223-239.
- Jiménez, M. & López, E. (2008). El autoconcepto emocional como factor de riesgo emocional en estudiantes universitarios. Diferencias de género y edad. *Boletín de Psicología*, 93, 21-39.
- Malo, S., Bataller, S., Casas, F., Gras, M. E. & González, M. (2011). Análisis psicométrico de la escala multidimensional de autoconcepto AF5 en una muestra de adolescentes y adultos de Cataluña. *Psicothema*, 23 (4), 871-878.
- Maldonado, M. (2006). *Bolivia: "Sé trabajar, me sé ganar". Autoconcepto y autoestima del niño y de la niña rural en dos escuelas rurales*. Bolivia: Plural.
- Marrero, H. & Gámez, E. (1997). Metas y motivos en la elección de la carrera de Psicología. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 3, 5-6.
- Marrero, I. & Gámez, E. (2003). Metas y motivos en la elección de carrera universitaria: Un estudio comparativo entre Psicología, derecho y biología. *Anales de Psicología*, 19 (1), 212-131.
- Matalinares, M., Parraguirre, C., Dioses, A., Murata, R., Pareja, C., Díaz, G.,... Chávez, J. (2005). Inteligencia emocional y autoconcepto en colegiales de Lima metropolitana. *Revista de investigación en Psicología*, 8 (2), 41-55.
- Montero, M. (2000). *Elección de carrera profesional: visiones, promesas y desafíos*. México: Universidad Autónoma de Ciudad de Juárez.
- Musitu, G. & García, J. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Revista Psicothema*, 16, (2), 288-293.
- Nunez, M., Rigotto, D., Ferrari, H. & Marín, F. (2012). Soporte social, familiar y autoconcepto: relación entre los constructos. *Revista Psicología desde el caribe*, 29 (1), 1-18.

- Ramírez, S. (2012). *Impacto del Autoconcepto académico en los participantes en las comunidades virtuales*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, México. Recuperado de filosofia.uanl.mx:8080/doctorado/wp-content/uploads/2014/01/Susram.pdf
- Rice, P. (1997). *Desarrollo Humano: Estudio del ciclo vital*. México: Pearson Educación.
- Rey, H. & Barajas, A. (2014). *La influencia del Autoconcepto académico en el rendimiento escolar de las asignaturas de lengua castellana y matemáticas*. (Tesis de Maestría). Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia. Recuperado de <http://ut-repositorio.metabiblioteca.org/bitstream/001/1149/1/RIUT-BHA-spa-2014-La%20influencia%20del%20autoconcepto%20academico%20en%20el%20rendimiento%20escolar%20de%20las%20asignaturas%20de%20lengua%20castellana%20y%20matematicas.pdf>
- Sáinz, M., López, M. & Lisbona, A. (2004). Expectativas del rol profesional de mujeres estudiantes de carreras típicamente femeninas o masculinas. *Revista acción psicológica*, 3 (2), 111-123.
- Saura, P. (1995). *La educación del autoconcepto: Cuestiones y propuestas. Estrategias, técnicas y actividades para el autoconocimiento, entrenamiento en habilidades sociales, desarrollo de expectativas, estilo atribucional y autocontrol*. Murcia: Publicaciones Universidad de Murcia.
- Salum, A., Marín, R. & Reyes, C. (2011). Relevancia de las dimensiones del autoconcepto en estudiantes de escuelas secundarias de ciudad Victoria, Tamaulipas, México. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14 (2), 255– 272.
- Salvador, C. (2012). Influence of Emotional Intelligence in Self-Concept. *International Journal of Learning & Development*, 2 (1), 232-240.

- Sheskin, D. J. (2007). *Handbook of parametric and nonparametric statistical procedures*. New York: Chapman & Hall/CRC.
- Ospina, D. (2001). *Introducción al muestreo*. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Rosemberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Sheehan, D., Lecrubier, Y. & Colón. (2000). *MINI KID. Mini International Neuropsychiatric Interview para niños y adolescentes*. Recuperado de www.medical-outcomes.com
- Sheehan, D., Shytle, D., Milo, K., Lecrubier, Y. & Hergueta, T. (2005). *Mini In-ternational Neuropsychiatric Interview para Niños y Adolescentes*. Recuperado de www.medical-outcomes.com
- Walpole, E., Myers, H. & Myers, L. (1999). *Probabilidad y estadística para ingenieros*. México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Wilgenbusch, T. & Merrell, K. (1999). Gender differences in self-concept among children and adolescents: A meta-analysis of multidimensional studies. *School psychology quaterly*, 14 (2), 101-120.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa*. México: Prentice Hall.
- Zacarés, J. & Serra, E. (1997). *La madurez personal: perspectivas desde la Psicología*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Reflexiones Epistemológicas

Reflexiones
epistemológicas

*As Guy Mhuysqa**

Philosophical and ontological expressions from an ancestral indigenous psychology. Reflexive prelude for some muisca being and to be practices

Luis Eduardo León Romero**

- * Traducción de: el ser y estar en lengua Muisca. Fonseca, A. (2011), comunidad muisca de Cota.
- ** Luis Eduardo León Romero: Psicólogo, Universidad Antonio Nariño. Magíster en Filosofía Latinoamericana, Universidad Santo Tomás. Postgrado en Salud Mental para Población Migrante, Refugiados y Minorías, Universidad de Barcelona, España. Postgrado en Desarrollo Humano, Universidad Distrital. Autor de los libros: "Chamanismo ancestral indígena en el encuentro del sí mismo" y "La psicología ancestral indígena, encuentro y desarrollo del sí mismo desde el saber cosmogónico Kogui de la Sierra Nevada de Santa Marta en Colombia". Docente Investigador Grupo Boulomai, Facultad de Psicología. Universidad Cooperativa de Colombia, Bogotá. Docente investigador en Psicología Ancestral Indígena y Psicología Transpersonal e Integral y psicoterapeuta en prácticas integrales y perennes. Correo: luis.leon@campusucc.edu.co, origenancestral@hotmail.com
- *** Se refiere al debate entre Bartolomé de las Casas y Juan Ginés de Sepúlveda sobre la existencia de alma racional en los indígenas descubiertos en América. El debate tiene lugar a raíz de las denuncias del Sacerdote De las Casas sobre los excesos, barbaridades y desmanes inhumanos de los conquistadores en América y se da en el año de 1550 en la ciudad de Valladolid en España.

*As Guy Mhuysqa**

Expresiones filosóficas y ontológicas de una psicología ancestral indígena.

Preludio reflexivo para unas prácticas del ser y el estar muisca

Como citar este artículo: As Guy Mhuysqa. Expresiones filosóficas y ontológicas de una psicología ancestral indígena. Preludio reflexivo para unas prácticas del ser y el estar muisca. *Tesis Psicológica*, (9)2, 224-243.

ABSTRACT

Is it possible an indigenous philosophy and, consequent with it, a psychology of the same order? Is it perhaps urgent and pertinent for West and its rationalistic scientific and Eurocentric tradition? In contrary case, does it care the question for grandparents and wiser traditions of this ancestral America? Not few philosophers question: is there an indigenous philosophy and can thought, cosmogony and aboriginal folklore be called therefore philosophy? What so big fear to the myth, the father and mother's negation. And what to say of a fractional psychology from its philosophical root, ignorant science of their origin, disconnected of the same one and dangerously possessed of the pragmatic and functionalist delirium. Science without root! Maybe, something can survive without it; something human can be and exist without that quantum and emergent rhizome of life? They are not few the confused provocations, however, the expression of the human knowledge as becoming philosophical has never been other people's at the beginning vital of making the man's people, of modeling it truly human, such which a beautiful vessel of mud, the history of our grandparents, it has always wanted to knit it in coherence with its soul and with the great spirit, with its psyche and in the being's universality, call you philosophy or psychology. Cultural power problem from one over the other one, we have rational soul. Still, murderers and victims, we believe ourselves the controversy of Valladolid***, for this reason, it is only possible a philosophical western thought, for that it is insisted, with everything and the political conflict, the indigenous thing is philosophy, it's psychology, it's science, and the problem is not the name so that the other one accepts us, the matter is that ourselves accepts it as children and grandsons of this knowledge. And outlined this necessity for blame, shame and acceptance resolution, to begin to see our own expressions of philosophical thing, the Ontologic thing and the psychological thing, and this it is the reflection prelude that is sketched next.

Keywords: Indigenous, ancestral, to be, being, cosmogony, psychology, myth, philosophy, identity, ritual.

RESUMEN

¿Es posible una filosofía indígena y, consecuente con ella, una psicología del mismo orden?, ¿es acaso urgente y pertinente para Occidente y su tradición racionalista y cientificista eurocéntrica?, caso contrario, ¿importa la pregunta para las tradiciones de abuelos y sabedores de esta América ancestral? No pocos filósofos cuestionan: ¿hay una filosofía indígena y por lo tanto se le puede llamar filosofía al pensamiento, cosmogonía y folclor aborigen? ¿Qué miedo tan grande al mito, negación del padre y la madre. Y qué decir de una psicología fraccionada de su raíz filosófica, ciencia ignorante de su origen, desconectada del mismo y posea peligrosamente del delirio pragmático y funcionalista. ¿Ciencia sin raíz? ¿Acaso, algo puede sobrevivir sin ella, algo humano puede ser y existir sin ese rizoma cuántico y emergente de la vida?. No son pocas las confusas provocaciones, sin embargo, la expresión del saber humano como devenir filosófico nunca ha sido ajena al principio vital de hacer gente del hombre, de moldearlo verdaderamente humano, tal cual una hermosa vasija de barro, la historia de nuestros abuelos, siempre ha querido tejerlo en coherencia con su alma y con el gran espíritu, con su psique y en la universalidad del ser, llámese filosofía o psicología. Problema cultural del poder del uno sobre el otro, ¿tenemos alma racional. Todavía, victimarios y víctimas, nos creemos la controversia de Valladolid***, por esto, solo es posible un pensamiento filosófico occidental, por eso se insiste, con todo y el conflicto político, lo indígena es filosofía, es psicología, es ciencia, y el problema no es el nombre para que nos acepte el otro, el asunto es que nosotros mismos lo aceptemos como hijos y nietos de este saber. Y planteada esta necesidad de resolución de la culpa, la vergüenza y la aceptación, empezar a entrever nuestras propias expresiones de lo filosófico, lo ontológico y lo psicológico, y este es el prelude de reflexión que se esboza a continuación.

Palabras clave: Indígena, ancestral, ser, estar, cosmogonía, psicología, mito, filosofía, identidad, ritual.

Introducción

Pensar en lo que fuimos hace más de cinco siglos y lo que somos hoy día, es darle paso a la memoria, a la mochila perdida del recuerdo como la llaman los abuelos. Reconocer en el amor y en el dolor una memoria destruida para algunos y fraccionada y sufrida para otros; o tal vez, es darle paso al tejido de una mochila que muchos no quieren recordar, una memoria reprimida y por lo mismo latente y tan constante en nuestro pensamiento y psiquismo subjetivo y colectivo. Paradójicamente, aunque lo que más tenemos presente de nuestro nacimiento mestizo es la raíz del abuelo blanco con la que nos han querido identificar en la pretensión eurocéntrica y anglosajona de ser solo como ellos, se ha vuelto una necesidad del alma volver la mirada de esos ancestros de tabaco, tihiqui y maíz a la conciencia de esa palabra negada que reconoce desde las malocas de Bacatá y Sogamoso el pensamiento bonito (dulce) de los abuelos indígenas y que resalta con conocimiento, corazón y conciencia crítica el pensamiento americanista de culturas como la Nahuatl, la Mapuche, la Maya, la Quechua y la Muisca hoy día propuestos en clave contemporánea por apenas algunos pocos valientes autores como Miguel León Portilla en México; Juan Carlos Scannone y Rodolfo Kusch en Argentina; William Ospina, Mariana Escribano¹, Patricio Guerrero Arias y Juan Cepeda en Colombia; José María Arguedas, José Carlos Mariátegui y Mario Mejía Huamán en Perú; o algunos grupos de investigación de tradición decolonial, política o ancestral, entre

otros muy pocos. Se aclara con contundencia, casi ninguno psicólogo o psicológico².

Al ver el mundo tal como se presenta, puede asaltar la duda sobre el sentido de la razón, la filosofía, la epistemología, la ciencia y, en nuestro caso, la psicología, de la más emergente, transpersonal, cuántica, espiritual, llámenla como se pueda, de esa inquietud de qué hacer en el ejercicio de un poder de degradación o dignificación de lo humano que Gordon Allport demandaba, a pesar de las incoherencias, en sus anhelos de libertad y constantes reflexiones.

Así pues, quiero creer que en el fondo de cualquier tendencia lo unificante es querer entregarse al otro y a sí mismo. Constantes reflexiones y estudios al respecto han mostrado que este anhelo de sentido trascendente es solo práctico en la medida en que el carácter gnoseológico y epistemológico se transmuta en cosmogonía, en contemplación espiritual, en la práctica y vivencia de ser.

En palabras del propio Günter Rodolfo Kusch (1953), hay un conflicto: qué éramos y qué somos, tensión des-orbitante que pareciera en ocasiones más una desolada psicosis, para el habitante actual de esta América pareciera qué:

Vivimos dos verdades, una ficticia, que percibimos, y otra real que apenas alcanzamos a vivir. La dimensión irreal de aquella y la dimensión demasiado real de ésta crean el conflicto. Basta cualquier situación vivida con hondura, para que perdamos todo nexo entre lo que hemos pensado y lo que creíamos que correspondía a ese pensamiento. Es así como el transeúnte se pierde a lo largo de la calle, dejando entre paréntesis la solución de la antinomia a que nos lleva la ciudad. Nos mantenemos bifurcados porque en ese lapso que va de mí al transeúnte naufraga toda verdad supuesta (p. 20).

1 Es importante aclarar que proviene más del escenario lingüístico y que su origen es colombo francés. En su obra evidencia la recuperación de la lengua Muisca desde la comprensión del registro etnolingüístico evidenciado en los mitos. Su primera obra [J] se denomina, Cinco Mitos de la literatura oral Muisca.

2 Se aclara que no se contempla aquí la mirada de la etnomedicina o la etnopsicología.

Es por ello, para los nacidos y convivientes de este territorio ancestral de Bacatá, (hoy Bogotá) que se hace preciso caminar e integrar, ¿hacia dónde y cómo? Ya veremos, pero por ahora, en lo más real nuestro origen, la sabiduría del linaje Muisca, un linaje tan nuestro como la fuerza que nos sostiene, un saber de ancestros sustentado en la medicina, la palabra, la siembra y los encuentros. Se repite, un origen, tal vez el más original, lo primitivo, lo primero, el cual requiere para su comprensión la más dulce atención sobre el mito y sus rituales, sobre los caminos indígenas, su palabra y su silencio como conciencia filosófica y cosmogónica propia. En este sentido tan solo se recuerda que Paul Radin (1960), en sus planteamientos del hombre primitivo como filósofo llega a exponer que: “Nada hay en las civilizaciones primitivas que impida las tentativas de formulación filosófica. Existen en ellas individuos de temperamento filosófico, las lenguas son adecuadas, la estructura social no pone obstáculos en el camino” (p. 28).

Así, se propone un intento de narratividad ensayística sobre un tema tan etnográfico como místico en una analógica y vibrante filosofía perenne³, una vivencia reafirmada en el conocimiento ancestral indígena, en ese mito reconocido por Jung (1995), (citado por León, 2012), donde “el hombre necesita ideas y convicciones generales que le den sentido a su vida, y le permitan encontrar su lugar en el universo” (p.

3 Philosophia Perennis: la frase fue acuñada por Leibniz; pero la cosa —la metafísica que reconoce una divina Realidad en el mundo de las cosas, vidas y mentes; la psicología que encuentra en el alma algo similar a la divina Realidad, o aun idéntico a ella; la ética que pone la última finalidad del hombre en el conocimiento de la Base inmanente y trascendente de todo el ser—, la cosa es inmemorial y universal. Pueden hallarse rudimentos de la Filosofía Perenne en las tradiciones de los pueblos primitivos en todas las regiones del mundo, y en sus formas plenamente desarrolladas, tiene su lugar en cada una de las religiones superiores. (Huxley, A. 1947).

860), un mito que conecta con lo profundo, con la fuente que integra la racionalidad y reconoce esa posible filosofía olvidada y tal vez oscurecida por las sombras históricas colonialistas. Un mito que, por ejemplo, visto en la mirada de Walter Benjamín (las tesis de la historia), propone la necesidad de la existencia, de la vida frente al vacío de una filosofía eurocéntrica y racionalista, y qué decir de la ciencia, de la psicología, más vacía aún, al vaciarse de filosofía. Entonces, la urgente propuesta de una metafísica de la vida y del ser, de paso una filosofía no desprovista de “*las astillas del tiempo mesiánico*” (Benjamín, citado por Lowy, 2003, p. 187), de las tan anheladas astillas de divinidad, y por qué no, para nosotros: astillas de Chiminigagua, de Bochica, o de Bachué⁴.

Iniciales justificaciones de la expresión filosófica indígena

La continuidad reflexiva es hacia la emergencia creativa de esa divinidad del ser que reconoce y se apropia de la totalidad, una postura indígena que integra dicho conocimiento a su cosmogónica y lingüística manera, proponiendo así desde su perspectiva de comprensión del ser (de lo total) también una filosofía, cosmovisión y comprensión hacia la construcción y afirmación de un saber propio. Significa otorgar valor a un saber que recurriendo a Benjamín invierte los términos revolucionarios del marxismo “Marx dijo que las revoluciones son la locomotora de la historia mundial. Pero tal vez las cosas se presenten de muy distinta manera. Puede ser que las revoluciones sean el acto por el cual la humanidad que viaja en ese tren aplica los frenos de emergencia” (Benjamín, citado por Lowy, 2003, p. 108). Y reconstruir esas nominadas prácticas indígenas desde el planteamiento Latinoamericano del estar, específicamente del ser y estar muisca, puede

4 Deidades Muiscas.

ser metafóricamente, el freno al ausente sentido desde la loco-motora occidental.

Pero, ¿por qué proponerle semejante tarea de verdad que pareciera mesiánica al ser y a lo muisca como saber místico aborigen?: porque además de su profundo valor, no se observan muchas salidas; cualquier mirada sobre la cotidianidad lo evidencia, el tren occidental homogeneizante corre desbocado hacia la muerte, en este sentido basta con ver cómo se vive en la civilización del desarrollo, la ciencia, la tecnología, en la civilización de la infelicidad; en las cifras que evidencian como necesidad de progreso el aumento del sentido de la culpa. Tan solo asomarse a Herbert Marcuse (1965), hijo crítico de esta civilización y encontrar precisamente en su dialéctica de la civilización, terrible manifiesto (citando a Freud) “al sentido de culpa como el problema más importante de la evolución de la cultura, y comunicando que el precio del progreso en la civilización se paga perdiendo la felicidad mediante la elevación del sentido de culpa” (p. 91).

Entonces, como interlocución de abuelos, de memoria, pareciera con urgencia y emergencia que la pretensión de lo filosófico en lo indígena evidencia también algo más que un sentido contemplativo de la vida; es cierto, que para Aristóteles la primera ciencia es de esa naturaleza superior sobre los otros saberes científicos, de sí más técnicos y artísticos, por lo mismo un saber no tan aplicado en la burda intención del hacer. Se recuerda “es más sabiduría la que se elige por sí misma y por saber, que la que se busca a causa de sus resultados y que la destinada a mandar y ser sabio es más sabiduría que la subordinada” (Aristóteles, citado por García, 2010, p. 11).

Por lo mismo se propone que:

La llamada sabiduría versa, en opinión de todos, sobre las primeras causas y sobre los principios. De suerte

que, según dijimos antes, el experto nos parece más sabio que los que tienen una sensación cualquiera, y el poseedor de un arte, más sabios que los expertos, y el jefe de una obra, más que un simple operario, y los conocimientos teóricos, más que los prácticos. Resulta, pues, evidente que la sabiduría es una ciencia sobre ciertos principios y causas (Aristóteles, citado por García, 2010, p. 10).

Empero, el saber de los abuelos, mochila guindada, poporo en mano, ayu (hoja de coca) en boca y pies como plantas en tierra, es la escena del mambeo (mascar la coca como practica espiritual) contemplativo, *estar* de ojos al universo a través del fuego en la maloca como círculo fraterno de sabiduría y trasnocho que resignifica la otrora metáfora de academus en su casa de pensamiento y palabra; tan solo, que esta también sabiduría, primera ciencia y contemplación no es pasiva (creencia falsa), la otra tampoco, es conocimiento universal, tal vez hoy día, más universal y por lo mismo, la misma fuerza energética de un estar que *re-crea* la vida, esa que insiste nos quieren volver de culpa, represión, irracionalidad de frustrante civilización y vacía del motor anímico ontogénico de la fuerza del espíritu (f-e ó fe) del amor. Va a concretar Aristóteles que:

(...) de estas, el saberlo todo pertenece necesariamente al que posee en sumo grado la ciencia universal (pues este conoce de algún modo todo lo sujeto a ella). Y generalmente, el conocimiento más difícil para los hombres es el de las cosas más universales (pues son las más alejadas de los sentidos). Por otra parte, las ciencias son tanto más exactas cuanto más directamente se ocupan de los primeros principios (Aristóteles, citado por García, 2010, p. 12).

Y esta es la contemplación de un abuelo indígena, su reflexión es la vida, su saber es del uni-verso, la palabra no dividida y por lo tanto divina (no dividida), intensión que más que palabra es silencio, es práctica, es estar, es entonces la raíz hacia Dios, ¿cómo no va ser la suya una

filosofía?, una ontología, tal cual la aristotélica, o diversamente femenina, mística y espiritual.

La más divina es también la más digna de aprecio. Y en dos sentidos es tal ella sola: pues será divina entre las ciencias la que tendría Dios principalmente y la que verse sobre lo divino. Y esta sola reúne ambas condiciones; pues Dios les parece a todos ser una de las causas y cierto principio, y tal ciencia puede tenerla o Dios solo o él principalmente (Aristóteles, citado por García, 2010, p. 17).

En sentido similar, el del derecho por naturaleza pensante y sentiente a la sabiduría propia, se cita al filósofo mexicano Miguel León-Portilla (1974), quien se basa en el estudio de los ideales de la cultura griega de Werner-Wilhelm Jaeger como profunda referencia del saber también mítico que sustenta y subyace en la más bonita interpretación del saber filosófico occidental. Al respecto plantea que:

(...) sabemos por los estudios que se han hecho sobre el origen de la filosofía Griega que bien puede afirmarse que la historia de esta no es sino el proceso de progresiva racionalización de la concepción religiosa del mundo implícita en los mitos. Y nótese que para que exista la filosofía no es necesario que hayan desaparecido los mitos, pues como afirma el mismo Jaeger, autentica mitogonía hallamos todavía en el centro de la filosofía de Platón o en la concepción aristotélica del amor de las cosas por el motor inmóvil del mundo (p. 4).

Continuando y reafirmando la necesaria emergencia de lo indígena, miremos una vez más, con los pies en la fría ilusión civilizada, qué va quedando de Occidente para suponer que la irracionalidad de la culpa es la irracionalidad de la civilización; en sí, la irracionalidad que niega la propia palabra americana, pero entonces, si es, como se supone, racional la civilización, también será racional la culpa?, que se hace en este sentido tan irracional si la destrucción de la

dominación de la culpa es la destrucción de la misma cultura civilizatoria, sería ejecutar el crimen supremo de la civilización humana, en este caso la occidental. Para profundizar la reflexión en este posible intento erótico o tanático se recuerda el pensamiento de Alexander Lowen (1982), psicoanalista estadounidense, quien al respecto expresa:

Que ante la desilusión y la pérdida de fe, solo hay que hablar con la gente para darse cuenta de lo desencantada que está del mundo de hoy. Los que más lo demuestran son los jóvenes; en sus escritos, en sus protestas, en su utilización de las drogas y en sus terribles y angustiantes suicidios nos hablan de la poca fe que tienen en el futuro de ésta civilización. Pero los mayores comparten muchos recelos; ven un deterioro constante de los valores morales, un debilitamiento progresivo de los lazos religiosos y comunitarios que ligán el bienestar de un hombre con el de otro, una disminución de la espiritualidad junto con un aumento del énfasis en el dinero y en el poder; y se preguntan ¿A dónde va este mundo? La opinión general nos diría que la mayoría de la gente siente que estamos viviendo depresivos, y realmente es así. (p. 177).

Igualmente, resulta interesante considerar en este sentido justificativo de *nuevas* y perennes filosofías el planteamiento del especialista en filosofía de la historia Arnold Toynbee, (citado por Lowen, 1982), quien ha hecho un estudio exhaustivo de las grandes civilizaciones, encontrando que el declive de los grandes imperios está en que, “han perdido la fe en las tradiciones de su propia civilización, y hablando de la civilización occidental dice: el declive no es técnico sino espiritual” (p. 182). Y una sociedad, un individuo, o en este caso un saber, filosófico o no, sin espiritualidad es entonces una forma de ego inflado que en la mentalidad de nuestros jóvenes promueve la formación de humanoides carentes de sentimiento, de unidad con el prójimo y con la naturaleza, privación del placer y de la capacidad espontánea, privación

de la capacidad creativa, carencias profundas de amor y por lo tanto ausencia de fe en uno mismo y en la vida. Sí se permite la analogía, el declive no es técnico, es profundo, es del sentido del ser para el ser humano.

Ausencia filosófica y pérdida de sentido en la vida, tan grave es la neurosis, tan refundidos están los primeros principios y las primeras causas, también las segundas, las terceras, que:

la gente empieza ya a cuestionar precisamente aquello que mejor hacemos, es decir, la creación de niveles de riqueza material para las masas jamás alcanzados. Hemos ampliado una preocupación racional por el bienestar material hasta convertirla en una preocupación obsesiva por niveles irrazonables de consumo material (...). Estamos poseídos por nuestras posesiones, consumidos por lo mismo que consumimos (Elgin, D., citado por Wilber, 1992, p. 391).

La fe indígena

Entonces, al considerar el valor que se le puede otorgar al sentido del ser y su construcción del conocimiento, bien vale la pena comprender qué somos, pero no alcanzarían todas las páginas del mundo para tan arduo y de pronto titánico motivo. Dicen los abuelos en postura radical *-no se tiene el nombre de alguien reconocido por la cantidad o el tamaño de sus libros, sus títulos, o sus egos-*, (afirmación que me cuestiona y de paso corrompe la misma pretensión del presente ensayo), menos una cita formalmente presentada, no es para afanarse del todo por el aval en la lógica de algunos APA-recidos, para que se otorgue. desde lo indígena valor a la palabra⁵, sin embargo, se presenta una y muy vital al respecto, la cual, seguramente se le susurró a los

5 Se recuerda que Paul Radin, en su texto *“El hombre primitivo como filósofo”*, plantea lo siguiente: “Muy preferible es que el investigador permanezca en segundo plano y deje al filósofo nativo exponer sus ideas con el menor número posible de interrupciones” (p. 35).

abuelos, un aire de Maloka, de Cansa María, de Chunsua; una palabra que también se le escucha a Mariana Escribano⁶ en sus conferencias: *-Humano que viene de “Hu” significa el camino a lo Divino, a lo no dividido (Divi-no), a lo bendito, al espíritu. Qué tal, menudo asunto, solo resta aclarar que en la palabra inglesa es Holly, que deviene hacia el holismo y que nuevamente al querer decir total, dice divino, lo no dividido-*.

Ese camino tiene una fuerza, como la de la mujer que teje la mochila pensando en sus seres amados, físicos, invisibles o animistas, pero reales para el que los siente, una fuerza, que en nuestra tierra interviene para que no se muevan las montañas, una fuerza tan realmente cooperativa que se simboliza en un tejido que más que tejer mochilas teje la historia y la fuerza de las comunidades. Claro, no faltará la intensión colonialista de declarar el problema esquizoide de nuestras culturas originarias por ver lo divino en todo, la condena despótica de considerar irracional, por lo menos todo lo que no se pinte en la escala de grises de la homogeneidad occidental. Esa fuerza, de por sí trascendente, que proviene del espíritu se le ha denominado como la Fe, el abuelo muisca de Cota en una hermosa comprensión lingüística la ve como *la Fuerza del Espíritu*.

Tal vez en clave ontológica heideggeriana podría entenderse así:

El ser es el concepto más universal (...) La universalidad del ser sobrepasa toda universalidad genérica. El “ser” es, en la nomenclatura de la ontología medieval, un “trascendental” (“trascendens”). La unidad de este universal trascendental frente a la multiplicidad de los supremos conceptos genéricos quiditativos fue reconocida por Aristóteles como la *unidad de la analogía* (...). Por consiguiente cuando se dice: el ser

6 Lingüista e investigadora Francesa de la cultura Muisca.

es el concepto más universal, ello no puede significar que sea el más claro y que no esté necesitado de una discusión ulterior. El concepto de ser, es más bien, el más oscuro (Heidegger, 2005, pp. 26-27).

Para el oído logocéntrico ¿qué tienen que ver estas cosas indígenas (que son todo menos cosas) con la filosofía? Y cualquier observador occidentalista puede tener razón, por lo mismo es que no lo ve; por qué occidente lo hace con razón, con el predominio de su ojo, olvidando que también tiene corazón y por lo tanto corazón como saber; igual, el nacido en esta tierra también lo olvida, desconoce que tiene abuelos, que es pueblo, que tiene ser y que el suyo además siente y ama visceral y telúricamente a su pacha mama, a su hitcha guaia, a su madre tierra.

Esta fuerza es uno de los principios de origen más complejos de comprender y vivir para la filosofía, de igual forma es de verdad difícil para la psicología, y de qué manera lo es como comprensión para la humanidad. Esta palabra pequeña de tan absoluto peso y pasado para el hombre, se insiste, a pesar de su dificultad de comprensión, es la Fe:

Sí el hombre camina hacia la totalidad, la fuerza que le permite devenir es la fe, en la decisión vibrante de entregarse se evidencia el gran reto de sus más arraigados temores. Alexander Lowen, entiende que la “fe de una persona es la expresión de su vitalidad interior como ser viviente, igual que su vitalidad es una medida de su fe en la vida. Propone que la fe pertenece a un orden de experiencia diferente del conocimiento. Es más profundo que este, puesto que a menudo le precede como base de acción y continúa afectando al comportamiento incluso cuando su contenido es negado por el conocimiento objetivo (...). Si intentamos comprender la condición humana en términos de conceptos objetivos y científicos, dejamos fuera todo un dominio de la experiencia humana. Las relaciones entre dos personas, o de una persona con su

entorno o de una persona con el Universo, pertenecen a este dominio (pp. 179-180).

Puede que esta tesis suene a mesianismo, a mística, a espiritualidad, pero, la comprensión del saber suramericano surge de la necesidad de comprensión de estas relaciones y no nos podemos permitir ignorarlas. Existe la preocupación por el ser, ¿pero no es igual de importante y prioritario dar raíz de humanidad y de sentido cosmogónico a ésta búsqueda? Qué tal si la fuerza que le permitió a Psique caminar hacia el amor, hacia eros, sea esta, la fe. O qué tal si la fuerza que le permitiera a ese hombre anónimo de la Caverna Platónica, desprenderse de sus cadenas para mirar más allá de la sombra y luego al Sol, sea ésta, la fe. O qué tal si la fuerza que se originó en Iguaque, la laguna Sagrada Muisca cercana a Villa de Leyva, y por la cual surgen la diosa Bachué y su hijo para poblar al mundo sea esta, la fe. Entonces, parece que, se quiera o no, en términos de nuestro saber, la fe es la fuerza que sostiene la vida, tanto en el individuo como en la sociedad, es la fuerza de conciencia, de aproximación al complejo espectro de lo real.

El propio Kusch (1999) la encuentra así:

La fe tiene el papel de mantener la unidad de la existencia a través del acontecer diario y de buscar una conciliación humilde del hombre con un ámbito terrorífico y tremendo, donde se desata la ira divina. Se trata de que el cerro imponente sea el hermano y lo sea el río y la tierra y también el cielo y sus relámpagos y sus truenos. Se trata, en fin, de que se humanice el mundo con la plegaria y con el rito que el mundo sea un organismo viviente que ampara y protege (p. 46).

La fe tiene un aspecto dual, uno consciente y otro inconsciente. “El aspecto consciente está conceptualizado en una serie de creencias y dogmas. El inconsciente es un sentimiento de confianza o fe en la vida, que subyace al dogma y que

infunde vitalidad y sentido a la imagen” (Lowen, 1982, p. 192). En este sentido, por supuesto que aquí se habla del poder energético (Fe) significado en el mito, que para los griegos cobra valor filosófico y en su evolución posterior nivel epistemológico de ciencia, y que para nosotros no alcanzó sino a mero criterio de leyenda no reconocida o prejuiciada de dogmática.

Sin embargo, con sinceridad y más allá de los oprobios, interesa pensar que en ese significado del hombre con su origen, no se plantea aquí la necesidad de entender racionalmente el origen, se sabe que una parte no posee el conocimiento del todo, pero sí se resalta que esa esencia de sentido es una especie de ley universal que en la medida de su *práctica* (*¿caso del estar?*), de entrega, dota de contemplación y calma la existencia, otorgando una liberación desde y hacia lo nuestro.

He aquí un pensamiento indígena y de fe en palabras de Heidegger, interpretado por Jesús Adrian Escudero:

Cómo se consigue entrar en comunicación con el misterio insondable del ser? Básicamente a través de un fenómeno de inmersión por el que nos dejamos llevar por la cercanía de las cosas mismas, un fenómeno que da la espalda a los mecanismos clásicos del pensamiento representativo. Esto significa negar la imagen clásica del hombre como el lugar de una autoconciencia espontánea que ordena categorialmente la realidad empírica. En su lugar hallamos un permanecer alerta y a la escucha de esa misteriosa llamada del ser... Podríamos decir que Heidegger sustituye la primacía que la tradición filosófica concede a la reflexión por un acto de conversión, de entrega meditativa al ámbito de iluminación en el que aparecen las cosas y las personas con las que familiarmente ya siempre mantenemos un contacto cotidiano y directo (Heidegger, 2004, pp. 18-19).

Vivimos en la búsqueda de identificarnos pero no de entregarnos, el asunto es que votamos

todo el esfuerzo al afuera, evitando lo trascendente. ¿En qué posa el mito de nuestra generación? En el dinero, en la tecnología, en la idea de desarrollo del encopetado Wall Street, del soberbio Banco Mundial, del colorido Hollywood, de la despiadada Pacific Rubiales; en la filosofía instrumental y calculadora o en la misma ciencia positiva de sorda eficacia, en la familia, en la cultura, o, en el vacío de nuestros jóvenes encastrosados en las escuelas salvajemente competentes y en los empleados esclavizados en sus labores por el racismo salarial. Igual, “en el reino de la certeza cartesiana, del orden geométrico de Spinoza, del mecanicismo de Hobbes o de la ciencia física de Newton no tiene cabida ni la sorpresa ni el asombro” (Heidegger, 2004, p. 15). ¿Cuál es el mito que sostiene a la humanidad, donde está la fuerza de los abuelos, de los muchachos militantes postmodernos de las barras bravas, militantes de los ejércitos o de las modas y formas subculturales y civilizatorias?

Kusch va a advertir que frente a este panorama:

Habrà que emprender con la mentalidad de nuestros prácticos ciudadanos americanos una labor como de cirugía, para extraer la verdad de sus cerebros a manera de un tumor. Y eso es como una revelación, porque habrá de romper el caparazón del progresismo de nuestro ciudadano, un mito inveterado de la pulcritud y ese fácil montaje de la vida sobre cosas exteriores como ciudad, policía y próceres (1999, p. 26).

Por esto se insiste, que es lo que se le pide al saber Muisca, a sus prácticas del estar, ¡pues casi todo!, se les pide vida y misterio, pues el principio del ser está perdido en sí mismo, el individuo se dividió, “no sabe realmente qué pasa; la poderosa máquina de educación y diversión lo une a los demás en un estado de anestesia en el que todas las ideas perjudiciales tienden a ser excluidas” (Marcuse, 1965, p. 104). El lazo social y cultural se está destruyendo, el mismo principio de represión que sublima la cultura esta apocado,

eros agoniza y occidente no sabe qué pensar, qué hacer, qué sentir ni para dónde ir.

Se pide echar mano de lo que somos, de nuestra particular manera de ser, abrogar el logocéntrismo absolutista por la sensibilidad y el silencio mágico y místico de nuestros ancestros, tener el coraje de trasegar lo propio, de volver a escarbar en la tierra nuestras formas de concebir y entender lo que después llegó, y confusamente, de afuera. No lo llamábamos ontología, no lo pensábamos ni filosofábamos en el monologismo, tal vez no interesaba, pero éramos en el ser y desplegábamos todo un sentido cosmogónico, mitológico, ritualístico y sagrado de *estar siendo hacia el ser*. En este sentido conviene conciliar con la valiente percepción de Cepeda al respecto, pues el autor aclara frente a las inquietudes propuestas que la pregunta no es por el sentido latinoamericano del ser, el problema es la misma pregunta universal del ser, pero la propuesta para abordarla es la búsqueda propia y sincera desde nuestra cultura. El pensamiento filosófico latinoamericano busca un diálogo con los criterios determinados del ser universal, apenas se comienza y Cepeda reconoce, “Es nuestra aurora... y, como el indio, vamos de madrugada a la puna, con la zampoña en los labios” (2010, p. 78).

Dice el abuelo Fernando del resguardo Muisca de Cota en Colombia, “La respuesta a la propia sabiduría ya no se ve claramente que está en el mito y este no es sólo Guatavita, Tequendama o Bochica, u otros, ¡sí ya no están!, hay que recuperarlos, pero el mito, está en mí, pues yo soy el mí-todo, yo soy la totalidad, el mito y el espíritu” (Trasnocho Indígena, 2012). Se reafirma en palabras de Paul Feyerabend (1981),

(...) sí a la ciencia se le elogia por sus realizaciones, había entonces que elogiar 100 veces más al mito puesto que sus realizaciones son incomparablemente mayores. Los inventores del mito inauguraron una cultura mientras que los racionalistas

y científicos solo la cambiaron y no siempre para bien (p. 187).

Incluso se recuerda, con la convicción de que aún no se entiende, que para Aristóteles “el que ama los mitos, es en cierto modo filósofo, pues el mito se compone de elementos maravillosos” (Aristóteles, citado por García, 2010, p. 15).

Es necesario tener mito para vivir, es necesario tener una ley de origen que oriente nuestros conocimientos y conecte nuestra bioenergía con la cultura y con la mente; sin ese tejido energético y simbólicamente espiritual, mítico o filosófico andamos desconectados de la fuente, apagados de nuestra fuerza vital, del flujo del Universo en mí, (Yoga⁷, Yagé⁸, Dios en mí, Atman⁹, o la sustancia lunar del teos propuesta por Aristóteles, el amor).

Sin embargo alguien podría con razón considerar que la recuperación de este elemento ancestral sería solamente otra trampa de identificación, otro fraccionamiento de lo total. Se propone aquí que el mito es como la luz de la vela que alumbra cuando no se sabe del fuego interno del espíritu. Ese mito es la ley misma de origen, es la ley de la tierra, dicen los Muisca “es la ley de los abuelos espirituales”, es el camino a la identidad más profunda, esa chispa psíquica del todo más cercana a la experiencia de ser. Y esa integración con lo total trasciende el cuerpo físico y la mente racional, para ingresar el debate de lo humano y sus ciencias en los terrenos eternos (sin tiempo) de lo cosmogónico.

Para el antropólogo Ibarra, (1997), “la cosmogonía se refiere a la creación del mundo, en el

7 Para la tradición hinduista la integración total del hombre, espíritu-materia.

8 Para el Taita José del pueblo Kofan del Putumayo: El despertar de Dios en mí, en el hombre.

9 En filosofía oriental la chispa sagrada de lo divino en el hombre.

sentido antiguo de la palabra del cosmos, que existió desde siempre, se formó de por sí en un proceso natural, o bien fue creado mediante hechos por uno o más demiurgos (divinidades)” (Citado por León, 2012, p. 124). Lo cosmogónico devela a través de “la ley de origen, del mito sagrado, una fuente esencial de poder, una órgona, el organismo de luz, de energía radiante presente en la tierra, en la atmosfera, la radiación solar y el organismo vivo” (León, p. 145), de la cual todo deviene.

El hombre es consciente de su pasado y le preocupa su futuro. Sabe que es mortal (ningún otro animal tiene esta carga), pero también sabe que sus raíces personales vienen de lo profundo de la herencia de su pueblo. Lowen (1982) sostiene que:

(...) todos los estudios sobre los pueblos primitivos nos muestran que son extraordinariamente conscientes de ser eslabones en la gran cadena de la vida tribal. El conocimiento y habilidades de la tribu, que le proveen de las herramientas para su supervivencia, y sus tradiciones y mitos, que determinan su lugar en el esquema de las cosas, pasan solemnemente de generación en generación. Cada miembro es un puente viviente que conecta el pasado con el futuro; mientras ambos anclajes estén seguros, la vida correrá fácilmente a través del puente, dotando a cada individuo de una fe que da significado a su existencia" (...) (p. 172).

En correspondencia se encuentra que por su parte el filósofo Juan Carlos Scannone (1983) en una impresión más popular de lo latinoamericano lo determinaría de la siguiente forma:

Sujeto de una historia común, de un sentido y de un estilo comunitario y común de vida (es decir, una cultura), y de esperanzas y proyectos comunes, centrados en la justicia. Son los pobres quienes mejor guardan los valores nucleares de esa cultura y la memoria de esa historia, constituyendo no solo la mayor parte,

sino el núcleo del pueblo en su conjunto (...). Se trata de una relación que no es meramente económica, sino también religiosa y ético-comunitaria. “Tierra” no es por tanto reductible a la idea Griega de “Physis” ni a la moderna de “naturaleza” (comprendida según la relación sujeto-objeto); sino que podría denominarse “Pacha Mama”, sí a esta la entendemos como realidad congregante y fructífera, don (de Dios) para el trabajo humano y símbolo (pp. 130-131).

En síntesis, el preludio puede estar en un puente mítico como construcción ontológica de transformación e integración del ser humano; esto significa poner de nuevo las leyes de origen de nuestros pueblos como la guía; sí del mito griego viene la filosofía, la ciencia, la psique, la ontología y la metafísica; del Bagavah Gita de los hinduistas se ha desarrollado toda una expresión filosófica en la india; del libro tibetano de los muertos el Budismo ha propuesto una filosofía mística budista. ¿Por qué razón del Popol Vuh, de los mitos Muisca, Koguis o Boras no se pueden componer formas de comprensión y transformación de la vida más nuestras, una filosofía indígena como argumento fertilizado y vivenciado por el sol (sue) y la luna (chía) en la Hitcha Guaia, Pacha mama o Madre Tierra? Un camino que quizá permita aprender desde el mito reprimido y olvidado respecto del otro lado de la vida, el lado místico de la dulzura según nuestros Mamos, de la paciencia, el reconocimiento, la aceptación, la sanación, el perdón, lo sagrado, la esencia, el amor; el núcleo fundante del ser.

No hay trasnocho indígena que no se mencione, que no se invite a la conciencia mítica de los abuelos, a la fe en nuestra fuerza ancestral, a la recuperación de nuestro saber cómo energía de encuentro con nuestra identidad más esencial, la del ser que es y está. No estamos solos, todos tenemos abuelos, entonces porque fraccionarnos de nosotros mismos si en el ego sólo se mantiene la ilusión del poder que nos tiene al límite.

Tenemos sabiduría, tenemos mitos, entonces tenemos fuerza de espíritu, filosofía y psicología ancestral y no lo queremos ver; en las academias no lo quieren ni pueden ver; condenamos al ser y al ser suramericano, lo anquilosamos de lo más inherente a él, el amor, y nosotros disyuntados y esquizoides de nuestro origen, de nuestros abuelos de maíz, estamos preocupados por plagiarnos como investigadores, filósofos, científicos o profesionales de pseudociencias enfermas, del peso de cargar tantas responsabilidades despóticas ilustradas manifiestas en el laberinto tramposo de su razón irracional e insuficiente frente a su misión de conexión con la fuerza espiritual y divina implícita en el arraigo. Entonces, ¿dónde está la identidad de los sabedores rumiantes del método y castrados de la epistemia, de los pensadores tan ausentes de su propio mito fundante, de los humanos humanoides embutidos en una biomentalidad sin fe, sin intuición, sin corazón, sin magia, sin la “H” de humano que fluye en aliento, en aire, en respiración, en esencias, en ser?

En síntesis, respecto a los elementos teóricos (o visiones) que se sustentan, se propone la vitalidad y urgencia de recrear una cosmogonía de lo muisca, de las prácticas perennes o prácticas del estar que evidencien la esencia ontológica o místicamente espiritual de la sabiduría propia, tal vez exista un riesgo, el mismo desde el 1492, o un poco después desde la controversia de Valladolid, donde se definía el carácter espiritual, filosófico y humano de los aborígenes de América. La inconsciente preocupación de occidente de encontrar otras primeras causas o principios, o las mismas en otras lógicas y lenguajes, develadas en el sueño filosófico de Deleuze, “una filosofía de los procesos, una destrucción de las máquinas abstractas trascendentes que se encontraban trazando líneas de moralidad y poder desde, para y por la filosofía” (Citado por Suárez, 2003, p. 28), en una diferente intensidad donde

se destroza la estructura y se desnuda y se significa el juego de poder.

Es decir, una conciencia de los saberes que puede ir más allá, no solo en la filosofía sino en la ciencia, una mirada dulce y crítica que las ubica en sus formas de universalización u occidentalización de la realidad. Y siguiendo a Rosa Suárez:

La denuncia silenciosa de sus atropellos fascistas por mantener un único mundo, por desvirtualizar lo posible, por encerrarse en la ontología del ser uno, del ser dos, hasta desfigurarlas frente a la positividad de la multiplicidad, del enfrentamiento con lo repetitivo, lo inmóvil, lo prefigurado (p. 28).

¿Qué son las prácticas indígenas?

Lo cierto, es aceptar la posibilidad de incluir y puentear (de pronto a manera de la tan nombrada metáfora de la bisagra) todos estos elementos y ponerlos a circular y dialogar humildemente con el saber ancestral mismo y con las evidencias que sólo las prácticas del estar como otra realidad filosófica, (¿óntica, ontológica?) posible, permiten el debate sobre nosotros mismos como humanos, hermanos del árbol y del río e hijos de la tierra, en nuestra cercanía trascendente al ser y como descendientes vivos de los Muisca y su sabiduría.

Por supuesto que debe haber una construcción sociocultural del conocimiento aportante necesario para la consolidación de este, tan solo prelude de la reflexividad (y emocionalidad) implícita y necesaria para encontrar de nuevo estas prácticas del estar en lo muisca; sin embargo, hay una pretensión más profunda y es evidenciar que nuestros abuelos y nuestro saber, ya lo decían, y con mayor conciencia y desde hace miles de años y profundidades anteriores lo sabían, no es una respuesta del oprobio, es el

derecho y el coraje de recrear lo propio para recrearnos en su aceptación.

Pero, se ha hablado de prácticas, y conviene aquí, antes de culminar en el estar, proponer qué pueden ser. Si lo que nos ocupa es un asunto tan ontológico, trascendente y místico no resultaría un contrasentido proponerlo al alcance de lo práctico, tal vez positivo y funcional. Pues no se aclara que de lo que se habla aquí como práctica, son la humildad y la entrega, no la del dominio técnico, es la práctica del anhelo trascendente primero a la tierra, sin la trampa de la pureza racionalista, es querer:

(...) develar nuestra identidad desde nuestro ser más propio, autentico, queremos desprendernos de lo que nos mantiene siendo, queremos desprendernos de lo que estamos asidos (y como atados), al igual que la manzana, no para dejar de ser, ni para no ser, ¡todo lo contrario!, buscamos desprendernos para reintegrarnos a la originalidad de ser, sin menosprecio por el suelo, por la tierra, o por lo vegetal. Si negamos nuestras propias raíces, jamás podremos develar nuestro ser, nuestra identidad (Cepeda, 2006, p. 13).

Conviene evidenciar el debate que John Dewey desnuda en el prólogo al libro ya mencionado de Radin (1960) y señalar desde su agudo y crítico apunte y en un trasfondo del origen filosófico el tan solo y refutable lugar secundario de los usos y creencias sobrenaturales y mágicos en conexión con las *realizaciones prácticas* de los pueblos primitivos. Frente al cual va a definir qué: “el hombre primitivo era, en verdad, más realista y de mayor sentido práctico para encarar los hechos de lo que comúnmente se cree” (p. 16). Es decir, para estos respetados filósofos, existe un criterio de practicidad resaltable en el contenido trascendental de las prácticas primitivas que lejos del prejuicio occidental al considerarlas en su segundo nivel, son de primerísimo lugar en el sentido filosófico de estos pueblos originarios.

Igualmente, para el también respetado sabedor (filósofo) mayor Daniel Maestre del Pueblo Kankuamo de la sierra nevada: “la espiritualidad es una práctica, -así como estamos somos incapaces de conocer el gran espíritu, no es pensando, tan solo somos humanos y gracias a Dios somos imperfectos y nos podemos equivocar; por eso tranquilo, practique; eso es lo espiritual, caminar y caminar la tierra, lo que se camina es el espíritu, si es comiendo es comiendo; si es cultivando, es cultivando; si es espiritual es mambeando, pensando bonito, confesando, trasnochando, esos son nuestros usos y costumbres” (Palabra en trasnocho indígena, 2010).

Igualmente, y a manera de apoyo al pretendido concepto, en la filosofía integral de autores como Ken Wilber, Walsh y Vaughan se plantea al respecto de las prácticas trascendentales lo siguiente:

Las personas se encuentran con vivencias extraordinariamente intensas de diversos estados de conciencia totalmente externos al ámbito del vivir cotidiano o a cualquier cosa que hasta entonces hubiera reconocido Occidente. Para algunos, estas vivencias incluían experiencias trascendentales que históricamente solo se habían dado como acontecimientos espontáneos, excepcionales y de corta duración o -más raras veces aún- como un cambio gradual de la conciencia en individuos que dedicaban una parte importante de su vida a prácticas contemplativas, meditativas o religiosas... Para algunos individuos la posibilidad de alcanzar de manera perdurable un estado de ser tal como el que se vislumbra en momentos de meditación profunda o se encuentra en las descripciones de diversas disciplinas no occidentales, ofrece un atractivo tremendo (Wilber, 1992, p. 22).

Entonces, nuestras prácticas ancestrales son evidentemente horizontes cosmogónicos dispuestos por linajes de sabiduría que centrados en los usos y costumbres develan el misterio de penetración intuitiva, sensitiva y sagrada hacia lo más profundo

y total. Si se sigue el consejo de los abuelos, ¿cómo diluirse pues en la experiencia trascendente del ser? Pareciera, estando, y estando con totalidad en la tierra. Estar y ser no se dan cognitivamente de *sopetón*, sin emergencia cuántica de la substancial energía que cósmicamente todo lo recrea, tan solo la maestría de la entrega posibilita diluirse en el ser, pero, como dice el amigo Kankuamo, *así como estamos es muy difícil, por eso se practica*, pero aquí, es la práctica de la conciencia eterna, la práctica del silencio, *la doxa ancestral*, el filosofar interpelado desde el ser y mediado con los elementales, el agua, el fuego, el aire, la tierra, intervenido por los jefes o espíritus mayores, llevado por los abuelos espirituales y el consejo de los abuelos internos, el abuelo corazón, la palabra dulce del tabaco, del tihiqui, del chunsua, del poporo, del mambeo y la calidad y sapiencia sagrada de rituales y símbolos cosmogónicos que acercan a las primeras causas y los primeros principios definidos por los indígenas y en especial por los ancianos desde las malocas como la ley de origen¹⁰, la ley del espíritu, la ley de Dios.

10 En síntesis, según las bibliografías revisadas sobre el significado de Ley de Origen, esta se manifiesta en las culturas indígenas desde su espiritualidad, como el sistema de organización y de control que garantiza la trascendencia de la cultura o comunidad. La Ley de Origen está constituida por diversos parámetros o principios que se deben respetar y que exigen una lealtad inquebrantable. Los componentes de la Ley de Origen son; 1. La Unión: entendida como la necesidad de relacionarse los unos con los otros, de pensar en una colectividad antes de pensar de forma individual, de pensar en el desarrollo colectivo antes del desarrollo personal. Es ayudar a los demás sin pensar en recibir nada a cambio, de la unión, la relación y la suma de las partes para conformar un todo ideal y armónico, que relacione al hombre con todo lo que lo rodea, espiritual, natural o material. Es amor. 2. La Comunidad: se entiende como el proceso que se desarrolla dentro de la unión e interacción de dos personas diferentes. Esta relación entre unión e interacción genera una comunicación que pretende dar a conocer o expresar para el entendimiento y comprensión del sí mismo en el otro y que solo se puede lograr si se busca la unión, relacionada con la dimensión espiritual y conocimiento ancestral. La organización social comunitaria es un don, que implica esencialmente calidad de las relaciones humanas y una sincronía y armonía con la naturaleza.

El trasfondo filosófico y porque no ontológico de esta Ley de Origen se evidencia en la siguiente cita del investigador mexicano Adrián Recinos (1984):

Los seres humanos tenemos que descubrir y cultivar la conciencia plena para hacernos uno con ella. Esto fue lo que hicieron los ancestros milenarios y entonces crearon sistemas de vida cosmogónicos. El fruto de la relación tridimensional es el reconocimiento, la correspondencia, la paz, la alegría y la felicidad con la vida; es la armonía entre los pueblos. La conciencia cósmica siente, intuye, escucha, habla, observa. Su expresión es ilimitada. La humanidad ha heredado cualidades de la conciencia cósmica, del creador formador, pero debe cultivarla más allá de los organismos que le posibilitan, debe cultivar la existencia espiritual (p. 116).

Esta Ley de Origen, en cuya raíz están los usos y costumbres, las prácticas para estar en unidad con la conciencia mayor se vuelven base de las culturas indígenas para fundamentar su identidad ancestral y la fuerza para sobreponerse a las circunstancias adversas. Según Obando (2011):

Esta ley incluye principios de vida, derechos naturales bajo la expresión, *sin comunidad universal no es posible sostener el mundo*, implica leyes del buen vivir, de la tierra, de la gran familia humana y de la comunidad, las cuales en su origen evidencian territorialidad, mitología y ritualidad en un orden de tradición oral que ha estado desde siempre en el saber indígena (p. 2).

Ahora, quisiera traer la siguiente expresión “la palabra filosofía habla ahora en griego. La palabra griega es, en cuanto palabra griega, un camino” (Heidegger, 2004, p. 34). Es un camino que en últimas va a develar la palabra más vibrante del ser y evidenciar el sentido que posa en el chispazo universal óntico que nos anima. La palabra filosofía como sabiduría, (tal cual Aristóteles), puede hablar en Muisca. Muisca es, hay que aceptar que también es, en cuanto palabra muisca,

un camino (sunna). Pero más allá de ser solo un camino de palabra y pensamiento, es un camino de gente (Muisca significa gente) y para ser gente *están* los usos y costumbres, las practicas, pero solo *siendo* gente *se es* tierra y *siendo* tierra *se es* espíritu, eso enseña la Ley de Origen, ser uno con la madre, ser uno con el padre y tal vez a eso se refiere Kusch cuando propone que en lo indígena se encuentra, aún después de tanto (historia, dolor, colonia), “*el estar siendo*”.

Fue Rodolfo Kusch el principal iniciador del empleo filosófico de la diferencia entre ser y estar, propia de nuestra lengua, para designar algo propio –aunque no exclusivo, sino universal- de la que él llama “América profunda” (que él, en sus trabajos antropológicos encuentra en las culturas indígenas, sobre todo andinas, y en la cultura popular). En el interjuego de las tres dimensiones (estar, ser y acontecer) se puede comprender (en abstracto) la existencia de los pueblos y de los hombres como un “estar-siendo-así” (Scannone, 1983, p. 133).

Entonces en lo muisca, el filósofo (por llamarlo así) es el que quiere ser gente y escucha, aprende y practica la ley de origen, el sabedor es el que quiere ser gente, dice el abuelo “a este camino uno es llamado por la madre espiritual, la madre tierra, y la Ley de Origen y los usos y costumbres son necesarios, porque estamos muy enfermos de razón y ego, muy alejados del espíritu”. Ya se mencionó atrás que para Heidegger hay que ir más allá de la razón técnica, pero he aquí un elemento más de nuestra propia sabiduría traducida a filosofía en mención del mismo llamado:

Establecido pues que los filósofos son interpelados por el ser del ente para que digan qué es el ente en cuanto que es, nuestro diálogo con los filósofos también tiene que sentirse interpelado por el ser del ente. Nosotros mismos, a través de nuestros pensamientos, debemos salir al encuentro de aquello hacia lo que camina la filosofía. Nuestro hablar debe estar en co-

rrespondencia con aquello que ha interpelado a los filósofos (Heidegger, 2004, p. 35).

Por último, incluido el aparataje y modelaje logocéntrico, se concreta; es importante y muy bonito el intento de visionar crítico (teoría), de despertar del sueño de la realidad aparente, desear con intensión la coexistencia del yo y el otro, del americanismo y el universalismo, y en esta, el recuerdo, porque no, de otra ética de principios, otra ciencia, otra ecología, otra estética en el vuelo sagrado de la conciencia, vuelo espectral del cóndor, la responsabilidad de afecto y razón, de energía vital en la búsqueda de mundos posibles dignos y justos, entonces otra política y economía; pero sobretudo una sabiduría también universal, más fundante en el origen, en la tierra, en lo vegetal, “pues habla de lo divino del espíritu que se muestra hipostásicamente en el ser humano” (Cepeda, 2006, p. 13), una sabiduría filosófica en la que subyacen respuestas por el ser y por las primeras causas y principios, para los muisca y en muisca *as gny mhuysqa, el ser muisca*, otro filosofar, solo que el propio, por el sentido total de la vida.

Entonces, por qué no, si todo afirma por el sí, ¡por encima de cualquier miedo! y parafraseando a Kierkegaard en un poema que sopló la vida...

Arriesgarse produce ansiedad,
pero no hacerlo significa perderse uno mismo.
Y arriesgarse en el sentido supremo,
es precisamente tomar conciencia de uno mismo.

Como parcial conclusión: Del estar de Kusch al estar Muisca

De todas formas *toca*, tolerando la frustración, terminar con el camino de esta reflexión sin aclarar primero, lo que es primero en filosofía, sus primeros principios y sus primeras causas y por esto metafísica, el sentido del ser, la búsqueda tan filosóficamente humana del *ti*

to on, la respuesta inconclusa y pareciera después de veinticinco siglos inefable incluso para Heidegger sobre como “el concepto de ser es indefinible” (Heidegger, 2005, p. 27), bendito problema que pareciera más un bendito misterio de lo hierático y sagradamente trascendente.

Toda ontología, por rico y sólidamente articulado que sea el sistema de categorías del que dispone, es en el fondo ciega y contraria a su finalidad más propia si no ha aclarado primero suficientemente el sentido del ser y no ha comprendido esta aclaración como su tarea fundamental (Heidegger, p. 34).

Sin embargo, lo inconcluso para occidente, tiene una realidad histórica y tradicional como “ciencia de la verdad del ser, de la identidad y la diferencia, de la esencia y los accidentes, del ser en potencia y en acto, de lo uno, de lo divino y de los contrarios” (Cepeda, 2006, p. 3). Historia que se reconoce y se honra, pero que se intuye en la América indígena diversa y propia; no se sabe, si resuelta o no, pero justamente propia. Y es que se quiere empezar por resaltar el derecho al intuir filosófico frente a la logocentría. Desde Kusch (1999), el derecho a nuestro propio hedor:

El pensamiento como pura intuición implica aquí en sudamérica, una libertad que no estamos dispuestos a asumir. Cuidamos excesivamente la pulcritud de nuestro atuendo universitario y nos da vergüenza llevar a cabo una actividad que requiere forzosamente una verdad interior y una constante confesión (p. 9).

Qué es una filosofía de la confesión, qué implica develar la verdad interior, lo evidenciado es que los abuelos muisca empalabran la existencia con un sentido casi al nivel intuitivo de la vida, lo real es que en los trasnochos y círculos de palabra se logra desde la contemplación mística de lo sagrado, (que en ellos es todo), la vida, las plantas, los elementales, pero también sembrar, caminar, sentir la montaña..., sacarle filo al conocimiento, para el abuelo la sabiduría,

la filosofía, solo que dada en la experiencia del ser interior, (¿será posible un método filosófico de lo trascendente?), a la cual se llega en la apertura más profunda de lo que somos desde la confesión de lo que hemos sido.

No puedo decir que esto sea ontología, tan solo tal vez sea psiquismo, pero de este tipo de intenciones se teje la misma pregunta por el ser en las malocas indígenas, movimiento que en América se hace raíz, se hace pacha mama, hitcha guaia, se presenta en rizoma, en el tejido (texto) de las abuelas que nos siembra como parte del ser en la tierra, del amor a la madre espiritual y que nuestros muisca, como nuestros indígenas en general develan casi místicamente en la magia declarada por Kusch como el estar.

Por esto, se presenta al estar como concepto relevante, proyección fundamental de la dimensión metafísica muy relacionada con el horizonte metafísico occidental del pensamiento filosófico griego por el ser y del acontecer histórico de la tradición judeocristiana. Es real, el hombre es tan universal como diverso, tan lógico como ilógico, entonces vitalmente emocional. Dice Kusch (citado por Cepeda, 2010) al respecto:

(...) la forma de comprender del indio deviene del sentir, del sentir afectivo, y no del mero ver objetivo. Y los términos ontológicos (ser, esencia, estar) dan cuenta de ello. Por la misma razón, seguramente, es decir, por el horizonte de comprensión con que aprendemos las cosas y los aconteceres, es que en occidente no se ha desarrollado una ontología de la afectividad (p. 15).

Entonces, a sentir el ser, a filosofar con el corazón, órgano representativo de lo sentiente, también neuronal, la puerta afectiva de la conciencia más profunda para las filosofías orientales. Que los afectos y sentimientos definan también lo filosófico, pues según Heidegger, “qué es la ratio, la razón? ¿Dónde y gracias a quien se

ha decidido qué es la razón? ¿No se convirtió la razón misma en dueña de la filosofía? Si la respuesta es sí, ¿con qué derecho?” (2004, p. 32).

Se tiene un elemento central y revolucionario en la filosofía de los indígenas, por fin el reconocimiento a sentir como forma de sabiduría, sentir la vida y la tierra, sentir el hedor que es la inconsciente libertad, sentir lo divino, como ira o amor, o ira y amor; en fin, así es el amor de una madre con el hijo, sentir nuestra América más allá del miedo, aceptar nuestro profundo corazón indio y esa libertad transracional que tanto le hiede a Europa, pero que tanto anhelamos hoy día, desesperados los hombres, en universal. Dice Kusch (1953), respecto a sus investigaciones:

Y siendo, como es, la cultura Quechua una cultura de meseta, sometida a la naturaleza y encuadrada dentro del ámbito de su rejilla mágica, está sumergida en eso que llamamos la ira de Dios, la cual esconde una emoción mesiánica, que engendra un comportamiento espiritual. En ese sentido se nos escapa a nuestra manera de ver las cosas, por cuanto ya hemos perdido esa experiencia emocional (p. 117).

La categoría central del estar tiene intimidad con la de tierra como la realidad propia, de suyo, sentido terrenal de arraigo en donde se está y donde se manifiesta la simbolicidad, teniendo en cuenta que ésta relación con la tierra es superior al lenguaje o a la reflexión. Scannone (1983):

Acentúa —en un plano metafísico— el respeto a la trascendencia y diferencia irreductibles que se dan en la identidad plural del símbolo, las cuales corresponden (sobre todo en el plano fenomenológico) a las irreductibles alteridad y diferencia éticas en el seno de la identidad ética del nosotros (p. 133).

Despeja mucho más la concepción de estar Scannone (1989) en la siguiente interpretación:

Podríamos decir que el “*estar*” es la forma de saber *la unidad de todo* no solo en el horizonte originario del *ser* como pensamiento, sentido y fundamento, ni solo en la abisalidad de la libertad creadora de historia, sino ante todo en la unidad originaria y plural del símbolo. En este se hace accesible otra dimensión fundamental que no puede reducirse *ni* a sentido y palabra *ni* a libertad y eticidad, aunque esté impregnada de ambos: la del misterio numinoso o hierofánicamente simbolizado por la tierra madre (Pacha Mama) (p. 75).

Entonces, se propone en términos de la más aguda y ancestral mirada de Kusch, (citado por Cepeda, 2010) que, “solo cabe hablar en América de un probable predominio del estar sobre el ser” (p. 194). Y agrega este autor “El estar es propio de la cultura indígena: los indios están ahí, sin más, sin preocupaciones, sin afán, proyectándose en unidad con la naturaleza, con el cosmos total” (p. 14). Y eso, en la presente voz ensayística, es totalmente revolucionario y emergente para el mundo, no solo el indígena, sino para la totalidad del mundo, hoy a la deriva.

Se insiste, es el llamado de la madre y el padre espiritual, el llamado del ser, la voz mediadora de la montaña y las plantas sagradas, en el supuesto psicológico encaminante, en lo que Kusch (1953), denominó “el sentido vegetal de la vida” (p. 22), la perpetuación real de nuestra raíz autóctona que vibra desde lo inconcientizado en la historia, pero que precisamente al hacer el llamado de la memoria ancestral, llamado de silencio, músicas, plantas, danzas y experiencias místicas, actualiza en la aceptación solo desde la conciencia, nuestra libertad reprimida.

Si se permite la expresión, *un puenteo hacia lo ontológico, de lo óntico a lo ontológico*, esto es el estar indígena como construcción mítica de transformación e integración de la raíz en nuestro caso muisca, entendido en ellos, nuestros sabios abuelos ancestrales como el rastreo urgente hierofánico del

espíritu de gente, el espíritu muisca; un estadio vivencial e intuitivo de prácticas trascendentales indígenas, de experiencias de estar siendo en la tierra, pues para sembrar en la vida primero hay que aprender a sembrar en la tierra, para ser espíritu, primero hay que ser yo, hay que ser gente, pero gente así como refiere a una realidad objetiva y factual existencial; también refiere en el flujo espectral de la cadena mística del ser a una realidad transobjetiva y transfactual de lo posible en lo humano, del humano inteligible a

lo contemplativo que puede trascender hacia lo divino a través de sus prácticas sagradas.

Entonces he aquí una tesis, de pronto limitada de horizonte ontológico pero de intuición humilde solo posible filosóficamente en lo indígena, para ser el gran espíritu, el gran alma del anhelo psíquico, hay que primero ser el ente humano que en intención profunda, mística y meditativa de estar siendo en la ley de origen y sus usos y costumbres, *de repente* trasciende.

Referencias

- Cepeda, J. (2006). Problemas de Metafísica y Ontología en América Latina. En J. Cepeda. (Ed.), *Una ontología de la Educación*, (pp. 51-74). Bogotá: Departamento Publicaciones Universidad Santo Tomás.
- Cepeda, J. (2010). *Tras una ontología latinoamericana desde la música Andina*. Buenos Aires: Stromata.
- Escribano, M. (2000). *Cinco mitos de la literatura oral Muisca*. Bogotá: Semper
- Feyerabend, P. (1981). *Tratado contra el método*. Madrid: Técno.
- García, V. (2010). *Metafísica de Aristóteles, texto trilingüe*. Madrid: Gredos.
- Heidegger, M. (2004). *¿Qué es la filosofía?*. (Escudero, J. A. Trad.). Barcelona: Herder.
- Heidegger, M. (2005). *Ser y tiempo*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Huxley, A. (1947). *La filosofía Perenne*. Buenos Aires: Suramericana
- Kusch, G. R. (1953). *La seducción de la barbarie*. Buenos Aires: Raigal
- Kusch, G. R. (1999). *América profunda*. Buenos Aires: Biblos.
- León, L. (2012). *Chamanismo ancestral indígena en el encuentro del sí mismo*. Bogotá. Editucc / Grupo de Investigación en Psicología Ancestral.
- León-Portilla, M. (1974). *La filosofía Nahuatl*. México: Universidad Nacional Autónoma de México; Instituto de Investigaciones Históricas.

- Lowen, A. (1982). *La depresión y el cuerpo*. Madrid: Alianza.
- Lowy, M. (2003). *Aviso de incendio*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Marcuse, H. (1965). La dialéctica de la civilización. En *Eros y civilización*, (pp. 82-105). Barcelona: Ariel.
- Obando, Y. (2011). *Tras los pasos de Bochica. Derechos Ancestrales de los Pueblos Indígenas*. Bacatá: Chaskua.
- Radín, P. (1960). *El hombre primitivo como filósofo*. Buenos Aires: Eudeba Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Recinos, A. (1984). *El Popol Vuh. La tridimensionalidad de correspondencia entre Ajan, naturaleza y ser humano; la paz, la alegría y la felicidad entre los pueblos*. (2ª ed.). México: Secretaría de Educación pública y Fondo de Cultura Económica. Colección Lecturas Mexicanas.
- Scannone, J. C. (1983). *Hacia una filosofía a partir de la sabiduría popular*. Ponencia en el II Congreso Internacional de Filosofía Latinoamericana. Bogotá, pp. 123-139.
- Scannone, J. C. (1989). Estar-ser-acontecer. El horizonte tridimensional en el pensar filosófico latinoamericano. En E. Azcuy. (Ed.), *Kusch y el pensar desde América*, (pp. 73-76). Buenos Aires: García Cambeiro.
- Suarez, R. (2003). *Antropología de la salud*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Instituto de Salud pública.
- Wilber, K. (1922). *Más allá del ego*. Barcelona: Kairos.

*Approach to a philosophy of education in Richard Rorty**

Carlos Alberto Romero Otálora **

* Este trabajo se realizó con el apoyo de la Corporación Universitaria Iberoamericana y la Fundación Universitaria Los Libertadores durante el segundo semestre de 2013.

** Docente del Programa de Psicología de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Psicólogo de la Universidad Católica de Colombia y Magister en Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana. Correspondencia: caromero@libertadores.edu.co

*Aproximación a una filosofía de la educación en Richard Rorty**

Como citar este artículo: Romero, C.A. (2014). Aproximación a una filosofía de la educación en Richard Rorty. *Tesis Psicológica*, 9(2), 244-264.

Recibido: abril 9 de 2014
Revisado: abril 9 de 2014
Aprobado: julio 7 de 2014

ABSTRACT

Education in contemporary context is articulated exclusively with a capitalist posture on human development, quality of life and economic production. However, alternative construction is necessary to be one counterweight to the social or collective imaginations to strengthen and maintain such ideas. The contemporary practices consider education as a useful tool in achieving exclusive economic capital, minimizing their achievements in building (Bildung) of human beings. This alternative can be traced to human solidarity or the social human connection, which is built on one idea of education. Therefore an approach to the variability of alternatives is made from the extension of the idea of "us" through the redescription of the "last lexicon" and "liberal ironist" way. In this way it tries to crawl into these categories of thought of Richard Rorty, an approach to a philosophy of education.

Keywords: Education, last lexicons, ironist liberal, solidarity.

RESUMEN

La educación en el contexto contemporáneo se articula exclusivamente con una postura capitalista del desarrollo humano, la calidad de vida y la producción económica. No obstante, se hace necesaria la construcción de alternativas que sean un contrapeso a los imaginarios sociales o colectivos que fortalecen y mantienen este tipo de ideas. Las prácticas contemporáneas consideran a la educación como una herramienta útil en la consecución exclusiva de capital económico, que minimizan sus alcances en la edificación (Bildung) del ser humano. Dicha alternativa puede rastrearse en la solidaridad o la vinculación social humana, que se construye a partir de la idea de la educación. Por ello se realiza una aproximación a la variabilidad de alternativas a partir de la ampliación de la idea de "nosotros" por la vía de la redescipción de los "léxicos últimos" y del "ironista liberal". De esta manera se intenta rastrear en estas categorías del pensamiento de Richard Rorty, una aproximación a una filosofía de la educación.

Palabras clave: Educación, léxicos últimos, ironista liberal, solidaridad.

La educación ha sido el pilar fundamental de la humanidad desde la antigüedad, esta se comprendía como una necesidad de continua transformación, de orientar la existencia hacia las eternas verdades de la justicia, la bondad y la belleza o la formación del hombre virtuoso. Esto se puede leer a través de los propósitos universales o individuales que Rorty (1991) re-trata en la metáfora del *filósofo y el poeta vigoroso* en *Contingencia, ironía y solidaridad*, metáfora que *grosso modo* simboliza la eterna disputa entre aquellos seres que orientan su vida a través de las regularidades universales (ilustración) y aquellos que la orientan a partir de su individualidad “creadora” (por ejemplo la filosofía nietzscheana), lo cual está presente en la mayoría de discusiones teóricas o intelectuales, en las que se encuentran un sin número de dualismos o tensiones. Por citar algunos ejemplos, la tensión mente-cuerpo, público-privado, universal-particular, inmutabilidad-mutabilidad, absoluto-contingente, entre otros. En ese sentido se propone narrar este tipo de discusiones a partir de dicha metáfora y dar a entender que las diversas formas de ver el mundo, se han constituido en la práctica social, más que en el develamiento de una verdad absoluta, lo que corresponde con la filosofía pragmática que orienta la reflexión de Rorty; a partir de ello, deviene la posibilidad de redescritión de nuestros “léxicos últimos”¹ y por lo tanto, situar a la educación como una esfera edificante, siempre renovable.

En la historia del pensamiento de occidente se hallan seres humanos que tienen la pretensión de encontrar la verdad, las regularidades en el mundo, la metodología unificada entre otros propósitos elevados o “metafísicos”. Este tipo de personas son las que se conducen por un *ideal de universalización* del conocimiento, y Rorty los sitúa en la categoría de *filósofos*, por cuanto la filosofía *estricta* quedó reducida a la epistemología como fundamento de toda teoría o modelo explicativo del mundo, esto es, como fundamento de todo conocimiento que apela a la develación de la verdad. Por otra parte, hay otros pensadores a los que Rorty llama *poetas vigorosos*; aquellos que han dado mayor valor a la individualidad, subjetividad y particularidad de sus propios relatos de la vida, más que a la apropiación de un conocimiento universal. Dichos *poetas* han estado motivados por el temor a ser una réplica exacta de los demás seres humanos (Rorty, 1989, pp. 25 -27).

Estos dos *caracteres* pueden verse en los propósitos de la educación, es decir, se podría señalar que la educación debería tener como propósito el cultivo de ideales de orden universal, y por otra parte, permitir o facilitar la formación de las libertades individuales. El problema es que estas dos posturas, de suyo propio, son irreconciliables, como son irreconciliables los clásicos problemas entre el empirismo y el racionalismo o la deducción y la inducción. Digamos que aquellos que se siguen por el interés de la universalización del mundo, restan valor a la situación contingente humana, dan más crédito a los conocimientos que pueden integrarse de una manera general. Por el contrario, los *poetas vigorosos*, consideran que la importancia de la vida radica en la actualización y redescritión de su propia historia; ellos consideran que no hay algo peor que sacrificar sus más profundos deseos de originalidad, por doctrinas que conducen al desvanecimiento del propio sujeto (Rorty, 1991).

1 Este neologismo se toma de la obra de Richard Rorty, presente en su libro "Contingencia, ironía y solidaridad", que básicamente implica aquellas máximas individuales, creencias, “ídolos o héroes intelectuales” sobre los que hemos orientado nuestras más profundas convicciones y modos de vivir, pero que el filósofo, advierte, son producto de la contingencia y de las prácticas sociales a las que se ha visto enfrentado en todos sus ámbitos, familiar, social y educativo, esta noción es ampliamente desarrollada por el filósofo en el capítulo 2, *La contingencia del yo*, del libro ya citado.

En la educación la figura del *filósofo* ha tomado dos direcciones; en primera instancia, la educación puede ser vista como el lugar ideal para el logro en el crecimiento de valores elevados que pueden ser compartidos por todos los individuos de una cultura o sociedad; el espíritu del pueblo el *volkegeist* del pueblo alemán, por ejemplo. Este tipo de ideales han sido aspectos importantes en el desarrollo del conocimiento, la política y la cultura de una nación, sin embargo, no dejan de ser parte de otra tensión dualista tradicional sobre la primacía del sujeto sobre la sociedad o viceversa. En segundo lugar, la visión del mundo desde la metáfora del *filósofo* ha sido la inspiración de múltiples absolutismos o totalitarismos que en la mayoría de los casos desconocen la diversidad y la multiculturalidad de hombre, lo cual ha llevado a que se legitimen versiones de lo que debe o no ser la educación, lo que ha dado origen a la idea de homogeneidad y regularidad de las estructuras educativas.

Esta necesidad de homogeneización de las formas de vida, que se deriva de la imposición de la figura metafórica del *filósofo*, se instauró en el espíritu de aquellos sectores poderosos que logran tener la capacidad para controlar y manipular a las masas, de controlar los *particulares*. Ya nos advertía Foucault (1976) en su obra *Vigilar y Castigar* una nueva forma de dominación, de corte simbólico, una dominación por parte de los sistemas que implican control del conocimiento, esto es, las mismas instituciones de educación. Él ha partido de un análisis de la categoría de “panóptico” en cuanto a un lugar de vigilancia, un lugar en el que nos miran “ojos invisibles”. Estos sistemas han configurado formas de dominio implícito a través de prácticas sostenidas como legítimas, que se suponen parten de la idea de que los contextos educativos son lugares de formación, de desarrollo humano. En ese sentido, el dominio ejercido es menos evidente y sus consecuencias están dadas por las prácticas educativas ejecutadas por

los incautos profesores, estudiantes y administrativos que, finalmente, contribuyen al mantenimiento del *status quo* (Foucault, 2008).

A pesar de Foucault, en general Rorty considera que tanto una como otra postura no deja de fomentar la posibilidad de desarrollar fundamentalismos, bien sea a partir de los que se asumen desde la postura universalista del *filósofo*, más seguidores de Kant o de Popper, como aquellos que comparten el carácter del *poeta vigoroso* mucho más cercanos a pensadores como Nietzsche o a Heidegger; caracteres que más adelante se discutirán a la luz de la concepción de la izquierda norteamericana, que a pesar de que se consideran más cercanos a la noción de contingencia y la aceptación de la multiculturalidad, también pueden hundirse en discursos absolutos o apoloéticos².

La diversidad de los discursos, se han establecido en el pensamiento del hombre occidental a través de la educación, de su formación o *forma de vida*, contribuyendo a la consolidación de un juego de lenguaje particular que surge de la misma condición de contingencia humana. Sin embargo, una de las preocupaciones contemporáneas sobre la educación, consiste en que aspectos que son producto de dichas contingencias, de un azar propio de la dinámica social e histórica de las sociedades, como es el discurso del capitalismo y el libre mercado, se presentan como peroratas preponderantes sobre la lectura contemporánea de nuestras actividades humanas.

En este sentido, el modelo capitalista se legitima como un *ballazgo universal* que deviene del paradigma moderno científico positivista que ve al ser humano como *esencialmente conocedor de*

2 Para ampliar la discusión sobre las izquierdas norteamericanas, se recomienda el texto de Rorty (1999) “Forjar nuestro país”. Barcelona: Paidós, sobre todo los capítulos 3 y 4.

esencias (Rorty, 2010 p. 323) y por otra parte, justifica el desarrollo individual o la libertad como sinónimos de libre mercado, lo que reduce la discusión a un solo eje de debate, la acumulación de capital. Así, la educación queda reducida a una herramienta que permite al ser humano actualizar sus competencias para poder satisfacer la demanda de mano de obra.

Debido a ello, la educación desde la metáfora del *poeta vigoroso*, podría ser considerada como uno de los *lugares* más importantes en el que el ser humano logra transformarse o redescubrirse al encontrar su naturaleza contingente, lo que va más allá que atender a un propósito basado exclusivamente en la adquisición de competencias instrumentales y mediáticas para satisfacer al capital. De esta forma el ser humano no se orienta por la idea de racionalidad y la búsqueda de verdades absolutas, sino que acepta la contingencia individual y colectiva, y por tanto la construcción social de la verdad, que implica asumir cualquier discurso, incluyendo el discurso capitalista, como relativo y posible de ser escrito nuevamente, con otros propósitos y en comunidad (Rorty, 1989, Cfr. p. 9).

Por parte los sectores que velan por la educación (Organización de Naciones Unidas, 1996; Constitución Política de Colombia, Ley 30 de 1992; Ley 115 de 1994) presentan discursos políticos muy emotivos alrededor de la disminución de brechas sociales, la generación de políticas que promueven la educación para el desarrollo humano y social o el aumento de las competencias, pero tales discursos no dejan de estar atravesados por una concepción de la educación desde una visión muy precisa que se ha derivado de este enfoque universal. La nueva forma totalizante y absolutista, la visión de la educación desde una lógica del mercado que se caracteriza por ser un enfoque de pensamiento inspirado en la economía, implica las categorías de competencia, desarrollo de capital, menor inversión y

en general todas aquellas categorías que se relacionan con la productividad de un negocio y son sinónimo de progreso y transformación social. Esto no solo ha marcado el modo en el que se construyen los marcos que han orientado el ámbito de la educación, sino que aparece como el fundamento de las estructuras sociales contemporáneas (Nussbaum, 2010).

De tal forma, los discursos educativos contemporáneos como el de Rorty o Nussbaum, destacan la figura del *poeta vigoroso* al comprender que somos resultado de un completo azar, y la vida consiste en construir elementos importantes que permitan ampliar nuestra percepción de libertad; el ser humano es un ser contingente, carente de certezas y regularidades, y a partir de este reconocimiento se podrían construir alternativas amplias a través de las prácticas sociales y culturales, y del cambio de la estructura de pensamiento absolutista de mercado que impera en las sociedades contemporáneas. Es este el propósito del presente documento, mostrar desde la filosofía de Rorty que es necesaria la aceptación de la relativización de nuestros fundamentalismos o léxicos últimos, para hacer de la educación un lugar de *conversación y construcción*, no de imposición.

Lineamientos institucionales universales metafóricos

La tradición kantiana ha considerado que el ser humano constituye el significado de sí mismo y de la libertad a partir de las reglas que subyacen a la racionalidad. Así, cuando se lleva a cabo una discusión relativa a la moral o la ética, la intención es que los argumentos presentados sirvan como un fundamento universal que permitan orientar las decisiones morales, el vínculo social basado en la autonomía y la razón práctica, como necesarios para hablar de una libertad individual (Kant, 2006). El papel en este caso de la educación consiste en desarrollar esa capacidad

racional para establecer los límites de una noción particular del quehacer educativo o formativo y la posibilidad de tener un fundamento universal de cualquier acción humana, de ahí la visión de derechos humanos universales, las leyes y políticas, entre otros documentos orientadores que tienen esta intención universal.

En el caso de la política educativa, se ha venido moldeando un imaginario social en el que se enlazan necesariamente conceptos como progreso, calidad de vida, y demás conceptos asociados, a una noción de desarrollo humano que está bajo el dominio del mercado capitalista, lo cual se refleja en la generación de las prácticas humanas e institucionales (Hoyos, 2010). Estas prácticas mercantiles de alguna manera atraviesan el espíritu del pueblo a pesar de que son reguladas por instituciones gubernamentales y no gubernamentales desde diferentes latitudes. Pese a que la postura del *filósofo y del poeta vigoroso*, caracterizan los documentos de la educación que regulan sus prácticas y políticas, y además se encuentran aspectos que son bastante importantes para el desarrollo humano *universal e individual*, el enfoque de *derechos* que tienen la función de orientar propósitos *elevados* ha establecido un imaginario en nuestro contexto actual de educación que enlaza a la educación con los negocios o exclusivamente con el aumento de capital. Esto es, hay actitudes universales en dichos documentos o políticas que son compatibles con nuestros deseos particulares que no implican necesariamente un abandono de la individualidad, por el contrario, resaltan la importancia de la educación como un factor edificante, no obstante, en la práctica esto no se cumple.

Por ejemplo, siguiendo los referentes de orden internacional específicamente a partir del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Organización de Naciones Unidas, 1996) que en su artículo 13 y 15, concibe la educación como un derecho internacional que

debe garantizarse en procura del *desarrollo de la personalidad y de la autonomía de los individuos*; a su vez, en el texto acerca de la interpretación de las normas internacionales (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos Oficina en Colombia, OACNUDH, 2002) se señala que la educación *es el principal mecanismo para la realización de los derechos humanos en sí mismos*, es decir, que el impacto de la educación a nivel internacional legitima la educación como un componente esencial en el desarrollo humano.

Las políticas de educación pueden implicar aspectos pragmáticos propios de la noción de bienestar presente en filosofías utilitaristas como las de Bentham o Mill, en lo que concierne al mejoramiento de las condiciones económicas y laborales como consecuencia de la práctica educativa (Mill, 1997), la educación no deja de relacionarse con los procesos de desarrollo cultural y personal que obedecerían a una conceptualización mucho más amplia de la noción de desarrollo humano, progreso, calidad de vida, o bienestar, y que bien podrían asociarse también a la noción del *poeta vigoroso*, a la postura de aumento de libertades individuales y a la superación de los totalitarismos (Cejudo, 2006; Sen, 1999; Rorty, 2010).

En el documento sobre el Pacto Mundial de la Educación, se expresa literalmente que la educación también corresponde a “uno de los placeres y recompensas de la existencia humana” (OACNUDH, 2002, p. 269). Aquí la educación no se enlaza con las categorías de producción y productividad sino con una noción de valor moral y existencial que va más allá de una preocupación exclusivamente económica, de ahí que se presente actualmente una constante crítica a la noción capitalista de la educación y se haga un esfuerzo por evidenciar la preocupación por la pérdida de las humanidades en la vida contemporánea, reflejada en el deterioro de los vínculos sociales, los sentimientos morales,

cívicos y políticos como consecuencia - de la concepción de la educación como un producto del mercado (Hoyos, 2010; Nussbaum, 2010; White, 2013).

En la perspectiva de derechos humanos, se da énfasis en la persona y no en las actividades de la persona. Si bien es cierto, las naciones deben tener unos criterios mínimos para garantizar la educación y se deben cumplir unas acciones específicas mínimas, como es el caso de la educación básica primaria, -esta se orienta primordialmente sobre categorías como dignidad, desarrollo, emancipación, sociedad libre y en el caso específico de la educación técnica, profesional y superior, además de que se garantice su accesibilidad, se relaciona con las capacidades y con la posibilidad de independencia individual (OACNUDH, 2002).

Así mismo, la Convención sobre los Derechos del Niño (párrafo 1 del artículo 29) insiste en que la educación es el ámbito propicio para el desarrollo de la personalidad, el desarrollo humano, los derechos humanos, la generación de independencia (UNESCO, 1990). Esto se ratifica nuevamente en la Declaración del Plan y Acción de Viena (parte I, párrafo 33, parte II, párrafo 80) y fue adjuntado al Plan de Acción para el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (párrafo 2). En él se encuentran sentencias como la siguiente que manifiesta abiertamente la importancia y el valor de una comprensión más amplia de la educación, y no como fuente exclusiva de consumo o como un producto de consumo:

La Asamblea General hizo un llamamiento a todos los gobiernos para que contribuyeran a la ejecución del Plan de Acción e intensificaran sus esfuerzos por erradicar el analfabetismo y orientar la educación hacia el *pleno desarrollo de la personalidad humana* y el fortalecimiento del respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales; instó a los organismos

docentes gubernamentales y no gubernamentales a que intensificaran sus esfuerzos por formular y ejecutar programas de educación en la esfera de los derechos humanos, como se recomendaba en el Plan de Acción, en particular preparando y ejecutando planes nacionales para la educación en la materia; y pidió al Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos que coordinara la ejecución del Plan de Acción (ONU, 1996, Ver el numeral 3 de la introducción del anexo del documento).

En Colombia la educación es regulada por la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación. En esta última, en el artículo 5 acerca de los fines de la educación, se establece como objetivo principal la formación permanente, personal, cultural y social, fundamentada en la *concepción integral del ser humano, de su dignidad, de sus deberes y derechos*; y que será desarrollada en conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia. La educación superior está regulada por la Ley 30 de 1992 y también se concibe como un espacio en la *formación integral de los ciudadanos*. Al realizar una lectura general de dicha ley, se encuentran categorías asociadas con el desarrollo humano y el derecho que tienen las personas de educarse a través de una *educación digna* (Ley 115 de 1994 art. 5 y Ley 30 de 1992 art. 1, 2, 3, 4 y 5).

Así, se podrían citar más documentos, pero lo que se pretende señalar es que las políticas educativas de orden nacional o mundial, contemplan muchas categorías que en la práctica no se cumplen debido a los imperativos de producción y economía presentes en los imaginarios colectivos de las mismas instituciones o actores educativos. Los discursos de superación de la pobreza, desarrollo humano, desarrollo de la personalidad, educación digna y goce, se han orientado como sinónimos de desarrollo de capital, y pese a que la intención de las políticas o lineamientos manifiestan perspectivas de derechos emancipadoras, se convierten en metáforas vacías que se llenan de idealismo capitalista hegemónico para

concentrar todos los esfuerzos para que la educación contribuya a la generación de mano de obra intelectual o física; de ahí la importancia de sacar lo “inútil” del currículo, por ejemplo, las humanidades (Nussbaum, 2010).

Política y ampliación de la idea de “nosotros” en la educación

Rorty ha desarrollado la idea del “ironista liberal” como consecuencia de la deconstrucción del representacionalismo mente–cuerpo (Rorty, 2010) y la deconstrucción de la polarización entre *filósofo* y *poeta vigoroso* presente en la discusión moderna (Rorty, 1996). El dualismo ha fundamentado la concepción occidental acerca del ser humano como *un conocedor de esencias* que ha legitimado el dominio del racionalismo instrumental imperante en el discurso del capitalismo, lo que resulta contrario a la posibilidad de relativizar las formas de ver el mundo, como se propone en este documento (Merchán, 2007).

En una conferencia acerca de la responsabilidad social de los intelectuales dictada en el año de 1983 en Virginia, Rorty puso énfasis en su concepción de “liberalismo burgués postmoderno”, que puede aclarar la idea de ironista liberal. En esta conferencia utiliza a Hegel para sustentar la posibilidad de hablar del “nosotros” y justificar desde la perspectiva pragmática el discurso político, moral y ético sin dejar de considerar al “yo”. Esto quiere decir que Rorty ha dejado atrás la idea de fundamentos universales *a priori* propio de los ámbitos humanos como en la educación, lo que abre la posibilidad del diálogo entre las personas, en cuanto estas reconocen su condición de contingencia o variabilidad, su grado de limitación para acercarse a una verdad absoluta, la posibilidad de persuadir y de disentir, de renunciar a cualquier fundamento absolutista que oriente su vida. Por el contrario, de la modernidad devienen formas absolutistas de pensar, que homogeneizan

como es el caso de los propósitos integrados a la formas de dominio capitalista que hacen ver este sistema como único e insuperable.

Desde una perspectiva historicista hegeliana, las razones o reglas que comparte una comunidad se encuentran ancladas justamente en su historia y en los que intervienen en dicha historia, de tal manera, que no se podrían establecer unos principios a-históricos ni universales para determinar el carácter moral de un determinado acto que sirvan como criterios para abandonar una determinada comunidad. Las convicciones y lealtades a un tipo de tradición suponen la influencia que la misma historia ha ejercido sobre los actores o individuos que se encuentran en ella. Así, cuando nos referimos a los asuntos humanos, como la política o la educación, lo hacemos desde los léxicos últimos, pero dichos léxicos han sido producto de la interacción de los individuos con cierta comunidad referente. Por ello se comparten entre los miembros de las distintas comunidades los mismos valores, creencias, deseos e incluso sentimientos, lo que implica que el individuo se haya identificado con determinada comunidad o sociedad (Rorty, 1983).

Rorty explica este tipo de circunstancias de la siguiente manera, cuando se rechaza determinado acto en un entorno particular, sucede algo parecido a lo que ocurre en las interacciones de las moléculas en la química o la biología. Los cambios que puede presentar una célula son producto de ciertas exigencias del medio ambiente, y tales cambios pueden llevar a acertar o fallar en el propósito de adaptación de la partícula o célula que hace parte de una red más compleja. De esta manera si se asegura la adaptación de la “acción” de la célula o partícula, la “acción” puede repetirse. Es así que cuando suponemos que nuestra conducta está dirigida por cierta regla o principio, lo que realmente sucede es que se lleva a cabo un comportamiento de una manera paralela en condiciones similares en las que la regla fue

eficaz para la adaptación. Contrariamente, si se actúa fuera de las convicciones que comparte un grupo no se presentaría tal adaptación, esto es lo que genera las diversas ideologías compartidas por la comunidad verbal de referencia, pero que siempre, dada su naturaleza pueden ser modificadas (Rorty, 1983).

De esta forma, entendemos que ningún concepto relacionado con el yo o el individuo, como es el caso de la dignidad humana, el desarrollo, educación o ética, que se supone podría dirigir mi comportamiento en determinadas circunstancias u orientar políticas particulares en un gobierno, pueden ser componentes subyacentes que se hayan descubierto por reglas o principios. Desde la perspectiva hegeliana el concebir algo así como la dignidad intrínseca de la humanidad, por ejemplo, es que ciertos valores o creencias se corresponden con los de un grupo con el que la persona o el sujeto, a su vez, se identifica, el “nosotros” (Rorty, 1996).

De tal forma que cuando nos llamamos “nosotros”, usualmente se está haciendo uso del concepto en cuanto a que cierta comunidad a la que pertenecemos comparte generalidades en torno a su comprensión del mundo, valores, capacidad para solucionar problemas, entre otros. En ese sentido, el papel que debe cumplir la educación, a partir de la persuasión, -no de la fuerza- es el de orientar a los individuos en la posibilidad de ampliar la idea del “nosotros” y en consecuencia, redescubrir la idea misma que se tiene de la educación y la política, en este entorno globalizante.

La consideración de ampliar el concepto de “nosotros” se liga a este tipo de planteamientos y se parte de un ejercicio de comparación entre grupos. Si bien los metafísicos consideran la viabilidad de ofrecer criterios que justifican universalmente aquello que llamamos bueno o mejor, en el caso del ironista liberal se asume que justamente

por la naturaleza contingente de su léxico y de la comunidad liberal en la que se encuentra inmerso, se puede entender que este ha asumido la lealtad o convicción de sus argumentos por el hecho mismo de ser parte una comunidad, y al identificarse con su comunidad se permite manifestar juicios tales como “*nosotros* no hacemos ese tipo de cosas”, pero que otras comunidades podría bien realizar, por ejemplo asesinar por convicciones religiosas o económicas.

La posibilidad de ampliar el *sentido del nosotros* residiría en que la educación se entendiera como el lugar para “trasladar” las convicciones de una comunidad a otra, pero en un espacio de deliberación y conversación en el que las formas de pensar están sujetas a la variabilidad, dada la condición contingente del lenguaje, del yo y de las comunidades. Una de las convicciones que tiene Rorty es el sentido pluralista de la democracia que cree que es el modelo más adecuado, puesto que se ha adaptado o se puede ligar a las nociones más importantes del pragmatismo y además al sentido de bienestar, no solo de índole comunitario sino también del individuo, por ello el ironista liberal considera a la democracia de acuerdo con Wittgenstein, como un recordatorio del intercambio de propósitos particulares. No obstante, esto se da siempre teniendo como condición la preocupación constante del ironista de saber si ha sido formado en el léxico adecuado o no, condición que en efecto permite ampliar el horizonte de posibilidades humanas, diferente a la propuesta por los fundamentalismos; en el siguiente apartado, veremos cómo una sola palabra, *la izquierda*, tiene diferentes léxicos últimos y por tanto ha generado división. Izquierda liberal, izquierda cultural, ejemplos de los “léxicos últimos”.

La democracia es parte del espíritu de izquierda de los Estados Unidos. Rorty como buen americano y propiamente por su experiencia personal, realiza un recorrido en la historia política de su

pueblo dejando claro que hay dos tipos de izquierdas; una que denomina “reformista” ligada al pensamiento respecto al cambio económico y la disminución del egoísmo, y otra, que denomina cultural, mucho más centrada en el cambio radical del sistema y de las tradiciones culturales que han rechazado a unas minorías. Bien se podría encontrar que la dimensión humana o la significación del ser humano concebida por Rorty corresponde a este tipo de dicotomía presente en cualquier problema de orden político respecto a la dificultad en la separación entre lo privado y lo público (Tambornino, 1997).

Por una parte, la izquierda reformista concebida entre 1910 y 1960 se refiere a aquella izquierda cercana al problema de la redistribución de la riqueza y el espíritu propiamente marxista o de aquellos pensadores que están situados en los sindicatos y las organizaciones de los trabajadores quienes forjaron el llamado *New Deal*; esta fue una izquierda mucho más activista y concentrada en la posibilidad de cambiar el egoísmo del ser humano (Rorty, 1999).

Por otra parte, la llamada izquierda cultural es el resultado de aquellos intelectuales que se fueron separando de la realidad de su país y se dedicaron a leer los fenómenos de su patria a la luz de filósofos como Heidegger, Sartre o Derrida. La izquierda estadounidense de este tipo se caracteriza por ser crítica de la semblanza política de su entorno social pero que no se inmiscuye en él. Este es el tipo de pensadores que se aíslan en su mundo interno llenos de arrogancia y de despotismo llegando a la soledad de tipo nietzscheana.

Desde estos dos tipos de izquierda se podrían leer las actitudes que tienen los actores educativos, por una parte aquellos que intentan involucrarse en política que tienen el convencimiento de que la educación es el lugar de transformación de la sociedad, y por otra parte, aquellos intelectuales que se aíslan en sus

mundos simbólicos de la ciencia, la filosofía y la teoría. Estos últimos, son consecuencia de la desesperanza que el ambiente académico a veces impone desde los propósitos consumistas y neoliberales en las mismas universidades, resultando que solo existe como alternativa esta huida o abstracción de lo real. Por su parte, los primeros, también caen en la trampa de razonamiento instrumental y mediático considerando que cualquier buena intención o proyecto de impacto social, realmente está transformado los imaginarios acerca de la vida académicas, no obstante, podrían estar siendo objeto de la perpetuación de las ideas dominantes, sin que realmente se generen cambios estructurales en las políticas de los gobiernos.

Siendo coherente con la naturaleza de su pensamiento, Rorty no entiende la historia como si una u otra actitud fuera mejor, comprende que de los dos tipos de narrativas se podría partir para configurar la naturaleza del sentido del hombre desde una perspectiva del futuro posible pero vulnerable, ligado en *la esperanza* más que en el conocimiento, puesto que las dos posiciones comparten la posibilidad del cambio, aunque una y otra en sentidos diferentes, la primera relacionada con la economía o la transformación del egoísmo y la segunda con la posibilidad del cambio respecto a la humillación o sadismo (Rorty, 1999).

En ese sentido, la izquierda reformista que se ha centrado en la frontal lucha contra el egoísmo, considera que los problemas relacionados con la humillación o la exclusión tienen su fuente en la inequidad de la distribución de los bienes en las sociedades y que en la medida en que esta distribución de los recursos económicos sea más justa, los abusos sobre las minorías tendrían la tendencia a finalizar (Tambornino, 1997), pero por otro lado, el segmento de la izquierda norteamericana que al finalizar los años sesenta se convirtió en un movimiento de

intelectuales que fijaba sus discusiones alrededor de los elementos de las diferencias, la minorías étnicas, las mujeres entre otros, y que sustituyen parcialmente a Marx por Freud y refieren que así se presente una economía más estable y equitativa, las humillaciones o sadismo van a continuar. La relación de poder y el deseo de dominación es una condición psicológica propia de la naturaleza humana, por lo que Rorty afirmaba que “el delicioso placer que da crear una clase putativa de inferiores para humillar a cada uno de sus miembros, era algo que seguiría dando placer aunque todo el mundo fuera rico” (citado por Tambornino, 1997, p. 71).

La izquierda cultural tomó como camino la lucha por los grupos minoritarios generalmente objetos de exclusión o victimización. Los problemas se tornaron interesantes para esta élite de intelectuales que empezaron todos los movimientos que conocemos en la actualidad que sustentan temas de “políticas de la identidad” “políticas de la diferencia” o “políticas del reconocimiento”, de tal forma que empezaron a perder interés por los sindicatos y los temas comunes relativos al trabajo y las oportunidades de ascenso social de los más pobres (Tambornino, 1997). La izquierda cultural se ha dedicado a la realización de “estudios culturales” que ciertamente se ligan a una historia de victimización de sectores excluidos de la nación; al centrarse en la necesidad de realizar una mudanza cultural, conciben que el Estado no tiene un papel en el planteamiento de dicho cambio ya que la misma estructura e institucionalidad hacen prevalecer este “sadismo”.

La izquierda cultural por esto mismo rechaza el capitalismo, no tienen opinión acerca del dinero puesto que hablan más de una modificación en la forma de pensar que de la modificación de las estructuras de las relaciones económicas (Tambornino, 1997). Así es que a la izquierda

cultural le “parecen” mucho más interesantes los problemas de los estigmatizados socialmente. De -esta manera, advierte Rorty que:

Los desempleados, los indigentes, los que viven en remolques no son el “otro” en un sentido interesante. Debes padecer un estigma que te convierta en una víctima de un sadismo socialmente aceptado y no, simplemente, en una víctima del egoísmo económico (citado por Tambornino, 1997, p. 75).

En este sentido se reconoce que no solo en la llamada derecha o centro democrático hay una fuerte presencia de una excesiva abstracción o “metafísica de la presencia” sino que los pensadores de izquierda ajenos a la vida cotidiana, se refugian en las universidades para “desengancharse de la práctica y producir alucinaciones teóricas” (Rorty, 1999, p. 86), que pueden opacar los lugares comunes de los diferentes ciudadanos de una nación. En ese sentido, dichas buenas intenciones mantienen la idea neoliberal de la educación y para ello son necesarias personas vulnerables, no aquellas que puedan crecer y cambiar culturalmente.

La izquierda cultural se ha volcado hacia los filósofos como Nietzsche, Foucault y Derrida, es cierto que le han dado la espalda a los modernos, pero para Rorty estas concepciones propias de su argumento relacionado con el ironista pueden ser concebidos bajo una óptica liberal *a la vieja usanza*, justamente, muestra que aquella división privado – público se representa en la misma condición y naturaleza humana. Se podrían situar los aspectos relacionados con la economía y la distribución de la riqueza en un espacio público común a todos los ciudadanos de un país, Rorty se sitúa desde su perspectiva de la esperanza en la solidaridad, es decir la esperanza en los fines colectivos, pero por otra parte reconoce, la importancia de la subjetividad o de la individualidad que continuamente

representa en la categoría de un “léxico último” y en nuestra fascinación por nuestros héroes existencialistas como Nietzsche o Heidegger.

Estos últimos nos vinculan a la idea de la negación del pecado; la vitalidad y el arrojo de los momentos más críticos de nuestra existencia, nos ponen de manifiesto lo frágiles que somos y lo sádicos que podemos llegar a ser, pero también nos pueden influir hacia *un antinacionalismo semiconsciente* (Rorty, 1999, p. 89). Encontraremos que hay una fuerte tensión entre estos factores y los denominados públicos, dado que ciertamente en el terreno político deben permanecer como propios de la perfectibilidad individual sin atentar con la esfera pública. En este caso lo individual no parece poder reflejarse en lo que circunscribe Rorty como político ya que su preocupación está más ligada al progreso común de los habitantes de una nación y no a aspectos meramente particulares.

Por el contrario, cuando la izquierda cultural se preocupa por las minorías parece que se permitiera o legitimara que marcar exhaustivamente estas diferencias al contrario de unirnos nos separa de los objetivos que a todos nos preocupan. Animar a tomar en consideración estas diferencias nos ubica en espacios absolutamente ajenos al bienestar común. No sería posible una política nacional, cada grupo o secta minoritaria estaría luchando aislada promoviendo en muchos casos una suerte de egoísmo. Esta tensión es solucionada en una alternativa estética vinculada a una idea de sentimiento común compartido, no obstante, podría ser también una excusa para continuar con la visión homogeneizadora de las instituciones educativas que se presenta como *original* por parte de los “intelectuales de izquierda”.

Cuando Nussbaum presenta un desacuerdo frente a la naturaleza sentimental del nacionalismo propuesto por Rorty en *Forjar nuestro país*,

señala que existe en este hecho un peligro por volver a lo que se ha tratado de evitar: la exclusión de las minorías o de los más incomprendidos. Nussbaum propone prácticamente la posibilidad de que no se presenten fronteras en torno a lo que hemos llamado nacionalismo, dado que esto ha generado en gran medida la exclusión. No obstante, la preocupación de Rorty es que al volcar todos los propósitos de la reflexión política en el sentido de la multiculturalidad y la diversidad, los problemas de fondo relacionados con la vinculación social o del individuo al interior de un espacio político son olvidados (Nussbaum, Rorty, Rusconi & Viroli, 1995).

Asuntos como encontrar soluciones a las situaciones más generales tales como el desempleo, la educación, la pobreza o la inequidad económica de un país, se alejan de la pretensión de un individuo relajado que pueda pensar tranquilamente para tomar en serio las acciones efectivamente solidarias. El problema del multiculturalismo es que da mayor importancia a los elementos propiamente individuales o de ideales singulares, lo que conduce a la exclusión de los *otros* que no hacen parte de ninguno de estos grupos. Esto no quiere decir que Rorty fomente una suerte de absolutismo al rededor del nacionalismo, lo que ocurre simplemente es que son necesarios cambios estructurales comunes, públicos y sociales, para que en efecto se pueda garantizar el desarrollo de las libertades individuales, de lo contrario, no podríamos desarrollar la necesidad de la originalidad, o de la creación artística o humanista que se están defendiendo en cuanto a una ampliación de la concepción de la educación.

Al retomar las ideas de la izquierda activista que según Rorty estaba concentrada en América desde antes que llegara el pensamiento marxista, realiza una correspondencia entre esta y la forma en que se ha desarrollado la nación de Estados Unidos, en un contexto comunitario,

federal y necesariamente regido por la idea de progreso. De Tocqueville (1971) muestra cómo una sociedad democrática se preocupa mucho más de la posibilidad de igualdad que no es otra cosa que la justa distribución de los bienes o de procurar bienestar, bienestar en el sentido del utilitarismo, no obstante, también señala que la democratización implica también un proceso de homogeneización y probablemente no presente la posibilidad de generación de “genios” en un contexto académico.

La idea es congruente en cuanto a que la transformación particular de los individuos, trae como consecuencia la reducción de las diferencias pero en el terreno de lo económico y financiero. Es claro que la educación afirma la multiculturalidad y la diversidad personal, que no es sinónimo de diversidad económica, no obstante, desde la perspectiva “ironista liberal” las desigualdades de este orden, también fomentan la imposibilidad particular de la que se privilegia la clase burócrata o ciertos sectores de intelectuales “relajados” (Rorty, 1996).

Toda la crítica de Rorty al proyecto de la modernidad y a la reducción epistemológica en tanto reconocimiento de la naturaleza contingente del ser humano, desvinculándolo de la posibilidad de establecer una relación especial a partir del lenguaje o de la lógica con lo que denominamos verdad, cobra sentido en el fondo del pensamiento político del filósofo. Incluso, posturas que propenden por el desarrollo humano, como la de los partidos de “izquierda”, pueden llegar a contener elementos de carácter filosófico que difícilmente implican un cambio en la redescipción del hombre en todos sus espacios y en este caso, en el espacio político, por lo que sus argumentos muchas veces son el lugar de fortalecimiento de posiciones absolutistas relacionadas con los orígenes de las dictaduras.

En la vida pública se comparten nociones teóricas que pueden permitir una absolutización de conocimientos que se relacionan directamente con expresiones de ira y de violencia, producto de la tradición que fomenta el espíritu totalitarista en el cual hay normas y leyes por descubrir, puesto que desde la mayoría perspectivas fundamentalistas se considera que hay una naturaleza humana y social pre diseñada, y este tipo de ideologías se han utilizado para justificar los totalitarismos de derecha, así como la de otros sectores de izquierda marxista o liberal; esta es la herencia de la modernidad, entendiendo esta herencia como la posibilidad de alcanzar algo “cierto” o que está predeterminado, por medio de la razón.

En el caso del pragmatismo, se da un nuevo giro a este aspecto y “en cierto modo se trata de sustituir el conocimiento compartido de lo que es real de antemano, por la esperanza social de lo que podría llegar a ser real” (Rorty, 1999, p. 31). Justamente Rorty tiene la intención de restar fuerzas a la tradición moderna dado que de esta manera se adquiere otra forma de concebir los esfuerzos para que una Nación-Estado se transforme. Rorty refiere que cuando se piensa un país con seres humanos contingentes se cambia la filosofía o la pregunta por los fundamentos, por preguntas relacionadas con nuestra identidad y de la de nuestra nación; “plantearnos preguntas sobre nuestra identidad nacional o individual es parte de un proceso por el que decidimos qué haremos en el futuro, en qué trataremos de convertirnos” (1999, p. 30) ya que la nación es un proyecto inconcluso. En ese sentido, el vehículo que no es otro que la educación, no puede estar permeado de una óptica cerrada de ver al hombre como un acumulador de riquezas o de capital económico, si bien la economía es una variable relevante en el desarrollo de las naciones, no implica que al aumentar,

por ejemplo el ingreso *per capita* haya mayor grado de libertad o capacidad por parte de los individuos (Sen, 1999).

Es así que la crítica que manifiesta Nussbaum (2010) con el abandono de los círculos académicos de la enseñanza de las humanidades, permite ver un retraso de la cultura al determinar *los léxicos últimos* del capitalismo y del mercado, como los únicos y absolutos, los cuales están permeando todos los sectores de la sociedad. Un léxico último no puede constituirse como la única condición de la humanidad, o el único propósito. Es desafortunado pensar que es el lugar sobre el que se están construyendo los criterios respecto a la misma educación o criterios de calidad de la educación, lo que nos ha llevado a la absurda pregunta sobre la educación en las humanidades, pregunta implacable por cierto ¿y eso, para qué sirve?, que se traduce como ¿cuál es el índice de retribución económica que me espera si yo invierto en eso?

Rorty, así como Dewey, plantea que la Nación-Estado sea equivalente al sentido de la vida humana y además la democracia y el Estado sean términos equivalentes. “La democracia es una concepción que se niega a obedecer una autoridad no-humana y en la que nada que no sea el libre acuerdo entre los seres humanos tiene la más mínima autoridad” (Rorty, 1999, p. 30); en ella se logra una sociedad civilizada en la que las instituciones y los seres humanos no tienen razón para humillarse uno al otro.

El papel de los intelectuales y las instituciones

El pragmatismo nos ha enseñado que el ser humano comparte la misma continuidad de otros seres vivos y que lo único que nos diferencia es que tenemos la posibilidad de forjar la manera en la que queremos ocuparnos de los asuntos del mundo (Rorty, 2010). Ya se ha tratado decir que

la pretensión de *explicar* la naturaleza de dichos asuntos es una cuestión de ficción sostenida por la tradición moderna, de la que es cómplice la institución de educación, y en virtud de ello, el pensamiento pragmático tendría mayor afinidad con preguntas tales como ¿qué debo hacer para que nos comportemos justamente? ¿De qué manera educamos a las personas para que nos sea más fácil aceptar las diferencias y aumentar la inclusión de las minorías? ¿Cuáles son esas herramientas que nos conducirán eficazmente a la transformación de nuestro país? En suma, las preguntas son del orden procedimental más que de orden cognitivo, son preguntas que se sustraen de formas de vidas concretas, cotidianas o del “ser-ahí” (*Dasein*) para utilizar una expresión de Heidegger (Heidegger, 2009).

La propuesta de Rorty de la redescrición de nuestras creencias y léxicos últimos, se liga mucho más al sentir humano, con una dimensión estética del mundo, una educación sentimental, no cognitiva. Este sentir está relacionado con la educación, en tanto que la dirección de lo político permita que el ser humano se desarrolle sin sacrificar su propia vida, su tiempo o sus experiencias más íntimas a expensas de un poder simbólico, no podrá tampoco participar de una acción política común. Rorty señala que los fundamentalistas no abandonan sus posturas normativas respecto a los aspectos de la vinculación social, puesto que consideran que las personas despojadas de la verdad, del conocimiento moral y de la razón, no pueden tener un adecuado desarrollo moral, por lo cual siempre estarían tentadas a cometer actos de barbarie; sin embargo, en la historia se ha mostrado que ocurre todo lo contrario.

Una de las dificultades con las que topamos en este tipo de propuestas, consiste en que la extensión y expansión del lenguaje, a un lenguaje que abarque más individuos y debilite la exclusión, es posible si hay condiciones de *seguridad*

y *simpatía* es decir, en un contexto en el que se garanticen las mínimas libertades económicas y políticas (Rorty, 2000 p. 234). La dificultad estriba en que en un mundo en el que acaece una dificultad para pensar en *el Otro*, en el que se promueve la búsqueda de recursos y satisfacciones individuales, en un mundo en el que debemos sobrevivir, y que justifica las acciones humanas con la identificación ideológica del darwinismo relativa a la sobrevivencia del más fuerte, es difícil que cualquier discurso relacionado con la transformación de la sociedad y el vínculo con el otro, a partir de la esperanza de la solidaridad, sea tenido en cuenta, pero lo más preocupante aún es que esto también se observe en las prácticas educativas.

El mismo Rorty plantea que “la educación sentimental solamente funciona con quienes puede relajarse lo suficiente para escuchar” (Rorty, 2000, p. 236). De esta forma, al parecer hay una condición para que se pueda realizar la apuesta en la solidaridad que deviene en justicia social, equidad y compromiso con el otro. Es una especie de fuerzas que actúan simultáneamente, en tanto que si hay progreso en una sociedad es muy probable que simultáneamente el hombre se haga mucho más solidario; de ahí la responsabilidad de los educadores, los que pueden educarse y los que administran instituciones de educación.

La educación comprendería unas acciones que implican el poder sentir a cualquier bípedo implume³ como uno de nosotros, sin rechazarlo, sin excluir, bien sea este negro, blanco, mujer, hombre o niño. Rorty ya nos ha mostrado que los discursos metafísicos han determinado la diferencia entre los animales y el hombre por

3 Esta expresión es utilizada por Rorty, para hacer una clara manifestación de que hay cosas más comunes a nosotros de lo que las mismas ideologías nos hacen separar tan simples, como nuestro propio cuerpo, pero que nos hacen pertenecer a una misma categoría, la de seres humanos.

la posesión de la razón, tal distinción deviene en otros dobles conceptos como hombre/niño, mujer/varón, indio/americano, europeo/latinoamericano, entre otros. Este tipo de “juegos de lenguaje”, como el de la distanciamiento de los hombres frente a los brutos, ha marcado la posibilidad de totalitarismos como ocurrió en el holocausto nazi.

Hay diferentes cuestiones al respecto, por ejemplo, ¿Cómo transformamos una cultura si no existen las condiciones para estar completamente *relajados*? Si la posibilidad de inclusión y vida comunitaria en la solidaridad depende de una misma condición de posibilidad para poder pensar en la solidaridad ¿Cómo extendemos tal sentir de solidaridad? Básicamente Rorty hace un llamado a la clase de intelectuales, a las instituciones que participan en los procesos de formación y en todo aquel que de alguna manera ha podido integrar este discurso, el discurso del “nosotros los intelectuales” “nosotros las instituciones de educación superior”.

En esa línea, es de esperar que los ámbitos educativos contrarresten las formas de pensamiento absolutistas y fundamentalistas, que faciliten un desarrollo completo en los seres humanos que participan de sus prácticas. Pero el hecho de que estos ámbitos estén siendo “gobernados” por administrativos que no tienen ningún interés en poner las instituciones de educación al servicio de estos ideales comunes a la mayoría de los académicos y humanistas, permite que el mecanismo de mercado logre posicionarse en este mundo aparentemente incorruptible, dejando atrás las posibilidades más amplias que tienen las instituciones de educación para la formación de los ciudadanos del mundo.

Esperanza y educación

En la discusión contemporánea acerca de la tensión privado público, siguen existiendo

posturas con un racionalismo atenuado. Por ejemplo, la propuesta política de Rorty podría equipararse a la noción rawlsiana que considera que es viable encontrar unos argumentos comunes respecto a la justicia, que puedan, en mayor medida, ser comprendidos por los miembros de la sociedad como racionales o carentes de irracionalidad. Esto quiere decir que pueden existir fundamentos comunes más sutiles que la máxima del “deber ser” kantiano, que permitan trascender espacios particulares de la vida humana. De esta manera, el contractualismo expone un uso de la razón práctica que propende por el bienestar social de los individuos, sin desconocer sus afinidades individuales y, a partir de la razón, se podría establecer cuáles de estas afinidades individuales de los seres humanos se consideran arbitrarias o que no son relevantes para la construcción de una comunidad más incluyente o justa.

Esta posible similitud entre Rorty y Rawls estaría cuestionando la originalidad del pensamiento neo-pragmatista del primero. La racionalidad de tipo moderno en cualquier aspecto enaltece la sociedad occidental frente a otro tipo de culturas y proyectos humanos, lo cual sería una manera de perpetuar una forma de “imposición” del racionalismo subyacente. Esta noción, a pesar de ser bien intencionada, muestra al filósofo profesional insistiendo en que gracias a la razón podemos dar cuenta de un sentido más incluyente de las vidas de los seres humanos y continuar afirmando la superioridad del conocimiento racional como el único mecanismo para pensar un “nosotros” de una manera más amplia, puesto que únicamente nos es permitido pensar lo político y lo democrático liberal a partir de la razón (Rorty, 1998).

En general la propuesta política de Rorty consiste en un intento por comprender de otra manera lo individual y lo comunitario desde una perspectiva estética, vinculada a la narrativa

más que a una teoría, debido a las dificultades que estriban en la integración de los teóricos ironistas, que se relacionan con filósofos como Nietzsche, Heidegger o Derrida, con posturas racionalistas postkantianas que continúan vinculadas fuertemente a una tradición racionalista, o como lo tratado en el anterior apartado, la dificultad en la unificación de las ideas de la izquierda liberal y la izquierda cultural.

Por ello, Rorty (1998) insiste en mostrar la necesidad de cambiar los fundamentos racionales de la moral y la ética por el reconocimiento de la contingencia humana y por la esperanza en la solidaridad, la cual es entendida por el filósofo como una capacidad para que se preste mayor atención a la reflexión sobre la humillación y el dolor, lo que puede comprenderse como aspectos comunes al todo ser humano, y de esta forma concebir de manera contingente las diferencias entre géneros, etnias, léxicos últimos u orientaciones filosóficas.

En esa medida lo político, en tanto posibilidad del vínculo de los seres humanos, no se encuentra en la razón y los fundamentos, sino en los *sentimientos que podríamos algún día compartir con respecto al sufrimiento humano*, se trata de adquirir una “habilidad de simpatizar con el dolor del otro” (Rorty, 1998, p. 39). Desde esta perspectiva lo político y la educación se basan en la relación con el otro a través de la estética y de la sensibilidad; no surgen de la obediencia a una norma sino que se empiezan a constituir a partir de la confianza.

En el caso de la justicia, por traer un ejemplo, puede considerarse o bien como una forma abstracta del conocimiento racional o una profunda relación con la noción de lealtad. La lealtad se puede describir como aquellos sentimientos que nacen de la interacción con otros seres humanos, como ocurre en la relación entre los hijos y los padres. Dicha relación puede

extenderse inicialmente hacia el grupo de la familia extensa y continuar prolongándose a todos aquellos individuos sobre los cuales nos referimos como *uno de nosotros*, en contraposición a *uno de ellos* (Rorty, 1991, p. 209). Al tener en cuenta la variabilidad de nuestros léxicos últimos podríamos ser capaces de comprender que dicho léxico se extendería hasta la forma de *nosotros los seres humanos* y no nosotros lo judíos, los checos o los colombianos. Una visión de tal tipo solo ha sido posible en el terreno de la democracia liberal, entendida por el filósofo como la posibilidad de no encontrar válida ninguna forma de crueldad que gracias a las diferentes narrativas filosóficas se ha configurado en nuestros imaginarios occidentales.

En ese sentido, se trata de cambiar los argumentos racionalistas por los argumentos de la persuasión, o dicho de otro modo se trataría de “socializar” las formas de vida que han producido nociones como la democracia. En este sentido Rorty ha resaltado el papel del intelectual o de los seres humanos contemporáneos, que permiten pensar la posibilidad de que sean mediadores para que cada vez haya otros hombres conscientes de la naturaleza de sus léxicos últimos como contingentes y de la posibilidad de que estos sean ampliados hasta la redescipción de *uno de nosotros*.

Este planteamiento está condicionado, no obstante, a factores naturales más globales que el mismo sentido de solidaridad; esto quiere decir que a Rorty le resulta problemático pensar que una sociedad sea justa si no se discuten problemas coyunturales como la economía de las naciones y la integración a dichas economías de los más necesitados. Él mismo se considera una persona relajada en el sentido económico que puede plantearse este tipo de problemas justamente por las mismas oportunidades que su medio le ha facilitado, por ejemplo, Rorty era un hombre que nació en una familia culta cuyos

amigos más cercanos eran, por no ir más lejos, Dewey y Hook y que siempre había tenido un entorno académico y de preocupación por lo político. Es así que a través de su misma biografía, él muestra una correlación entre la generación de cambios y transformaciones hacia la solidaridad, el cambio de las políticas nacionales y el papel del intelectual (educador) que consiste en persuadir al pueblo que el mundo no se basa en verdades y consideraciones absolutas, lo cual lleva directamente a pensar en poder derrocar a los políticos que hacen daño a las naciones y sus instituciones (Rorty, 1998).

Rorty se presenta como un pensador que genera críticas tanto de la izquierda más marxista como de la derecha más ortodoxa, dado que por una parte considera que no es viable seguir con el discurso apocalíptico de transformar la sociedad destruyendo el capitalismo y por otro parte, le es bastante difícil pensar que sea posible ligar el futuro de la humanidad a las eternas verdades de la ciencia y la filosofía. Asumirse dentro del espacio histórico en el que nos encontramos, implica aceptar que es una condición, que el capitalismo hace parte del mismo entorno y por ello nos condiciona, lo que no significa que aceptemos que sea este el que permita contribuir al sueño utópico de disminuir las desigualdades de las naciones y el desarrollo de las libertades humanas (Sen, 1999). La actitud irónica del filósofo consiste en mostrar las cosas positivas del entorno norteamericano y de considerar explorar más narraciones constructivas y menos amargos discursos desesperanzadores. Las nociones desesperanzadoras son las que han limitado la posibilidad de pensar en utopías americanas como las de Thoreau o incluso la del mismo Skinner (Walden y Walden II respectivamente), en las que se proyectan deseos y esperanzas por un futuro mucho más habitable, tolerante o congruente con el sentido de bienestar de la filosofía utilitarista, que no se reduce a la obtención de capital económico exclusivamente,

como se ha malinterpretado. Ya nos encontramos en un espacio en el que al mencionar cualquier posición respecto de dichas utopías nos relega a un anaquel idealista que fácilmente se confunde con las viejas historias quijotescas que narran un mejor futuro para los hijos de la humanidad.

Para Rorty es un poco incomprensible el hecho de que en el mundo de los intelectuales se abandonen tales esperanzas, aunque comprende que dichas posturas negativas aparecen debido a que las nociones de felicidad, igualdad, fraternidad parecen ser todas idénticas y configuradas con poca originalidad, mientras que las historias desesperanzadoras parecen ser amargamente originales y llenas de sentido de autocreación “estos ven [los intelectuales] correctamente que todo futuro feliz al igual que todas las bienaventuradas utopías de las primeras ciencias ficciones son más o menos lo mismo, mientras que cada distopía es infernal de una manera interesantemente diferente” (Rorty, 1998, p. 5).

En el caso de nuestro país, la esperanza está lejos y por ello debemos procurarla y manifestarla. El mundo cotidiano y político de nuestra nación ha desvanecido cualquier utopía y por ello la credibilidad del discurso relativo a un mejor porvenir es limitada. Las personas que participan en política continuamente se dedican a narrar sus disputas irreconciliables respecto a cuál es la mejor orientación, la conservadora, la izquierda o la liberal. En el fondo los activistas políticos no están convencidos de la esperanza en la solidaridad, sino en la manera en cómo mejorar sus ingresos personales. En nuestra cultura parece que ocurre todo lo contrario a lo que señala Rorty; cuando una persona está más relajada, es decir que tiene posibilidades de tener una calidad de vida digna, un salario decente etc., es pervertida por el poder y el egoísmo, de tal manera que no hay reflexión ni apuestas por mejorar las condiciones actuales de nuestras ciudades, pueblos y regiones, como también ocurre en el ámbito de la educación.

La esperanza en la solidaridad se constituye más en un sueño que debe ser mantenido y prolongado, un sueño en el que es posible a partir de la maltrecha realidad contemporánea ser construido en torno al futuro. Es así, que después de los intentos desesperados por fundamentar la opción de la vida política y pública en la razón, tenemos que tornar por medio de la educación la posibilidad de que los seres humanos sientan cada vez más propio el dolor del otro, no sin tener la sensatez de las contingencia y del horizonte de múltiples posibilidades que incluyen a sí mismo la crueldad del hombre; de ahí que la educación como el lugar del cambio y de la transformación y ampliación del nosotros, debe ser a su vez ser resignificada constantemente, de lo contrario aceptaremos casi de manera *a priori* que el mundo actual solo nos exige prepararnos para la consecución de recursos físicos.

La educación no puede dejarse dominar por una sola idea, si bien hemos encontrado en Rorty la relatividad de los diferentes léxicos últimos, como es el caso del dominio del mercado, esta misma relatividad nos amplía la posibilidad de pensarnos múltiples horizontes de cómo queremos que sea el mundo, nuestras vidas privadas o nuestras comunidades. Es claro que el capitalismo y la insistencia en la educación como un medio para adquirir competencias para la productividad es una condición necesaria en el mundo actual y dicha idea estaría ligada a una izquierda de tipo liberal; por otra parte, los ideales humanistas propios de los intereses privados de los filósofos como Nietzsche, Heidegger o Derrida, también son aspectos de importancia en el objetivo de ampliar la idea de “nosotros”, lo que permitirá generar formas de vida que tienen capacidad de decisiones y de definir de qué manera consideran que deben asumir sus vidas. Si las universidades no son el vehículo de transformación del espíritu del pueblo y pretenden llevar a cabo el proyecto neoliberal que implica afirmar que la única forma de disminuir

la crueldad en el mundo, la inequidad y la carencia de solidaridad es el de desarrollar ingresos económicos en los futuros profesionales, están formando parte de ese espíritu absoluto que podríamos llamar capitalismo deshumanizante, de ahí la insistencia de Nussbaum por retomar las humanidades como centro del desarrollo de nuestras escuelas y universidades.

Conclusión

Se comprende que el impacto de las instituciones de educación y de los intelectuales que cumplen el papel de supervisores culturales, se debe relacionar con la posibilidad de comprensión de la contingencia humana para librarnos de los fanatismos o fundamentalismos culturales. No obstante, nos encontramos con un tipo de dilema por cuanto los valores que se han perdido, muchas veces se relacionan con ideales metafísicos y con propuestas de orden nacionalista, o de tipo nietzscheano. El ser humano en cuanto a la contingencia de su naturaleza, bien podría considerar que cualquier vía, incluyendo la económica, puede plantearse como una alternativa a la hora de encontrar sentido a la educación, ese es el problema de Rorty, al señalar insistentemente la condición de contingencia humana que ha sido objeto de crítica (Nussbaum, Rorty, Rusconi & Viroli, 1995). Es decir, la postura de Rorty, en cuanto a la necesidad de recurrir a la contingencia humana y de su lenguaje o léxicos últimos, podría hacer suponer que cualquier aspecto construido colectivamente y aceptado por la comunidad de referencia, es igualmente válido para la adaptación de las prácticas culturales que son sometidas a consenso implícito.

Esto puede debilitar el sustento de la crítica al modelo capitalista deshumanizante, presente en los diversos ámbitos culturales, incluso en el de la educación, dado que si el espíritu colectivo acepta como mecanismo regulador de los comportamientos sociales una lógica de mercado, se justifica en cuanto a que deviene de la adaptación

de dichas prácticas en la comunidad o forma de vida referente. Sin embargo, hay valores de orden universalista o de orden individual, que podrían ser parte de una concepción mucho más amplia de la idea de la educación. Sin llegar a conciliar las dos formas de pensamiento, por lo menos teóricamente, es necesario construir escenarios que partan de aquello que la historicidad nos ha heredado, insistiendo en su condición contingente, esto es, de la multiplicidad de posibilidades para ser narradas nuestras vidas y nuestras instituciones. Esto permite disminuir la hegemonía contemporánea del capitalismo como eje central del desarrollo de la humanidad, como totalidad y como condición de la libertad individual.

Se considera que la búsqueda de los valores humanos debe mediar a través de la expansión de la *idea de nosotros*, propósito que solo puede ser comprendido a través de una estética o narrativa, más que como un despliegue de conocimiento para aumentar las capacidades cognitivas humanas o sus habilidades para ser productivo. El desarrollo humano implica, además de la posibilidad de aumentar las capacidades económicas de las personas, su libertad, lo cual no se construye a partir del crecimiento del índice económico de las naciones ni con el aumento adquisitivo (Sen, 1999), se adquiere a través de la educación formativa, el *bildung* que nos lleva a resignificar y forjar nuestra pertenencia a una comunidad, ampliando justamente la idea del *nosotros*.

La pretensión de ubicar al ser humano dentro de un mismo marco de comprensión, el capitalismo y el mercado, ha facilitado el debilitamiento de las humanidades en el terreno de la educación; es menester de los académicos y de las instituciones de educación, retornar a los propósitos ideales de la formación humana, pero sin desconocer la singularidad y relatividad de dichos valores, es necesario aumentar nuestros “léxicos últimos” y el de nuestros compatriotas, para contrarrestar cualquier forma de fundamentalismo y de crueldad.

Referencias

- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OACNUDH). (2002). *Interpretación de las normas internacionales sobre derechos humanos*. Bogotá: Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos Oficina en Colombia.
- Cejudo, R. (2006). Desarrollo humano y capacidades. Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación. *Revista española de pedagogía*, 234, 365-380.
- Constitución Política de Colombia (1991), Gaceta Constitucional No. 116 de 20 de julio de 1991.
- De Tocqueville, A. (1971). *La democracia en América*. Madrid: Aguilar.
- Hoyos, G. (2010). Educación y ética para una ciudadanía cosmopolita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 191-203.
- Foucault, M. (2008). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Heidegger, M. (2009). *Ser y Tiempo*. Madrid: Trotta.
- Kant, E. (2006). *Crítica de la razón pura*. Barcelona: Tauros.
- Ley General de Educación Ley 115. (1994, febrero 8). Diario Oficial 41480, agosto 3, 1994.
- Ley de organización del servicio público de la Educación Superior. (1992, Diciembre 28). Boletín Oficial del Estado No. 285, Noviembre 27, 1992.
- Merchán, J. C. (2007). La utopía política en el pragmatismo de Richard Rorty liberalismo sin fundamentación filosófica. Bogotá (Tesis de grado de Licenciatura en Filosofía). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Mill, J. S. (1997). *Sobre la libertad*. Madrid: Alianza.

- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué las democracias necesitan de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- Nussbaum, M., Rorty, R., Rusconi, G. E. & Viroli, M. (1995). *Cosmopolitas o patriotas*. México: FCE.
- Organización de las Naciones Unidas. (1996). Informe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos humanos sobre la aplicación del Plan de acción para el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la Esfera de los Derechos Humanos. Recuperado de <http://.daccess-ddny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N97/008/05/PDF/N9700805.pdf?OpenElement>.
- Rorty, R. (1983). Postmodernist Bourgeois Liberalism. *Journal of Philosophy*, 80(10), 583-589.
- Rorty, R. (1989). *Contingence, Irony and Solidarity*. USA: Cambridge
- Rorty, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós.
- Rorty, R. (1996). *Consecuencias del pragmatismo*. Madrid: Tecnos.
- Rorty, R. (1998). *Pragmatismo y política*. Barcelona: Paidós.
- Rorty, R. (1999). *Forjar nuestro país*. Barcelona: Paidós.
- Rorty, R. (2000). *Verdad y progreso: Escritos filosóficos 3*. Barcelona: Paidós.
- Rorty, R. (2010). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. U.S.A: Oxford University Press.
- Tambornino, J. (1997). Philosophy as the Mirror of Liberalism: The Politics of Richard Rorty. *Polity*, 30 (1), 57-78.
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE_S.PDF.
- White, J. (2013). Philosophy, Philosophy of Education, and Economic Reality. *Theory and Research in Education*, 11(3), 294-303.

*Subjectivity, every day and narrative.
Notes to think the subjectivity
from a point of view situated**

Lady Paola Rojas**

* Este artículo deriva del proyecto de investigación “Cartografía social del entorno próximo a la Fundación Universitaria Los Libertadores”, Para mayor información, ver blog del proyecto de investigación: <http://cartografiasocialfull.tumblr.com/>

** Psicóloga. Investigadora en el proyecto: “Cartografía social del entorno próximo a la Fundación Universitaria Los Libertadores”. Correspondencia: lprojas@libertadores.edu.co

*Subjetividad, cotidianidad y narrativa. Apuntes para pensar la subjetividad desde una mirada situada**

Como citar este artículo: Rojas, L. P. (2014). Subjetividad, cotidianidad y narrativa. Apuntes para pensar la subjetividad desde una mirada situada. *Tesis Psicológica*, 9(2), 266-281.

Recibido: abril 20 de 2014

Revisado: abril 20 de 2014

Aprobado: junio 1 de 2014

ABSTRACT

Think subjectivity from a viewpoint located is a task that goes beyond the limits of scientific thought and forces them to rethink their configurations in light of the world of everyday life. This article reflects on the possibilities of making this transition takes place; for this, at first a journey of some of the epistemological transformation that has taken the approach of subjectivity in psychology doing emphasis in North American psychology and its development in Latin America. In a second stage, a number of points based on the need for a look that make possible to reflect, first one, on some of the theoretical topics that have defined the study of subjectivity in psychology; and second one, on the multiple relationships that are given between the subject searcher and social reality susceptible to be studied by the light of changes in social world. These aspects are the recognition of the everyday as a place of expression and problematization of subjectivity and narrative thought (Bruner, 1997) as axis of claim the recovery in alternating ways of enunciating the knowledge that is produced, configured and reconfigured on subjectivity. This document is developed like part of the epistemological and conceptual foundation, around the category subjectivity, in the mark of the Research project "Social Cartography of the next environment of the Fundación Universitaria Los Libertadores", which has been centered in the understanding of the existent relationships between territoriality and subjectivity as concepts and like social processes.

Keywords: Psychology, investigation, subjectivity, narrative, day-to-dayness.

RESUMEN

Pensar la subjetividad desde una mirada situada es una tarea que sobrepasa los límites del pensamiento científico y obliga a repensar sus configuraciones a la luz del mundo de la vida cotidiana. En este artículo se realiza una reflexión sobre las posibilidades de realizar este tránsito; para esto, en un primer momento se hace un recorrido por algunas de las transformaciones epistemológicas que ha tenido el abordaje de la subjetividad en la psicología, haciendo énfasis en la psicología norteamericana y su desarrollo en América Latina. En un segundo momento se propone una serie de aspectos basados en la necesidad de una mirada que posibilite reflexionar, primero, sobre algunos de los nichos teóricos que han delimitado el estudio de la subjetividad en psicología; y segundo, sobre las múltiples relaciones que se dan entre el sujeto investigador y la realidad social susceptible a ser investigada a la luz de los devenires del mundo social. Estos aspectos son, el reconocimiento de lo cotidiano como lugar de expresión y de problematización de la subjetividad, y el pensamiento narrativo (Bruner, 1997) como eje de la reivindicación de formas alternas de enunciar el conocimiento que sobre la subjetividad se produce, configura y reconfigura. Este documento sedesarrolla como parte de la fundamentación epistemológica y conceptual, en torno a la categoría subjetividad, en el marco del proyecto de investigación "Cartografía Social del entorno próximo de la Fundación Universitaria Los Libertadores", el cual se ha centrado en la comprensión de las relaciones existentes entre la territorialidad y la subjetividad como conceptos y como procesos sociales.

Palabras clave: Psicología, investigación, subjetividad, narrativa, cotidianidad.

“Había una vez, un tiempo inmemorial y remoto, y en región muy lejana. Su nombre respondía al de “saber”, “conocimiento” o también cultura”.

Recaredo Duque Hoyos (2006)

Introducción

Este artículo es un punto de partida en la construcción de la fundamentación epistemológica y conceptual de la categoría subjetividad, en el marco del proyecto de investigación “Cartografía social del entorno próximo de la Fundación Universitaria Los Libertadores”, en el cual se ha posibilitado el debate académico en torno a las categorías subjetividad y territorialidad en diversos espacios como semilleros de investigación y tertulias académicas, en los que ha emergido una pregunta clave que se aborda en este artículo: ¿cómo investigar sobre la subjetividad sin recurrir a la división ente lo interno y lo externo del ser humano? Esta pregunta es ciertamente compleja y requiere de un acercamiento histórico que permita reflexionar sobre cómo se ha constituido esta división. En este sentido, este artículo representa una primera pesquisa en torno a esta pregunta y plantea una propuesta orientada a la superación de dicha división desde la necesidad de una mirada situada en torno a su constitución.

En el marco de las discusiones ya enunciadas, se ha evidenciado que el abordaje de la subjetividad en las ciencias sociales conduce al encuentro entre incertidumbres y certezas teóricas, epistemológicas y metodológicas, pues pese a los múltiples intentos por conceptualizarla y comprenderla, la comunidad académica se sigue preguntando por la subjetividad, articulándola a nuevas y viejas categorías, y la sigue conjeturando a la luz de diversos problemas sociales, culturales y científicos. Esto se dilucida como un presentimiento de que la subjetividad

como asunto de las ciencias sociales, no está para ser definida sino para ser constantemente problematizada.

En este orden, se ha podido ver que la subjetividad como categoría de las ciencias sociales, ha transitado por problematizaciones teóricas, epistemológicas y metodológicas, que tienen como eje central la relación entre ser humano y sociedad. Al respecto, la ciencia social moderna se caracterizó por pensamientos monistas y dualistas, en los que la subjetividad fue relegada a lo interno del ser humano (Najmanovich, 2001), con lo cual, el papel del sujeto se negó en la constitución de lo social. Estas formas de pensar partieron de la estabilidad tanto de las estructuras mentales del ser humano, como de las estructuras sociales en las que este se desenvuelve. Por otro lado, en la actualidad ha emergido la necesidad de “comprender cuál es el papel del sujeto en la constitución de lo social, sin confundirla con lo individual ni reducirla a un conjunto de opiniones personales que los actores tienen en relación con el mundo” (Reguillo, 2001, p. 52), necesidad que en muchos casos se ha quedado en uno de estos dos requerimientos. Sin embargo, estos dos tiempos de las ciencias sociales no están aislados ni son los únicos: la herencia de los modos de pensamiento hegemónicos occidentales, que ha conllevado a la fundamentación de una moda en la que la subjetividad se sigue concibiendo como aquello interno del hombre que no dialoga con el mundo social, cultural e histórico, es una herencia viva; sin embargo, sistemas teóricos que emergieron en los tiempos de la modernidad, ya se habían problematizado, la subjetividad como un sistema en el que lo individual y lo social se dinamizan y constituyen de manera interdependiente.

En los últimos tiempos, han tenido lugar cuestionamientos de diversos ordenes, sobre los postulados teóricos y epistemológicos de corte experimental y cuantitativo considerados como

postulados dominantes. Estos cuestionamientos han estado centrados en “lo irreductible de los fenómenos psico-sociales, el papel del significado en la acción humana, la experiencia y la reflexividad (lo cual comprende evidentemente la situación del investigador) como elementos centrales en la producción de conocimiento” (Aguilar & Reid, 2007, p. 7). Los parámetros de dichos cuestionamientos, han sido forjados desde la psicología y otras ciencias sociales, por lo cual, en este artículo se reflexiona, partiendo del territorio de la psicología como ciencia social, sobre las posibilidades de pensar la subjetividad desde una mirada situada, que posibilite reflexionar, primero, sobre algunos de los nichos teóricos que han delimitado el estudio de la subjetividad en psicología; y segundo, sobre las múltiples relaciones que se dan entre el sujeto investigador y la realidad social susceptible a ser investigada a la luz de los devenires del mundo social. Esto se realiza con el ánimo de dar lugar a posibilidades que permitan la problematización de manera visible y legítima sobre los “reduccionismos psicologicistas, individualistas, sociologicistas, biologicistas, objetivistas relacionales y culturalistas, en la definición de los procesos asociados al campo subjetivo” (González, 2007, p. 23).

De este modo, se hace preciso dar cuenta del escenario en el que se orienta la reflexión expuesta en este artículo: contextualmente, se encuentra ubicada en las discusiones que emergieron en el marco de un proyecto de investigación particular, en el cual se ha venido cuestionando acerca de las posibilidades de investigar la subjetividad sin recurrir a la división ente lo interno y lo externo al ser humano; teóricamente se sitúa en una lectura de los planteamientos histórico – culturales en torno a la subjetividad propuestos por González (2000, 2007, 2008, 2010), y la psicología cultural desarrollada por Bruner (1991); epistemológicamente, se centra en la necesidad de reconocer que en los procesos de

construcción de conocimiento científico en las ciencias sociales, las comunidades investigativas se encuentran condicionadas por dinámicas sociales y políticas, por lo que el conocimiento que se produce, configura y reconfigura en torno a la subjetividad en psicología, da cuenta de una práctica social situada.

Así pues, este artículo esboza una posible salida a la división entre lo interno y lo externo del ser humano como premisa para el estudio de la subjetividad en psicología, desde el reconocimiento de lo cotidiano y la reivindicación del pensamiento narrativo (Bruner, 1997) como movimientos epistemológicos, éticos y políticos, que posibilitan la comprensión de la subjetividad como un proceso social que requiere de un estudio situado.

Para dar cuenta de lo anterior, se realiza en un primer momento, un recorrido por algunas de las transformaciones que ha tenido el abordaje de la subjetividad en la psicología, haciendo énfasis en la psicología norteamericana y su desarrollo en América Latina. En un segundo momento se proponen dos aspectos que se basan en la necesidad de una mirada situada, estos son, el reconocimiento de lo cotidiano como lugar de expresión y de problematización de la subjetividad; y el pensamiento narrativo (Bruner, 1997) como eje de la reivindicación de formas alternas de enunciar el conocimiento que sobre la subjetividad se produce, configura y reconfigura.

Un acercamiento a la subjetividad como problema en la psicología

Antes de ahondar en el punto central de este apartado, es importante tener en cuenta que en el marco de la psicología, la subjetividad ha sido poco problematizada; una de las razones de esto, es la prevalencia de una constante necesidad disciplinar por delimitar un objeto de

estudio, que dada la desconsideración de su complejidad, se asume a través de determinismos prácticos y conceptuales que constriñen la psicología a modos de conocer, de producir y reproducir conocimiento, y a modelos estáticos en los que los sistemas teóricos antiguos y nuevos se asumen desde una mirada:

Poco reflexiva y ritualizada de todo lo que “huele” a viejo, y en este sentido pasa a tener afirmaciones extremistas y poco fundamentadas que pierden su capacidad de mantener una relación crítica, en desarrollo y socialmente productiva, con la realidad que nos rodea (González, 2007, p. 8).

Al respecto, Canguilhem (1997) hace referencia a una psicología de la subjetividad que existía antes que la psicología del comportamiento que se fecunda en Norteamérica y que se consolida como hegemónica en Latinoamérica (Díaz, 2012). Esta psicología de la subjetividad se fundamenta en el dualismo cartesiano que divide en dos las formas en las que el ser humano se configura: el sentido externo y el sentido interno. Sin embargo, hay que resaltar que con la visión cartesiana, la subjetividad se empieza a dilucidar como punto de partida epistemológico, y con esto, la veracidad de la realidad externa se consolida como producto de ese sentido interno que es constituyente de la subjetividad y se da lugar a una primera relación entre lo interno y lo externo al ser humano (Feinmann, 2009). Esto es una primera pista de cómo la psicología ha asumido los sistemas teóricos desde un pensamiento poco reflexivo, que se centra más en las certezas que estos plantean, que en sus potencialidades.

Esta poca problematización de la subjetividad en la psicología, fue sustentada por otros aspectos que González (2000) ha desarrollado en múltiples trabajos, estos son: la tecnificación de la psicología dada su temprana americanización; la hegemonía de las formas de pensamiento

socialmente dominantes en occidente, centradas en la simplificación, la sustancialización de los conceptos como entidades y la dicotomización; y por otro lado, el auge del estructuralismo en el pensamiento francés, el cual influyó de manera determinante en el desarrollo del marxismo y del psicoanálisis. A pesar de ello, el marxismo permitió la comprensión de la ciencia humana como proceso social, y con esto, por primera vez se abrió lugar a una comprensión cultural de los procesos psíquicos, lo cual tiene su mayor desarrollo en la psicología soviética, de la que emergen múltiples esfuerzos por comprender la relación entre cultura y personalidad, según González (1999):

Existió una teoría psicológica de la modernidad que, por partir de una filosofía diferente, el marxismo, y por haber intentado una ruptura con el pensamiento psicológico hegemónico de la época, dado que apareció en un momento de profundas transformaciones en la representación del mundo y del ser humano, creó las bases para el desarrollo de una concepción histórico-cultural de la subjetividad: la psicología soviética (p. 9).

Partiendo de lo anterior, se reflexiona de manera específica sobre esa temprana americanización de la psicología, que se expresó en la psicología latinoamericana, a través de “su rápida profesionalización e instrumentalización ante las demandas crecientes del voraz desarrollo del imperialismo norteamericano a comienzos de siglo XX” (González, 2000). Para esto, se retoma la crítica que Bruner (1991) hace al auge de una revolución cognitiva que pretendía la recuperación de la mente en las ciencias humanas y sociales, y en su camino sufrió un desencuentro con las necesidades del mundo social, encapsuladas en la técnica, la tecnología y la computación. Esto implicó que el concepto de mente se extrapolara a dichos avances tecnológicos, deshumanizándose y equiparándose al funcionamiento de la máquina.

Ante esto, Bruner, propone recuperar el verdadero sentido de la revolución cognitiva, el cual implica el rescate de lo cultural como constitutivo de la mente humana, por lo que el eje comprensivo de las experiencias y actos humanos, se concibe desde la construcción de sistemas simbólicos que tienen su lugar de producción y reconfiguración en la cultura, en la que la moneda de intercambio entre los seres humanos es la posibilidad de contar historias, de relatar experiencias, es decir, de narrar. Esto da lugar a la fundamentación de una psicología cultural que pone en duda los principios biologicistas e individualistas y asume que las herramientas culturales se adquieren.

La psicología, entonces, se concibe como una disciplina tradicionalmente positivista, caracterizada por esas formas de pensamiento encapsuladas en un “esfuerzo por explicar la acción del hombre desde un punto de vista que esté fuera de la subjetividad humana” (Bruner, 1991, p. 30) requiriendo así una comprensión situada, primero en un contexto histórico-cultural específico en el cual se configura en relación a las dinámicas particulares, y segundo, en un contexto disciplinar constituido históricamente en reciprocidad al mundo que pretende estudiar. Un camino posible para esta comprensión, es el reconocimiento de la condición histórica y cultural del hombre como constitutiva de sus procesos cognitivos, con lo que se abre paso al posicionamiento de la cultura y de la subjetividad como conceptos fundamentales de la psicología. Esto implica, en palabras de Freire (2009), un tránsito de la conciencia mágica hacia la conciencia crítica, es decir, pasar de captar los hechos como verdad absoluta y fatalista a comprenderlos como lugar de integración con la realidad, donde el sujeto se ubica en su relación con otros y dimensiona la posibilidad de transformación al alrededor de las transacciones simbólicas que se desarrollan en la cultura.

Ello va en línea con los planteamientos de González (2000; 2007; 2008; 2010) sobre la subjetividad desde una perspectiva histórico-cultural, bajo la cual, esta se asume como “sistema procesal, plurideterminado, contradictorio (...) no caracterizado por invariantes estructurales que permitan construcciones universales sobre la naturaleza humana” (1999, p. 25). Desde esta mirada, la subjetividad está constituida y articulada por “sentidos subjetivos”, los cuales se dinamizan a través de la relación dialéctica entre lo simbólico y lo emocional; además provienen y se asumen, mediante “configuraciones subjetivas, en las que se integra una pluralidad de sentidos subjetivos que expresan cosas diferentes de la vida social del hombre, tanto del sujeto actuante como de la movilidad de los espacios sociales y su interpenetración” (Díaz, 2012, p. 336). Esta articulación conceptual, rompe con la dualidad entre lo individual y lo social, y así mismo entre lo biológico y lo cultural, al asumir las emociones no como constructo únicamente neurológico, sino como función cultural, producción social y representación del mundo imaginado y real.

Sin embargo, González acude a una nueva división, más bien representacional, entre lo individual y lo social, al postular dos lugares de la subjetividad que se integran a través de los sentidos y las configuraciones subjetivas. Estos lugares son la subjetividad individual y la subjetividad social, ambas sociales por su génesis, pero dinamizadas por y a través de configuraciones particulares aunque nunca aisladas. Esta división, en el marco de la mirada histórico-cultural de la subjetividad que se ha venido retomando, más que como una nueva dualidad, se puede asumir como una reivindicación. Por un lado, de la constitución sociocultural de la subjetividad que se ha resguardado en la psicología Latinoamericana desde un lugar recientemente problematizado y sistemáticamente

invisibilizado o desconocido, pues ha sido una psicología que ha venido marchando hacia “una formación con un corte aplicado y profesionalizante. Hacia lo psicobiológico, en detrimento de lo sociocultural” (Puche citado por Gallo, 2013). Y por otra parte, una reivindicación de un sujeto que ha sido homogeneizado por estos intentos de artificialización de lo humano, pero cuya acción está vinculada también a singularidades constitutivas y constituidas en lo cultural.

Desde esta mirada, surge la concepción de un sujeto constructor de realidades posibles, cuyas acciones, intenciones, creencias, compromisos y esperanzas, tienen su génesis en la narración de la vida en la cultura, y al mismo tiempo, adquiere visibilidad un hombre que se autonarra en medio de sus experiencias, que son siempre en relación con el otro. Esto implica reconocer los procesos cognitivos como interdependientes a los emocionales, sociales, ideológicos y políticos, en suma, implica “instaurar el diálogo como condición real de los procesos de subjetivación” (González, 2005):

El espacio de diálogo no es solo un espacio en el que se generan nuevas significaciones, sino un espacio donde se produce otra emocionalidad, y que se convierte en espacio de crecimiento social y personal (...) El diálogo es el máximo reconocimiento al sujeto de la diferencia, productivo y creativo, y es una categoría profundamente subversiva hasta hoy, en que los discursos de la diferencia se reafirman en la unanimidad y la homogeneidad (p. 19).

En este sentido, la emoción se convierte en ese permanente inexistente en la psicología que esta perspectiva histórico-cultural busca recuperar como factor de vital importancia en los procesos de producción de conocimiento científico en torno a la subjetividad, esto, con el fin de no caer de nuevo en lo que Bruner (1997) asume como una “poca curiosidad

psicológica sobre el origen de los errores (...) que eran, en efecto, alejamientos de las reglas del razonamiento correcto, es decir, la abstracción clásica, *bajo la cual, la intersección entre pensamiento y emoción constituiría una clase nula*” (p. 113).

La emoción no solo se ubica como un lugar o un momento de las configuraciones subjetivas, sino como factor constructor y de-constructor de las mismas. Son las emociones, en cierta manera, las que dan sentido a los sistemas simbólicos propios de la cultura, que adquieren significado a través de la experiencia subjetiva, en la cual, la existencia individual transcurre de manera paralela a la relación con el otro, que va a ser siempre legítima y/o ilegítima, institucionalizada y/o popular, visibilizada y/o invisibilizada. Esta es siempre una relación política que hace que la acción, el pensamiento y la emoción estén atravesados por “procesos de subjetivación que el *sujeto ignora, pues no domina el escenario en que actúa desde una lógica racional, pero interviene en ese escenario creando nuevas dimensiones de sentido y significación a través de su intención*” (González, 2005). Así pues, se puede entender que los escenarios a través los cuales se constituye la subjetividad, no son transparentes, es decir, su conocimiento no puede ser total ni desde la perspectiva del sentido común, ni desde la del conocimiento científico.

Hasta el momento, se ha buscado dar una suerte de panorama general con respecto a la forma en que la subjetividad, en un primer momento ocupa un lugar relegado en la psicología que llega a Latinoamérica y se consolida como hegemónica, la cual, derivada de un proceso de americanización, se constituyó como una disciplina positivista, ligada a la concepción de un sujeto fragmentado ajeno a su entorno social. Sin embargo, también se ha venido retomando la posibilidad de comprensión de la subjetividad

desde posturas que buscan un reconocimiento de la condición histórica y cultural como constituyente de eso que se denominó “mente”, dando paso a la ruptura de esa dualidad entre lo individual y lo social. En este sentido, un aspecto relevante en una comprensión situada de la subjetividad, es el reconocimiento de las emociones no como algo relativo únicamente a lo neurológico sino como una función cultural, que debe ser retomada en la psicología como ligada al pensamiento y a la acción, es decir, a lo que ocurre en la mente de los sujetos pero que es constituido y constituyente de las formas en que dichas producciones mentales se expresan en el contexto cultural a través de prácticas.

En este orden, a continuación se profundizará sobre la propuesta que se plantea en este artículo, en cuanto a las posibilidades de estudiar la subjetividad desde una mirada situada que permita superar la dicotomía entre ser humano y sociedad como baluarte en el estudio de la subjetividad en la psicología.

¿Qué implica una mirada situada? Una reflexión desde el ejercicio del debate académico

En uno de los debates sobre subjetividad y territorialidad que se desarrolló en el marco del proyecto de investigación desarrollado, un estudiante se formuló una pregunta: ¿hasta qué punto podemos estudiar la subjetividad si somos subjetividad? Esta pregunta vuelca la discusión hacia las implicaciones de problematizar la subjetividad, partiendo de que estudiantes, profesionales e investigadores, son sujetos históricos y culturales, por lo que la producción de conocimiento científico está sujeta a pretensiones ideologizadoras, constituyéndose como un ejercicio político.

Esto conduce a que uno de los requerimientos epistemológicos para repensar la subjetividad,

sea el reconocimiento de que el ejercicio de la investigación social que pretende conjeturar la subjetividad, es un ejercicio contextualizado histórica y culturalmente, que implica el tránsito del lugar del investigador como “sujeto objetivo” al lugar del sujeto cotidiano, que vive, significa y dota de sentido los fenómenos que pretende estudiar y que además, tiene subjetividad, por lo que su saber y su saber hacer debe direccionarse a “sostener la imposibilidad de alternativas subjetivas frente a la imposición de una única razón de percibir, sentir, atender, recordar o pensar el mundo” (Gallo, 2013). En este sentido, una mirada situada en torno al estudio de la subjetividad, requiere del reconocimiento de la necesidad por adentrarse en los sistemas teóricos tradicionales y los mantenimientos tradicionales de los sistemas teóricos actuales, lo cual implica cuestionarse en torno a los elementos subjetivos de dichos modelos, sin eliminarlos o invisibilizarlos (Wallerstein, 1996).

En este orden, una mirada situada no implica únicamente el acento en el contexto histórico-cultural en el cual se producen los procesos sociales, sino la reflexión sobre las posibilidades contextuales e históricas que han viabilizado la producción de conocimiento sobre la subjetividad en el ámbito disciplinar de la psicología, es decir, las problematizaciones sobre la subjetividad tienen lugar en la configuración de ciertas subjetividades constituyentes de prácticas y discursos científicos que no están aislados de las prácticas y los discursos que configuran las realidades sociales. Entonces, se parte de la idea de que las explicaciones, interpretaciones y transformaciones sobre la subjetividad como problema de la psicología, se han configurado dada la existencia de ciertos modos de ver la subjetividad en los que han intervenido intereses políticos, éticos, culturales y económicos de los académicos e investigadores.

En el caso específico de la reflexión que tiene lugar en este texto, las posibilidades de una mirada situada se proponen bajo la revisión de algunos sistemas teóricos que han transgredido los tradicionales y que han quedado lo suficientemente abiertos como para no negar otras formas de producción de conocimiento y para transformarse conforme a la dinámica histórica de las realidades sociales, es decir, que han ido en contravía a lo que Montero (1993) definió como un adoctrinamiento de la psicología social hegemónica, caracterizada por una desvinculación entre los problemas estudiados y la realidad social en que esos estudios se producen; y que reconocen la realidad social como una construcción social, es decir, como plural y contextualizada en lugar de única y universal. Estos sistemas son los planteados por Bruner (1991, 1997) y González (2000, 2005, 2007, 2008, 2010) los cuales se discuten a través de la articulación de dos conceptos: la cotidianidad y el pensamiento narrativo.

La articulación de estos dos conceptos, indican una forma de estudiar al hombre a través de estrategias que parten de la contemplación de la investigación en las ciencias sociales como un proceso de corte cualitativo, complejo y fuera de los límites de la pretensión de objetivación propia de la psicología tradicional y la psicología social centrada en la aplicación de conocimientos más que en la construcción de los mismos. Esto posibilita, a decir de Bruner un “estudio apropiado del hombre” (1991, p.19), el cual se sustenta en la comprensión de la relación entre el mundo de la psicología y el mundo de la cultura como interdependiente, inevitable y necesaria para construir un conocimiento que represente la realidad social, se relacione con ella y a través de ella “de abajo hacia arriba”, es decir, desde su condiciones de construcción en el seno de la cotidianidad hacia las distintas categorizaciones teóricas por las cuales ha sido atravesada.

El reconocimiento de lo cotidiano como lugar de expresión y de problematización de la subjetividad

Hacer referencia a la vida cotidiana, la cotidianidad y lo cotidiano como problema de las ciencias sociales y humanas, implica reconocer que el “conocimiento popular” o “sentido común” (Lindón, 2000), configura la expresión y constitución de las relaciones existentes entre los sujetos y el contexto social que los produce y que es producido por ellos. Esto ya que “la vida cotidiana es histórica, es decir, no puede pensarse al margen de las estructuras que la producen y que son simultáneamente producidas (y legitimadas) por ella” (Reguillo, 2000, p. 78).

Esta mirada implica un tránsito epistemológico que va del énfasis en los procesos cuantificables, medibles y homogéneos al reconocimiento de la existencia de sentidos y significados que se configuran a través de las experiencias humanas, que son experiencias sociales que transcurren en medio de lo que es concebido como “real” y de aquello que es imaginado. De este modo, contemplar la existencia e importancia de la cotidianidad, parte de concebirla como “el encuentro cara a cara con el otro, con sus rutinas, con sus ritualidades, con sus mecanismos de creación de proximidad y confianza” (Castillejo, 2010, p. 48).

La cotidianidad no solo es un lugar de expresión, sino también un concepto que pasa por niveles de consenso a nivel científico y cultural. En este sentido “la vida cotidiana no es problemática a priori y es por ello mismo problematizable, sus estrategias y las lógicas de operación revelan en su transcurrir las distintas negociaciones que los actores deben realizar continuamente con el orden social” (Reguillo, 2000, p.

78). En torno a la cotidianidad no solo se han generado interpretaciones heterogéneas a nivel científico, sino que simultáneamente, la cotidianidad implica la existencia de heterogeneidades sociales y culturales, de normalidades y de excepciones, de normas y de transgresiones a las normas (que no están aisladas de lo científico). Todo esto amplía el margen de complejidad que trae consigo poner la subjetividad en el terreno de lo cotidiano, pero sin duda, permite acercarse a una mirada histórica, contextual y reflexiva de los procesos sociales.

Como ya se ha evidenciado, la psicología encarna diversas expresiones y procesos de negociación cultural en el ámbito científico, que hacen que esta no sea homogénea sino incorpore una multiplicidad de sistemas epistemológicos, teóricos y metodológicos, sustentados en consideraciones ético-políticas singulares. Esto se comprende como una expresión de que la psicología es, al igual que todas las disciplinas sociales y humanas, una práctica cotidiana mantenida por lógicas de normalización y transgresiones a las mismas.

La psicología latinoamericana tradicional extrapolada de la psicología americanizada y que prima en la psicología académica colombiana (Gallo, 2013), es sin duda una psicología que se ha mantenido gracias a lógicas normalizadoras que ella misma ha contribuido a fundamentar. Esta es una psicología poco reflexiva, a la que los mismos límites disciplinares le han impedido la comprensión de que estos “cumplen la función de disciplinar la mente y canalizar la energía de los estudiosos” (Wallerstein, 1996, p. 103), imposibilitando asumir una acción política en la práctica psicológica (Gallo, 2013). Esta psicología también ha pasado por momentos de descontextualización, en los que los fenómenos de estudio no se asumen desde su carácter situado, y esto lleva a una psicología des-historizada, en la que los determinismos

biológicos, técnicos e incluso los culturales y sociales, ocasionan la desconsideración de que las transformaciones históricas que suceden en los modos de ser y estar en el mundo social, no solo ocurren allí sino que también desactualizan los paradigmas científicos que se quieren consolidar como hegemónicos.

Una de las grandes transgresiones que ha sufrido la psicología latinoamericana, ha sido la emergencia de la psicología social crítica, que representó una alternativa a las formas acriticas de importación del pensamiento psicológico hegemónico en América Latina, pues emergió de la pregunta por la función que la psicología que provenía de Europa y de Estados Unidos cumplía en el marco de la psicología Latinoamericana (Díaz, 2012). Esta psicología se caracterizó y hoy se continúa alimentando, precisamente de construcciones teóricas que adquieren sentido en el contexto histórico cultural en el que se producen, que reivindican el lugar de una realidad particular que no puede seguir siendo estudiada desde modelos teóricos que se producen en realidades distintas. Esta es una psicología política que se fundamentó gracias al reconocimiento de la cotidianidad como lugar de expresión y de problematización del conocimiento científico, y del carácter político e ideológico de la psicología. Pero este reconocimiento de la cotidianidad no estuvo completamente ligado al reconocimiento de la psicología y sus trayectos como práctica cotidiana, lo que imposibilitó de manera visible contemplar la subjetividad como constituyente de la psicología como disciplina y no solo como objeto de estudio de la psicología. Como explica Díaz (2012), pensar la subjetividad en el mundo actual, implica no solo partir de un compromiso con las poblaciones desfavorecidas, sino con la misma psicología.

Así pues, enfrentarse a la necesidad de una mirada situada en el estudio de la subjetividad,

implica reconocer que en las psicología (y en general en las ciencias sociales) como en la vida cotidiana los enunciados no son transparentes, pues encarnan múltiples aspectos que no han sido problematizados y otros que simplemente no pueden problematizarse, pues como afirman Berger y Luckmann (1986) en uno de los trabajos pioneros en la comprensión de la vida cotidiana, “la realidad de la vida cotidiana siempre parece ser una zona de claridad detrás de la cual hay un trasfondo de sombras” (p. 61). Además, dichos enunciados constituyen la visibilización de un punto de vista intencionado sobre el cual distintas tradiciones teóricas ejercen vigilancia (Serna, 2010).

De este modo, un reconocimiento de la vida cotidiana en la psicología, que permita la comprensión de la subjetividad, implica un doble movimiento: por un lado, reconocer que la subjetividad necesita ser comprendida desde la totalidad de la realidad sociocultural, para lo cual, se debe tener en cuenta que “ninguna realidad social concreta puede entenderse sin la presencia de algún tipo de sujeto; y (...) que, a pesar de la importancia de estos, enfrentamos graves dificultades para comprenderlos en toda su complejidad” (Zemelman, 2010, p. 2). Y por otra parte, reconocer que los sistemas teóricos que sobre la subjetividad se han constituido, no están allí para ser consumidos y extrapolados sin pasar por procesos de debate que transgredan esas normalizaciones científicas y permitan la emergencia de excepciones conceptuales en lo que se interroguen, no de manera aislada, sino a través de reflexiones sistemáticas que sean reconocidas en el ámbito académico. Esto tiene que ver con la necesidad de “no separar los problemas de la práctica y de los desdoblamientos de la psicología, de la construcción teórica de la misma” (Díaz, 2012, p. 330).

El pensamiento narrativo como eje para la reivindicación de formas alternas de enunciar el conocimiento

La psicología como ciencia social es dinamizada por comunidades científicas heterogéneas, que en su configuración histórica, social y cultural, no son aisladas de las comunidades que ha pretendido estudiar como una realidad externa, pues los desarrollos científicos están situados en un contexto histórico y cultural específico, y la constitución de una comunidad académica está regulada por las creencias, los sentimientos, los juicios personales y la fe de quienes la conforman (Rojas, Flórez, González & Espíndola, 2011, p. 224).

Es en este sentido, aquí se proponen los desarrollos de Jerome Bruner en torno a la psicología cultural, con el fin de explicar que las comunidades científicas que producen, reproducen y expresan cotidianidad, es decir, construyen sistemas simbólicos en los que el lenguaje es la herramienta cultural que posibilita enunciar el conocimiento que sobre la subjetividad se produce, configura y reconfigura. El lenguaje y la cultura posibilitan la construcción de herramientas que permiten la vida en comunidad a través de la constitución de sistemas simbólicos que dan cuenta de “procesos de construcción y utilización de significados que conectan al hombre con la cultura (...) procesos de interpretación y negociación de significados compartidos” (Bruner, 1991, p. 28). Este sistema simbólico legitima y deslegitima explicaciones acerca de la realidad así como traza puentes de confrontación y negociación de significados, que dependiendo de su relación con la cotidianidad, parecen reales o irreales, normales o excepcionales, esperados o inesperados, validos o inválidos, confiables o poco confiables.

En este orden, habla Bruner (1997) de dos formas de pensamiento, dos maneras de ordenar la experiencia y construir la realidad. Se hace referencia entonces, a la modalidad narrativa y a la modalidad paradigmática del pensamiento. La modalidad paradigmática reduce la interpretación de la realidad a categorías fijas que tienen como condición ser verificables y “su lenguaje está regulado por requisitos de coherencia y no contradicción” (Bruner, p. 24). Mientras que en la modalidad narrativa, lo formal se reemplaza por lo creíble y lo que no tiene la necesidad de ser verdadero para dar lugar a realidades construidas y posibles; y su lenguaje no está regulado por criterios, sino los acontecimientos que tienen lugar en la cotidianidad, pues “se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso. Trata de situar la experiencia en el tiempo y el espacio” (Bruner, 1997, p. 25).

Estas modalidades de pensamiento no están aisladas ni se dan de manera independiente, ambas pueden utilizarse para convencer al otro, pero tienen principios funcionales particulares, por lo que no pretenden convencer de lo mismo. Es así como la modalidad paradigmática recurre a la articulación de argumentos bien contruidos por medio de pruebas formales y empíricas, que tienen como finalidad convencer al otro de que lo que argumentan es una verdad. Mientras que la modalidad narrativa se vale de buenos relatos, que son aquellos que se asemejan a la vida, por lo que no establecen verdades, sino verosimilitudes (Bruner, 1997). Entonces, la diferencia principal entre pensamiento paradigmático y narrativo, está en la consideración de la ficción y de lo imaginado, como constituyente de la realidad social.

En este sentido, la psicología tradicional se ha configurado como una psicología paradigmática, al estar centrada en el paradigma disciplinar fundado por la ciencia social moderna.

Se caracteriza “por una restricción profunda a explorar lo diverso, a dar cuenta de lo diferente, lo creativo, lo no domesticable, lo que se inscribe como acontecimiento y no puede fosilizarse en un modelo o una estructura” (Najmanovich, 2001, p. 109), esta psicología, ha negado la posibilidad de repensar la subjetividad a la luz de unas configuraciones sociales y naturales que por fin se empiezan a reconocer como dinámicas y holísticas desde otras disciplinas. Ante esto, Najmanovich (2001) afirma que es necesario “abrir nuestro pensamiento creando espacios pero lo informal como -no formal- y no como -sin forma-” (p. 109). Esto es precisamente lo que posibilita el reconocimiento del pensamiento narrativo como una forma de utilización del lenguaje, que sea legítima en la psicología.

La modalidad paradigmática y la modalidad narrativa del pensamiento, han estado divididas en la historia del conocimiento: por un lado, el conocimiento científico, y por otro, el arte y las humanidades. Esto da cuenta de una división en los modos de conocer y hacer inteligible la realidad social, que la han dividido y fragmentado bajo pretensiones de especialización. Esta es la razón, por la que repensar la subjetividad desde una mirada que reconozca la modalidad narrativa del pensamiento, es vital si se quiere romper con las verdades paradigmáticas que hacen que la dicotomía entre el sujeto y la sociedad prevalezca en algunos sistemas teóricos actuales (Gallo, 2013).

Entonces, ante esta dicotomía entre dos formas de pensamiento que no son independientes y que además entran en tensión, se hace preciso un tránsito del pensamiento paradigmático que concibe la subjetividad como un producto residual de procesos que aparentan lo transparente y puro de las fórmulas matemáticas, hacia el pensamiento narrativo, que permite la comprensión de la subjetividad como construcción

estética y política, que si bien resguarda relaciones de poder, también de emancipación de un orden instaurado, pero no por esto imposible de ser desestructurado. Esta es una subjetividad no solo de los objetos investigados (en el peor de los casos) o de los sujetos investigados (en el mejor de los casos), sino que es un aspecto constituyente del conocimiento científico.

Reconocer la modalidad narrativa del pensamiento como forma legítima de enunciar el conocimiento científico, vuelca la producción de dicho conocimiento hacia la realidad psíquica, pues esta, predomina en la narración (Bruner, 1997). Esto no quiere decir que la psicología deba equipararse al arte o al sentido común. Sin duda, la teorización va ligada a las posibilidades categoriales y el lenguaje especializado es fruto de esta tarea. Esta reivindicación del pensamiento narrativo en el contexto de la psicología, va ligada básicamente a dos aspectos: El primero es la posibilidad de indeterminación, es decir, de movilización crítica hacia lo posible y lo inédito, lo cual implica la trasgresión de las restricciones del pensamiento fundamentadas en órdenes establecidos, los cuales, en el caso de la psicología, son ordenes instrumentales. La indeterminación consiste, en palabras de Zemelman (1998), en:

Encontrarnos ante la necesidad de distanciarnos de mecanismos que nos moldean en el plano lógico-instrumental, pues, en la medida que tomamos conciencia de ellos, rompemos con los límites conceptuales en los que hemos desarrollado el hábito de pensar, colocándonos en la situación de buscar una forma distinta de organizar la relación de conocimiento (p. 18).

El segundo aspecto que explica esta reivindicación del pensamiento narrativo, es la apertura a la posibilidad de nombrar el conocimiento desde otros lugares, a partir de los cuales el lenguaje especializado y categorial no conduzca a la producción y reproducción controlada del

conocimiento, que termina por encarnar una sobre especialización de las narraciones, cuando estas “se hacen tan ideológicas y de motivación tan egoísta que la desconfianza sustituye a la interpretación y “lo sucedido” se descalifica como puramente fabricado” (Bruner, 1991, p.98). Como se ha visto, esto conlleva al desconocimiento de otros lenguajes, por lo que es necesario el ejercicio crítico sobre las condiciones de transferencia y apropiación de estos conocimientos sobre-especializados¹.

Conclusiones, aportes y recomendaciones

Más que realizar un ejercicio de recapitulación, se cierra este artículo con una reflexión en torno al lugar académico y a la responsabilidad social y política que emerge como vital en la comprensión de la subjetividad desde una mirada situada. Esto implica repensar el rol del psicólogo como un rol contextualizado cultural e históricamente, y que lejos de ser neutral, se encuentra ligado a posiciones políticas que bien pueden legitimar o deslegitimar las formas hegemónicas y tradicionales de pensamiento que mantienen la división entre ser humano y sociedad al momento de estudiar la subjetividad. Así, las posibilidades de repensar la subjetividad desde una mirada que contemple las diversas dimensiones de contextualización ya abordadas, se comprenden ahora, como posibilidades epistemológicas, éticas y políticas, ya que la subjetividad es un problema integral que pone entredicho la división entre el mundo de la academia y el mundo de la vida cotidiana.

Al respecto, es un trabajo del psicólogo el reconocimiento de sus convicciones ético-políticas y de su lugar en las relaciones de poder que configuran los modos de ser y estar en

1 Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria: MISI, Línea de investigación imaginarios y representaciones.

comunidad, para de este modo, encontrar posibilidades de transformación de los patrones tradicionales que encapsulan la psicología en pretensiones de objetividad y cosificación de los procesos sociales, entre ellos, la subjetividad. Patrones ligados a lógicas económicas, políticas y culturales que sobrepasan las barreras de lo científico y que hacen de la psicología un instrumento cultural que encarna tanto posibilidades de normalización bajo lógicas excluyentes, deshumanizadoras y sobre-especializadas, o posibilidades de potencialización de la excepcionalidad cultural como lugar esclarecedor de las narrativas sobre especializadas que impregnan los sistemas teóricos tradicionales y que han conducido a la invisibilización de ciertas formas de conocer, de producir y de vivir el conocimiento que sobre la subjetividad se ha enunciado.

Pensar la subjetividad desde la mirada que se viene proponiendo, implica, para los investigadores, estudiosos, académicos y profesionales, situarse como sujetos de la psicología entendida como práctica cotidiana que está impregnada por lenguajes y formas de pensamiento predominantes: los paradigmáticos, para así,

reconocer otras posibilidades que emergen del pensamiento narrativo.

Esta es una propuesta que está direccionada a la problematización reflexiva y crítica de las formas de pensamiento que se han instaurado como únicas válidas y legítimas, para lo cual, se debe comprender que la normalidad de la disciplina puede ser transgredida través del reconocimiento de esta como cotidianidad y de la narrativa como posibilidad emergente para enunciar el conocimiento. Este sería un conocimiento que deje de lado la búsqueda de consecuencias y de argumentos verificables y que empiece a ser más similar a la vida, y la vida no conduce a verdades sino a posibilidades e indeterminaciones. Esto, a través de un lenguaje que no niegue a otros, ni se disfrace de ellos, sino que permita la construcción de vínculos dialógicos con otras formas de enunciar el conocimiento, con aquellas formas que la psicología tradicional ha pretendido cosificar. Así pues, una mirada situada requiere del diálogo de la psicología con su propia historia y del diálogo con las realidades que pretende estudiar, desde una perspectiva del reconocimiento de lo humano y no de un reconocimiento tecnificado y operacionalizante de los procesos humanos.

Referencias

- Aguilar, M. & Reid, A. (Coords). (2007). *Tratado de psicología social: perspectivas socioculturales*. México: Anthropos.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1986). Los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana. En P. Berger. (Ed.), *La construcción social de la realidad* (pp. 36-66). Buenos Aires: Amorrortu.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1997). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Canguilhem, G. (1997). ¿Qué es la psicología? *Revista Colombiana de Psicología*, 7 (5), 224-228.
- Castillejo, A. (2010). Iluminan tanto como oscurecen: de las violencias y las memorias en la Colombia actual. En E. Barrero. (Ed.), *Memoria, Silencio y Acción Psicosocial Reflexiones sobre por qué recordar en Colombia* (pp. 21-54). Bogotá: Cátedra Libre.
- Díaz, A. (2012). Subjetividad política y psicologías sociales críticas en Latinoamérica: ideas a dos voces. [Entrevista con el psicólogo cubano Dr. Fernando González Rey]. *Universitas Psychologica*, 11(1), 325-338.
- Duque, R. (2006). Disciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad: vínculos y límites. *Revista Escritos*, 14(32), 94-125.
- Feinmann, J. (Productor). (2009). *Filosofía aquí y ahora* [serie de televisión]. Argentina: Canal Encuentro.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Siglo XXI.
- Gallo, J. (2013). Subjetividad y psicología, Uniformar conformar, formar. *Revista Integración Académica en Psicología*, 1(2). Recuperado de: <http://integracion-academica.org/vol1numero2-2013/18-subjetividad-y-psicologia-uniformar-conformar-formar>
- González, F. (1999). *La investigación cualitativa en psicología: Rumbos y desafíos*. São Paulo: EDUC.
- González, F. (2000). Lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación de la psicología social. *Revista Cubana de Psicología*, 17(1). Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0257-43222000000100011&script=sci_arttext
- González, F. (2005). *El sujeto y la subjetividad: algunos de los dilemas actuales de su estudio*. Brasilia: Universidad de Brasilia.

- González, F. (2007). Posmodernidad y subjetividad: distorsiones y mitos. *Revista de Ciencias Humanas*, 37 (12), 7 - 25.
- González, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Revista Diversitas Perspectivas en Psicología*, 4(2), 225-243.
- González, F. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Revista Universitas Psychologica*, 9(1), 241-253.
- Lindon, A. (2000). Del campo de la vida cotidiana y su espacio-temporalidad (una presentación). En A. Lindon. (Ed.), *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*. (pp. 7-18). México: Anthropos.
- Montero, M. (1993). Evolución y tendencias actuales de la psicología social en América Latina. *Papeles del Psicólogo*, 55 (1). Recuperado de www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=580. Fecha de consulta (03-07-2013).
- Najmanovich, D. (2001). Pensar la subjetividad. Complejidad, vínculos y emergencia. *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*, 6(14), 106-11.
- Reguillo, R. (2000). La clandestina centralidad de la vida cotidiana. En A. Lindon. (Ed.), *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad* (pp. 77-94). México: Anthropos.
- Reguillo, R. (2001). Anclajes y mediaciones del sentido. Lo subjetivo y el orden del discurso: un debate cualitativo. *Revista Universidad de Guadalajara*, 17(1), 50-55.
- Rojas, L. Flórez, S. González, G. & Espíndola, A. (2011). La génesis social de los procesos cognitivos desde los planteamientos de Jerome Bruner. *Tesis Psicológica*, 6, 218-238.
- Serna, A. (2010). Investigación social: una mirada desde la historicidad, la reflexividad y la contextualidad. Algunas consideraciones para la construcción de propuestas. En: C. Piedrahita & A. Jiménez. (Ed.), *Desafíos en Estudios sociales e interdisciplinarietà* (pp. 155-161). Bogotá: Anthropos.
- Wallerstein, I. (1996). *Abrir las ciencias sociales*. México: Siglo XXI.
- Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Revista Polis*, 9(27), 355-366.
- Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. Barcelona: Anthropos.

The concept of cure from the Freudian perspective. A critical analysis of some intervening variables

Alejandro Klein*

* Licenciado en Psicología. Magíster en Servicio Social. Doctor en Servicio Social de la Universidad Federal de Río de Janeiro y Posdoctor de la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro. Profesor - investigador de la Universidad de Guanajuato. Correspondencia: alejandroklein@hotmail.com

El concepto de cura en la perspectiva freudiana. Un análisis crítico de algunas variables intervinientes

Como citar este artículo: Klein, A. (2014). El concepto de cura en la perspectiva freudiana. Un análisis crítico de algunas variables intervinientes. *Tesis Psicológica*, 9(2), 282-298.

Recibido: abril 20 de 2014

Revisado: abril 20 de 2014

Aprobado: junio 1 de 2014

ABSTRACT

This article points out some Freudian ideas about the concept of cure, suggesting a predominantly critical analysis. It states as analytical lines the Freudian ideas about: how sick; how to cure; what impact does the analyst; what consequence has the technique; what it can be expected from the analysis; which is the relationship between theory and practice and which it is the extension that we can grant to the cure. Through these variables is provided as a contribution, the analysis of the permanent sway of these factors in the Freud's works between an optimism and a skepticism in the cure, indicating the heterogeneity of Freudian work, which also means, by extension, the complexity of therapeutic process and what we can understand for "patient", "therapist" and "cure." One of the conclusions reached is that the concept of cure becomes more complex's as the Freudian indication that it becomes impossible to impose a hallmark between normality and pathology. Or, another way, the notion of health and disease become obsolete and / or indistinguishable moments as guidelines on which to base the design of the cure.

Keywords: Cures, analytic device, patient, therapist.

RESUMEN

Este artículo señala algunas ideas freudianas con respecto al concepto de cura, proponiendo un análisis predominantemente crítico. Se plantean como líneas de análisis las ideas freudianas sobre: cómo se enferma; cómo se cura; qué incidencia tiene la persona del analista; qué consecuencia tiene la técnica; qué es lo que se puede esperar del análisis; cuál es la relación entre la teoría y la práctica y cuál es la extensión que podemos otorgar a la cura. A través de estas variables se ofrece como aporte, el análisis del vaivén permanente de estos factores en la obra freudiana entre un optimismo y un escepticismo en la cura, indicando la heterogeneidad de la obra freudiana al respecto, lo que implica asimismo, por extensión, la complejidad del proceso terapéutico y lo que podemos entender por "paciente", "terapeuta" y "cura". Una de las conclusiones a las que se arriba es que el concepto de cura se complejiza en tanto se mantenga la indicación freudiana de que se vuelve imposible imponer una marca distintiva entre normalidad y patología. O, dicho de otra manera, que la noción de salud y enfermedad se vuelven obsoletas y/o por momentos indistinguibles como ejes orientadores que fundamenten la concepción de la cura.

Palabras clave: Cura, dispositivo analítico, paciente, terapeuta.

Introducción

El presente texto presenta un estudio conceptual de los diferentes elementos con los que Freud va elaborando el dispositivo de cura, las dificultades que encuentra y las complejidades que va señalando en su derrotero. Quizás su pertinencia consiste además en permitir -aunque no se lo hace en el texto-, contrastar diferentes corrientes psicoterapéuticas actuales centradas en lo “light” y funcional, con la propuesta freudiana, que se muestra con diferentes matices y complejidades. Estos matices y complejidades son el hilo conductor de este trabajo que muestra cómo los conceptos van cambiando y mutando, desde el concepto de inconsciente y Yo, hasta el de mecanismos de defensa y cura entre otros.

La justificación de este análisis crítico radica, además, no en un mero “descubrimiento” de las contradicciones del concepto freudiano de psicoterapia y cura, sino que plantea la extrema complejidad del concepto de cura, complejidad en la que intervienen también factores culturales y sociales, los que no son tomados en cuenta en este ensayo debido a que escapan a los objetivos centrales del mismo. De esta manera y en primer lugar es necesario indicar que es difícil recoger líneas coherentes de lo que Freud entiende por terapia. Por supuesto se puede tomar un solo texto y todo quedará simplemente aclarado. Pero si recorremos cronológicamente su obra del ‘12 al ‘38 es altamente probable que encontremos que sus ideas cambian de una obra a otra. Compárese por ejemplo esta observación de los Escritos Técnicos:

La libido (en todo o en parte) se ha internado por el camino de la regresión y reanima las imagos infantiles. Y bien, hasta allí la sigue la cura analítica, que quiere pillarla, volverla de nuevo asequible a la conciencia y, por último, ponerla al servicio de la realidad objetiva (Freud, 1980, p. 100).

Observación diferente a la que presenta en “Análisis terminable e interminable”: “El análisis debe crear las condiciones psicológicas más favorables para las funciones del yo; con ello quedaría tramitada su tarea” (Freud, 1937a/1980, p. 251). Mientras que en un caso, la cura analítica es similar al proceso de la regresión y reproduce lo ya vivido, en otro implica una construcción específica y nueva que se acompaña a las funciones del Yo.

Proceso terapéutico: ¿quiénes intervienen?

Hay un eje que preocupa a Freud en sus reflexiones, referente a cómo presentar los factores que intervienen en el proceso de la cura. Esta perspectiva se va modificando con el paso del tiempo y a medida que su obra se complejiza. Se podría decir que los actores intervinientes en la terapia refieren a alguien que se denomina (o es denominado) paciente y alguien que se denomina (o es denominado) terapeuta y un objeto tercero al cual podríamos llamar “cura”. Pero esta perspectiva de interrelación paciente-terapeuta se asienta, como veremos, en la última etapa de la obra freudiana.

Leyendo atentamente a Freud observamos que en una primera etapa de su obra, desde la publicación de “Dinámica de la Transferencia” hasta las obras del año ‘20, lo que quiere priorizar es justamente lo contrario: la idea de proceso analítico como algo automático e independiente de los actores que puedan intervenir en el mismo. Es la famosa metáfora de la jugada de ajedrez, “(...) Pero, en líneas generales, ese proceso, una vez iniciado, sigue su propio camino y no admite que se le prescriban ni su dirección ni la secuencia de los puntos que acometerá” (Freud, 1980, p. 132).

De esta manera, para Freud no hay personas intervinientes en el proceso terapéutico sino inconscientes. Eso es lo que le autoriza a decir en

“Repetir, recordar, reelaborar” (1914) que los pacientes no deberían tomar decisiones mientras están en análisis. ¿Por qué? Porque no era importante tomar decisiones, lo importante es que aflorara el inconsciente del paciente. Este inconsciente se presenta como algo atemporal, a-espacial, a-corporal. De esta manera la terapia freudiana- (por aquellos años de la década del '10)- no es un vínculo ni es una relación entre personas: es una relación entre inconscientes. En este sentido es que habla de inconsciente-emisor e inconsciente-receptor: “debe [el analista] volver hacia el inconsciente emisor del enfermo su propio inconsciente como órgano receptor, acomodarse al analizado como el auricular del teléfono se acomoda al micrófono” (Freud, 1912b/1980, p. 115). Más que la persona del enfermo, se diría que le interesa el inconsciente del enfermo. Más que el terapeuta: el inconsciente del terapeuta.

Cabe entonces pensar que lo que prioriza es un “dispositivo” analítico que garantice que el inconsciente del terapeuta se puede comunicar de esta manera de forma inmediata y “espontánea” con el inconsciente del enfermo, por lo que: “el médico no debe ser transparente para el analizado, sino, como la luna de un espejo, mostrar solo lo que le es mostrado” (Freud, 1912b/1980, p. 117). Desde allí analiza las condiciones (el encuadre psicoanalítico) por las cuales el inconsciente se expresa, manteniendo la idea esperanzadora y optimista de que a través de un dispositivo ideal, el inconsciente no tiene por qué tener problema en mostrarse y revelarse:

Tenemos nosotros que realizar el trabajo terapéutico, que en buena parte consiste en la reconducción al pasado...Se dispone a librar una permanente lucha con el paciente a fin de retener en un ámbito psíquico todos los impulsos que él querría guiar hacia lo motor, y

si consigue tramitar mediante el trabajo del recuerdo algo que el paciente preferiría descargar por medio de una acción (Freud, 1914/1980, pp. 153-156).

Este dispositivo ideal implica que se pueda trabajar con un inconsciente también “ideal” basado en su atemporalidad. Desde esta característica es posible reencontrar al mismo como una especie de material en bruto que se “desentierra”. La palabra que Freud utiliza -“Agnosierung”- (Laplanche (1987a) lo puntualiza) refiere al encuentro del inconsciente como si se tratara de un cadáver intacto. Sus objetos y fantasmas continúan en forma incólume e inmodificada.

Desde ese punto de vista, es coherente (freudianamente coherente) suponer que lo único que se necesita es poder generar condiciones para que el “cadáver” sea reconocido, desenterrado y discutido en su carácter de tal. Una de estas condiciones es que el dispositivo ha de garantizar la regresión pues de esta manera se reencuentra inevitablemente al inconsciente, pues el inconsciente es continuidad, presencia, “tozudez” de lo persistente. La otra condición es que se minimice la presencia de lo corporal, facilitada por la posición acostada del diván, en la suposición -quizás- de que la propiedad espacial del cuerpo puede volverse un obstáculo a las condiciones a-temporales y a-espaciales del trabajo con el inconsciente.

El terapeuta y la institución psicoanalítica

El terapeuta de esta manera, ha de permitir la emergencia de energía libre para que la energía se desligue efectivamente como parte de la cura del paciente. La atención flotante no puede entonces ser sino simétrica al: “Ud. dígalo todo sin ningún obstáculo”, es decir a la regla de la asociación libre. De esta manera Freud facilita

cierta simetrización entre analizante y analista¹, buscando estimular el libre flujo de la libido.

De allí que sea tan puntilloso en señalar que no hay que apurarse a intervenir ni hay que apresurarse en la síntesis² ni en dar ninguna idea acabada al paciente. “Para el analista, la conducta correcta consistirá en no especular ni cavilar mientras analiza, y en someter el material adquirido al trabajo sintético del pensar solo después de concluido el análisis” (Freud, 1912 b/1980, p. 114). Igualmente es puntilloso, para lograr tal fin, con el tema del pago:

La ausencia de la regulación que el pago al médico sin duda establece, se hace sentir muy penosamente; la relación toda se traslada fuera del mundo real, y el paciente pierde un buen motivo para aspirar al término de la cura (Freud, 1913/1980 p. 134).

Como ya se indicó, el problema freudiano es en una parte de su obra, el problema de la ligazón-desligazón. Mientras la transferencia es un proceso de ligazón, la cura es lo contrario: un proceso de desligazón. El objetivo de la asociación libre es permitir entonces una desligazón. Lo mismo sucede con la atención flotante. Lo reitera Laplanche (Laplanche & Pontalis, 1981): el psicoanálisis es analizar, no sintetizar. Por eso Freud requiere, como ya se indicó, que existan condiciones estructurales semejantes entre el paciente y el terapeuta; y de allí probablemente su invención del vínculo “analista-analizado” como pares complementarios.

Pero el recelo freudiano a la ligazón, que se desplaza a su recelo por la persona del terapeuta,

- 1 Esta simetrización ofrece asimismo aspectos más complejos. Entre otras, la noción de que la contra-transferencia precede a la transferencia (Green, 1994) y la actividad mental del terapeuta (Bion, 1962).
- 2 Se podría quizás decir que desde esta concepción el psicoanálisis está del lado del objeto parcial (Barranger, 1971).

tiene una razón más de peso que ya se sugirió líneas atrás: Freud cree poder recrear las condiciones estructurales del inconsciente, entendido como un estado de energía libre; probablemente en el convencimiento de que cuánto más libre sea la energía psíquica, más rápido se curará el paciente. En otras palabras: cuanto más rápido el paciente se desligue de los complejos patógenos, más rápido se desligará de la figura del terapeuta y por tanto, de la transferencia.

¿Qué es lo que debe entonces lograr la interpretación del terapeuta? La interpretación debe desligar no ligar. Una interpretación exitosa es aquella que permite un avance de la energía en estado libre. Y si se tiene en cuenta que la transferencia es una forma de energía ligada, se hace necesario que la interpretación logre que la libido como energía no se ligue a la persona del terapeuta. Lo que se relaciona con lo que Freud indica de que hay que permitir desarrollar la transferencia hasta cierto punto, pero sin permitir que florezca, manteniéndola siempre a determinado nivel³ (Freud, 1912/1980).

Las consecuencias para la concepción del terapeuta no son secundarias por lo menos en 1926, Freud parece estar reivindicando un dispositivo hecho para funcionar casi sin que haya un terapeuta⁴. Un dispositivo que se pretende que funcione casi solo y con mínimo de interferencias, garantizando de forma casi automática la expresión y escucha del inconsciente. La necesidad de formación del terapeuta va en la dirección de instruirlo justamente para que no modifique este

3 En definitiva lo que hace Freud es homologar la transferencia al principio de constancia (Laplanche & Pontalis, 1981).

4 Las investigaciones en psicoterapia señalan por el contrario que la mayor parte de la tarea de la cura la hace el paciente, pero desde un lugar donde la persona del terapeuta es insustituible (Poch & Ávila, 1998), justamente lo contrario de lo que Freud asevera en esta época.

dispositivo: “El analista médico que se ha emancipado de la instrucción rigurosa no habrá omitido el intento de mejorar el análisis, de romperle los colmillos venenosos y hacerlo agradable al enfermo” (Freud, 1926/1980, p. 218)⁵.

En definitiva Freud parece buscar, concretar un proyecto ciertamente ambicioso: crear un dispositivo (la regla analítica) capaz de sí y por sí (asociación libre y atención flotante) de generar condiciones de cura más allá del terapeuta en cuestión. De esta manera al preguntarse por qué tiene que lograr un analista para ejercer el análisis, señala que se trata del análisis personal, pero probablemente en la idea de que adquirirá las convicciones que después lo guiarán como analista al utilizar la regla fundamental.

Freud no puede sino transformarse en el observador atento, método que él mismo se aplicaba por tanto, es descubridor de un método y guardián del mismo. En otras palabras, está asentando su prestigio en torno al descubrimiento de un método capaz de poder revelar al inconsciente tal cual este es más allá del terapeuta en sí. Lo que le interesa de sus terapeutas es aquello que permite a los mismos poner en práctica el dispositivo psicoanalítico.

Esto se podría relacionar, desde nuestra perspectiva, con la necesidad de crear y legitimar una forma de cura que esté garantizada más allá de cualquier terapeuta en general. Creemos en este sentido que la importancia dada al dispositivo se acompaña de la institucionalización del psicoanálisis (Roustang, 1980). No hay que olvidar que el tiempo de los escritos técnicos (1912-1915) coincide con el tiempo de la fundación de la Asociación Psicoanalítica (ídem).

5 Es lo que va a llevar a que Lacan (2005) se sienta legitimado a decir, entre otros motivos que, “la única resistencia del tratamiento es la resistencia del analista”, señalamiento que como se indicó es también freudiano.

El prestigio de la Institución es por tanto correlativo al prestigio del método psicoanalítico y viceversa. Freud no podía ser inocente en tal sentido, revelando que su propósito es mantener y “proteger” el prestigio del método psicoanalítico recién inaugurado. Por eso insistimos en que Freud es tanto un descubridor como un “protector” de su método, basamento esencial de la teoría psicoanalítica. Este anhelo de Freud por defender sus ideas y el psicoanálisis no puede dejar de tener consecuencias que retroalimentan a su vez sus puntos de vista metapsicológicos y su concepción del terapeuta como necesario, en tanto que es debidamente instruido por el aparato institucional psicoanalítico, dentro de lo que se llamará “análisis didáctico”. Lo que a su vez legitima de manera más eficaz al psicoanálisis como método de cura.

Profundizando la relación entre el inconsciente y el dispositivo

Si la cura para Freud es permitir a través del dispositivo que surjan las condiciones estructurales de funcionamiento del inconsciente se infiere que esas condiciones remiten a la energía libre, es decir al proceso primario desde un punto de vista económico (Laplanche & Pontalis, 1981). De esta manera Freud sugiere que está creando un dispositivo homologable y coextensible a las condiciones estructurales del inconsciente.

Pero hay que tener en cuenta que el dispositivo no es un producto espontáneo, sino un artificio creado por necesidades técnicas (e institucionales, como ya se indicará). Pero decir que el inconsciente es un artificio creado por alguien, de hecho, es posible suponer que las condiciones de “origen” del inconsciente se pierden y ningún dispositivo las puede reconstruir, esto. Es lo que va a apuntar Laplanche (1989), planteando las condiciones de lo enigmático; por consiguiente, podría pensarse que el inconsciente

tiene su propia historia, con sus vicisitudes y particularidades⁶.

Probablemente, se trata de garantizar las condiciones de energía libre, por eso Freud insiste en que se deben evitar los procesos de síntesis, oponiéndose de forma más global a la energía ligada, de ahí que se debe mantener la atención flotante. Ella garantiza del lado del terapeuta las condiciones de energía libre que se busca surjan desde la posición del paciente. Pero el peligro de la postura de que el dispositivo “acompañe” las condiciones estructurales del inconsciente, es que el mismo tiempo pueda caracterizarse también por la compulsión a la repetición (Laplanche & Pontalis, 1981), impidiendo el lugar de lo nuevo y lo inédito. Finalmente, hay otro peligro en esta postura y es la homogeneización del inconsciente, es decir suponer que los inconscientes de todos los pacientes son iguales; cosa que Piera Aulagnier (1975, 1994) discute de forma radical. Esta autora indica justamente lo contrario: ningún dispositivo repite nada, ya que siempre tiene que dar cuenta de lo inédito y lo diferente del inconsciente de cada paciente.

Otra perspectiva interesante es suponer que al desligar, la cura permite entonces discriminar realidad psíquica de realidad objetiva. Por el contrario la transferencia las indiscrimina (al ligarlas) (Freud, 1915/1980). Mantener esta diferencia entre realidad psíquica y realidad objetiva es tan importante que un posible objetivo del dispositivo es la “correcta” administración entre la realidad psíquica y la realidad objetiva.

Desde este punto de vista la resistencia es el punto en que la realidad psíquica reclama ser reconocida como realidad objetiva, no queriendo

permanecer como realidad psíquica. El inconsciente se impone entonces a la realidad objetiva. Por eso Freud indica que la cura “debe ser llevada a través de las épocas primordiales de su desarrollo anímico y adquirir por este camino aquel plus de libertad anímica en virtud del cual la actividad consciente se distingue —en el sentido sistemático— de la inconsciente” (Freud, 1915, p. 173). En este sentido la cura logra que la realidad psíquica ya no pueda pretender adquirir status de realidad objetiva y siga manteniéndose como realidad psíquica, indicando que ambas ya no se puedan confundir.

La compulsión a la repetición y lo cualitativo

Lo anterior permite suponer que en esta perspectiva el concepto de cura está muy ligado a lo cuantitativo, en el sentido de garantizar la emergencia de energía libre que se acompaña a su vez de una mayor concientización de los conflictos del inconsciente. Pero simultáneamente se va operando otra caracterización del inconsciente en relación a la compulsión, a la repetición, que aparece como una fuerza ciega e insistente en su funcionamiento e imponiéndose como parte substancial del aparato psíquico. En este punto la cura ya no se puede reducir solo a un proceso cuantitativo de pasaje de energía ligada a energía libre, ni es algo tan sencillo como simplemente hacer consciente lo inconsciente.

La concepción de la cura en Freud irá tendiendo hacia otra perspectiva: la de modificar sustancial y cualitativamente, lo que atañe a los procesos del psiquismo, “si el análisis ha sido ejecutado de manera correcta, uno alcanza en él una convicción cierta sobre la verdad de la construcción, que en lo terapéutico rinde lo mismo que un recuerdo recuperado” (1937b/1980, p. 267). Freud enfatiza que el paciente solo exteriorizará su aquiescencia cuando se haya enterado de la

6 Probablemente dispositivo e inconsciente comparten relaciones de homología (Green, 1990, 1997) pero no de identidad.

verdad íntegra de su pasado infantil, y esta sea lo bastante extensa y presentada en forma de construcción (1937b, p. 267).

Se plantea así un Yo infantil dominado por la compulsión a la repetición y el pasado infantil y un Yo adulto capaz de beneficiarse del proceso terapéutico. La diferencia es en esta perspectiva, netamente cualitativa: “toda la diferencia de épocas corre en su favor, y a menudo al yo adulto y fortalecido le parece solo un juego de niños aquello frente a lo cual su yo infantil emprendió la huida aterrizado (Freud, 1926, p. 192). Desde esta concepción de Yo adulto la cura se va ubicando como expresión del dominio de la pulsión por el Yo. De esta manera, al discutir sobre cómo se logra el domoñamiento de la pulsión señala que es cuando es admitida en su totalidad dentro de la armonía del Yo.

Por tanto existe una reformulación implícita en el concepto o delimitación de lo que es sano y enfermo. Obsérvese que si el Yo era, en el comienzo de la reflexión freudiana el centro de las operaciones de normalidad, de unificación y sede de los mecanismos de defensa a los que se reputan como las operaciones psíquicas por excelencia para el buen manejo de la realidad, pasamos a otro escenario, donde el Yo no es solo infantil sino que además se halla dominado por la misma compulsión a la repetición que caracteriza al inconsciente. Nos parece que se delimita así, de esta manera, uno de los grandes hallazgos freudianos en lo referente a la cura: la imposibilidad de establecer una frontera nítida y precisa, sino más bien ambigua e imprecisa, entre la normalidad y la patología.

El yo en el escenario

En este escenario y hasta el año 1923 o 1924, Freud insiste desde su modelo de la segunda tópica, en la consolidación de un Yo fuerte, sólido y representante del aparato psíquico. Un

Yo capaz de mediar entre el Super-Yo, la realidad y las pulsiones. Es una segunda tópica pensada desde el conflicto, pero en la perspectiva de la resolución (optimista) del mismo.

Probablemente desde el año 1926 y desde la obra “¿Pueden los legos ejercer el análisis? Diálogos con un juez imparcial” Freud ya percibe que ese Yo inicial que categorizó ya no se puede sustentar. El Yo comienza a mostrarse tan patógeno y con tantas resistencias como el inconsciente o como el Ello. Freud indica de esta manera que los enfermos presentan tres tipos de resistencias: del Súper-Yo relacionado a la culpa, del Yo relacionado a la angustia reprimida y del Ello con pulsiones que se resisten a andar por un nuevo camino (Freud, 1937b). Va surgiendo así un Yo con resistencias a la cura que difícilmente puede ser ubicado ya como un Yo aliado a la cura.

El Yo sano se transforma en una ficción pero lo que ciertamente no es una ficción es que el Yo enfermo existe (Freud, 1937a/1980, 1937b/1980). El Yo es absorbido cada vez más por los mecanismos de defensa, los que Freud (1937a) presenta como gobernados por la compulsividad. Es decir hay un pasaje de un Yo caracterizado por áreas sin conflictos⁷, a un Yo semejante a un inconsciente gobernado por la compulsión a la repetición. Si este Yo sano se ha vuelto una ilusión es porque entre otras cosas ya no queda claro que su “armadura” defensiva sea tan defensiva, “(...) La condición de los estados patológicos mencionados solo puede consistir en un debilitamiento relativo o absoluto del yo, que le imposibilita cumplir sus tareas (...)” (Freud, 1938/1980, p. 173).

Freud descubre que lo patológico se sitúa en los propios mecanismos de defensa que más que

7 Punto -el de la subjetividad- que es un aporte sustancial de P. Aulagnier (1975, 1994)

defender, al mismo tiempo debe negociar con la realidad y las pulsiones. Más aún: los mecanismos de defensa son los que crean la ilusión de que el Yo se tiene que “defender” de algo que no es sino ilusión y fantasmagoría (Freud, 1937a/1980). Este Yo vive entonces en un malestar permanente, frente a mecanismos que aunque parecen y se presentan como “aliados” de él, en realidad son sus “adversarios”.

La fórmula de hacer consciente lo inconsciente o de que el Yo tiene que adquirir dominio sobre el Ello, se vuelve claramente insuficiente. Si hay cura es en este momento alrededor del desvanecimiento de las “ilusiones” engañosas del Yo. El punto clave es que el “enemigo” de la cura, ya no es simplemente la pulsión, ya no es lo reprimido; acá el enemigo está incrustado en el propio Yo, en el propio proceso de defensa y de producción de identidad. Lo patológico pasa a centrarse menos en aquello de lo que supuestamente debemos defendernos y más en aquello que se erige como aparente defensa. En tal sentido se podría decir que la idea freudiana es que al Yo hay que educarlo, no para defenderse mejor, sino para que no se defienda más con mecanismos de defensa patologizantes.

La necesidad del pacto analítico

De esta manera se consolida una nueva teoría de la enfermedad que remite a un Yo incapaz de mediar entre las pulsiones y la realidad material (Freud, 1937a/1980). El concepto mismo de inconsciente cambia. Frases como “el Yo huye” o “el Ello toma venganza”, usadas recurrentemente desde el año 1930 en adelante, revelan un inconsciente que ya no es simplemente el inconsciente de las representaciones, o el inconsciente “cadaverizado” con contenidos reprimidos que ya analizamos. Por el contrario se está describiendo otro inconsciente, un inconsciente comportamental (Bleichmar, 1997),

que implica conductas, intenciones y actos motores. Es un inconsciente automático que genera conductas de pánico, de miedo, de dolor, de evitación. Es —como ya se indicó— el inconsciente más pleno de la compulsión a la repetición, que no puede dejar de actuar e imponer conductas estereotipadas y repetitivas.

Por tanto la cura ha de ser una manera de “vencer” a una compulsión a la repetición que se ha vuelto más compulsiva que nunca y frente a la cual Freud indica la necesidad de instaurar un dispositivo que la contrabalancee: *el pacto analítico*. Sin este pacto ya no hay cura ni fin de terapia. La cura ya no se realiza entre inconscientes sino entre personas, ni tampoco desde un Yo sano en el cual Freud ya no cree, sino desde la capacidad de sostener un pacto terapéutico. Creemos entonces que se opera un cambio substancial en el concepto de cura. La misma ya no está garantizada por el método en sí, como lo era en una primera etapa, sino en un plus (el pacto analítico) que reformula la concepción del Yo, el terapeuta y el paciente:

El yo está debilitado por el conflicto interior, y nosotros tenemos que acudir en su ayuda. Es como una guerra civil destinada a ser resuelta mediante el auxilio de un aliado de afuera. El médico analista y el yo debilitado del enfermo, apuntalados en el mundo exterior objetivo {*red*}, deben formar un bando contra los enemigos, las exigencias pulsionales del ello y las exigencias de conciencia moral del superyó. Celebramos un pacto (Vertrag; «contrato») (Freud, 1938/1980, pp. 173-174).

Esta teoría del pacto o contrato implica que el yo del analista se alía al yo del paciente, o sea a los aspectos sanos del paciente:

El yo enfermo nos promete la más cabal sinceridad, o sea, la disposición sobre todo el material que su percepción de sí mismo le brinde, y nosotros le asegura-

mos la más estricta discreción y ponemos a su servicio nuestra experiencia en la interpretación del material influido por lo inconsciente (Freud, 1938, p. 174).

La necesidad de este pacto terapéutico se asocia a que el eje de la terapia ya no es más la transferencia, sino la *resistencia* (Freud, 1937a/1980), generándose un desplazamiento gradual de la relevancia de la transferencia a favor de la presencia cada vez mayor de la resistencia. Desde allí la cura ya no tiene que responder sobre qué hacer con la transferencia, sino sobre qué hacer con las resistencias.

En este punto, cabe pensar que la necesidad de un contrato probablemente oficie como un plus de realidad objetiva que compensa el plus de resistencia que ha revelado la clínica. Así es inevitable que la persona -y no solo su inconsciente- del analista vaya tomando cada vez más importancia, pues se hace necesario establecer correlativamente la necesidad de una alianza terapéutica que permita, a pesar de la o las resistencias, permitir el avance de la cura. En este “avance” la capacidad de tolerancia del terapeuta, su posibilidad de discriminación y empatía se vuelven esenciales. De esta manera, Freud reinserta una teoría del Yo que permita sostener estos aspectos. Aunque desde la teoría, el Yo se vuelve cada vez más compulsivo, desde la necesidad de la cura este se vuelve imprescindible como plus de realidad objetiva, para mantener un contacto con la realidad que a su vez mantiene y preserva el contrato analítico.

Revisión del punto de vista cualitativo-cuantitativo

Por lo visto hasta ahora Freud presenta dos perspectivas sobre la cura, las que por momentos aparecen mezcladas: una perspectiva cualitativa y otra cuantitativa. El punto de vista cuantitativo supone que la cura implica que el Yo extienda su dominio sobre el Ello. Implica suponer una capacidad de expansión al Yo,

sintetizado en la famosa fórmula : *Wo Es war, soll Ich werden* ;(Donde Ello era, Yo debo devenir) (Freud, 1933/1980).

El punto de vista cualitativo implica, por el contrario, la noción de la cura como pasaje de los automatismos inconscientes a los procesos de elaboración psíquica. Proceso que implica que el psiquismo deje de funcionar sujetado a lo compulsivo, para pasar a manejarse como proceso mental capaz de pensar y discriminar. El Yo pasa de ser Objeto de los mecanismos de defensa a Sujeto de una actividad de reflexión: “(...) Nuestro saber debe remediar su no saber, debe devolver al yo del paciente el imperio sobre jurisdicciones perdidas de la vida anímica (...)” (Freud, 1938, p. 174).

Desde esta perspectiva cualitativa, ya no se trata simplemente de hacer consciente lo inconsciente. Aparece un matiz más interesante en relación al comentario freudiano de que a través del análisis el Yo se da cuenta de que actúa como un niño y el paciente se ríe de sí mismo (Freud, 1926/1980). Se trata probablemente de una modificación estructural que refiere a la autoimagen que el Yo sostiene de sí mismo.

Lo cuantitativo y lo cualitativo pueden ser tomados, respectivamente, como una concepción arqueológica de la cura contrapuesta a otra arquitectónica: la cura puede ser encarada como excavar y encontrar restos ocultos en el inconsciente, o como construcción y reconstrucción de los mismos en este.

La cura optimista y exclusiva

Se podría decir entonces que parecen coexistir dos alcances sobre lo terapéutico: una visión optimista enfrentada a una visión más precavida. Hasta el año 1926 podría decirse que Freud mantiene una teoría optimista de la cura. Se espera de la cura que pueda proveer el “remedio”

efectivo para los males neuróticos y sintomáticos. Lo que se completa con un postulado rector: que todos los conflictos se pueden resolver en transferencia.

Esta postura tiene su apogeo en la observación de Freud (1926) de que el psicoanálisis podría ser una panacea para la humanidad, reformulándolo no solo como una alternativa terapéutica sino además como una herramienta válida para reformar la humanidad. Freud plantea la constitución de unos sujetos que a través de la “purificación” del análisis parecen poder alcanzar un estado más o menos normal, libres ya de los males neuróticos.

El carácter optimista de esta perspectiva se asienta también, en el entendido de que se realiza una articulación clara entre cómo se constituye la enfermedad y cómo se procede a su cura. Así como la cura desliga (que es una forma de resolver la transferencia), el síntoma se caracteriza por una ligazón patológica. Simultáneamente, frente a la pulsión que con sus exigencias plantea conflictos que generan síntomas, aparece el “amor” de transferencia como forma de resolver la presencia de estos síntomas angustiantes:

La resistencia no ha creado este amor; lo encuentra ahí, se sirve de él y exagera sus exteriorizaciones. Y el carácter genuino del fenómeno tampoco es despotenciado por la resistencia. Nuestro segundo argumento es mucho más endeble; es verdad que este enamoramiento consta de reediciones de rasgos antiguos, y repite reacciones infantiles. Pero ese es el carácter esencial de todo enamoramiento (Freud, 1915/1980, p. 171).

Simultáneamente Freud enfatiza el carácter exclusivo y extraordinario⁸ de la relación analítica. Esta relación analista - analizado pasa a ser

no solo singular, sino también única. No tiene antecedentes ni modelos que se le asemejen. Su carácter extraordinario se relaciona también, entonces, con su carácter singular.

La cura pesimista y precavida

El cambio en la concepción del Yo, junto con situaciones como la resistencia a la cura, son algunos de los factores por los cuales va surgiendo un nuevo modelo de cura más pesimista y precavido:

Aquí no se podrá prever fácilmente un término natural, por más que uno evite expectativas exageradas y no pida del análisis unas tareas extremas. Uno no se propondrá como meta limitar todas las peculiaridades humanas en favor de una normalidad esquemática, ni demandará que los «analizados a fondo» no registren pasiones ni puedan desarrollar conflictos internos de ninguna índole (Freud, 1937a/1980, p. 251).

En una primera etapa de la obra freudiana, el conflicto es entre el inconsciente y la realidad, pero al mostrarse insostenible la noción de simetría de inconsciente emisor e inconsciente receptor, se pasa luego al conflicto Yo-Ello, que se muestra también endeble frente a la concepción de un Yo que puede estar tan cerca de la patología como el Ello. Lo que genera la dificultad adicional de que se hace más difícil sostener a un Yo con el cual hacer alianza terapéutica.

Uno de los conflictos que esta concepción de cura reformula es entre el amor de transferencia y la abstinencia. Se insiste en que se trata de no negarle al paciente que “ame” a su analista, pero sin permitir que este “amor” florezca y se desarrolle. Es decir, intervenir para que exista, pero en un estado atenuado:

La cura tiene que ser realizada en la abstinencia; solo que con ello no me refiero a la privación corporal, ni a la privación de todo cuanto se apetece, pues quizá nin-

8 Green (1986,1990) es de la misma idea.

gún enfermo lo toleraría. Lo que yo quiero es postular este principio: hay que dejar subsistir en el enfermo necesidad y añoranza como unas fuerzas pulsionantes del trabajo y la alteración, y guardarse de apaciguarlas mediante subrogados (Freud, 1915/1980, p. 168).

Parece ser que la idea es que el paciente ha de permanecer en un permanente anhelo de amor como impulsor de la búsqueda de cura, y la actitud del terapeuta ha de ser de rehusamiento⁹: no se incentiva el amor de transferencia pero tampoco se lo elimina del todo. Es una situación que no deja de llamar la atención porque de alguna manera hay cierta manipulación de lo compulsivo del paciente.

Desde esta situación ambigua es que se plantea que los médicos no pueden ejercer el análisis debido a que Freud destaca que estos no pueden dejar de satisfacer a sus pacientes. En el punto en que el médico quiere satisfacer a su paciente, algo del rehusamiento que permite que funcionen la asociación libre y la atención flotante, se rompe. Desde nuestra perspectiva, este concepto no es exactamente igual al de “abstinencia” (Freud, 1912/1980). Mientras que en este segundo lo fundamental refiere a no satisfacer las demandas del paciente ni a repetir los papeles o roles que este propone (Laplanche & Pontalis, 1981), el primero implica una actitud menos negativa del terapeuta y por el contrario más evaluadora: cuándo decir que sí, cuándo decir que no. Por tanto no hay aquí regla “a priori”, sino el cálculo que el terapeuta realiza (errado o no) sobre la marcha de la cura, atendiendo a diferentes circunstancias y contextos.

Junto a los factores ya señalados, Freud (1937a/1980, 1937b/1980) advierte cada vez con más claridad lo que se denomina reacción terapéutica negativa: el paciente no quiere

necesariamente curarse. En otras palabras: la enfermedad genera beneficios secundarios ante la cual el dispositivo analítico por momento se muestra fallido, lo que revela la fragilidad del mismo. Freud (1938/1980) señala que el denominador común de esta resistencia y de todas las resistencias, es en general la compulsión a la repetición.

Al mismo tiempo, al tener en cuenta que los síntomas pueden desaparecer o aparecer en función de un beneficio secundario, (es decir, de que el paciente reciba amor, compasión, atención por su enfermedad), Freud no puede sino indicar que los síntomas ya no son importantes para la cura. Cambia entonces el concepto de enfermedad y de cura:

El análisis ha terminado cuando analista y paciente ya no se encuentran en la sesión de trabajo analítico. Y esto ocurrirá cuando estén aproximadamente cumplidas dos condiciones: la primera, que el paciente ya no padezca a causa de sus síntomas y haya superado sus angustias así como sus inhibiciones, y la segunda, que el analista juzgue haber hecho consciente en el enfermo tanto de lo reprimido, esclarecido tanto de lo incomprendible, eliminado tanto de la resistencia interior, que ya no quepa temer que se repitan los procesos patológicos en cuestión (Freud, 1937a/1980, p. 222).

Freud, de forma más práctica indica: “Todo analista experimentado podrá recordar una serie de casos en que se despidió del paciente para siempre *«rebus bene gestis»* {«porque las cosas anduvieron bien.»}” (Freud, 1937a/1980, p. 251).

El dispositivo desde esta perspectiva no es solo ya una repetición de la estructura del inconsciente, sino que se ve en la necesidad de incorporar aspectos nuevos y que no se encuentran en aquél: “¿Acaso nuestra teoría no reclama para sí el título de producir un estado que nunca pre-existió de manera espontánea en el interior del yo, y cuya neo-creación constituye la diferencia

9 Que es como traduce Laplanche (1987b) el término freudiano “versagung”.

esencial entre el hombre analizado y el no analizado?” (Freud, 1937a/1980, pp. 229-230).

Es el momento del vaivén a una teoría, más prudente, precavida, en la que pasa a priorizar la idea de que no siempre se van a poder resolver todos los conflictos y donde la cura se debe acompañar de otros factores. Se entiende que si se puede, se van a resolver algunas cosas y en el mejor de los casos, va a haber mejoría, y como dice Freud, queda la duda de cuánto se debe o no al destino (Freud, 1937a/1980).

El análisis del terapeuta

Desde lo anterior, se vuelve imposible la posibilidad de que haya un inconsciente emisor y un inconsciente receptor. No hay ya posibilidad de comunicación directa entre inconscientes. Por el contrario, entre el inconsciente del terapeuta y el del paciente hay escollos, obstáculos, o sea resistencias. En este punto el análisis del terapeuta se justifica para poder realizar una alianza con el análisis del paciente, evitando de este modo que las resistencias presentes en el paciente no obstaculicen la escucha del inconsciente (Freud, 1937a/1980).

Asimismo, como ya se vio, el terapeuta ha de adquirir convicciones y certezas sobre el dispositivo psicoanalítico. Es decir: si el paciente puede dudar, el terapeuta no. Lo importante a recalcar es que finalmente Freud advierte que no se puede desatender la persona del terapeuta, el que va teniendo tanta importancia como el método mismo.

Se trata de un terapeuta que más que interpretar ofrece “construcciones” (Freud, 1937b), entendidas como fragmentos reconstruidos del pasado que escapan a lo compulsivo. Es un cambio radical: ya no hay repetición sino que inevitablemente

hay remisión a lo inédito. Pero se trata de un punto paradójico: el analista proporciona su convicción de la existencia del inconsciente a través de construcciones “reales”. En otras palabras, la cura debe mantener un índice sólido de realidad que se contraponga al índice de realidad –igualmente sólido– del inconsciente del paciente.

Esta construcción la realiza el terapeuta. Entonces lo que el terapeuta pueda o no pensar es fundamental para la marcha de la terapia. Por tanto el análisis personal se va imponiendo de forma cada vez más perentoria a través y controlado por la Asociación Psicoanalítica (Roustang, 1980). Podría pensarse que paralelo al exceso de las resistencias que Freud va encontrando para la cura, se va imponiendo un exceso de lo institucional que se hace visible en la exigencia imperiosa del análisis personal que a su vez institucionaliza al analista.

El terapeuta comienza a ser concebido desde una distancia con el paciente que encubre cierta frialdad. No se considera imprescindible que él mantenga rasgos de empatía, piedad, conmoción o compromiso, por el contrario, Freud (1937a/1980, 1938/1980) recalca que lo que se necesita para ser analista radica básicamente en aspectos intelectuales. En este sentido señala que las interpretaciones surgen de las expectativas del terapeuta de acuerdo a la formación que recibió.

Punto interesante: las interpretaciones ya no surgen del inconsciente. De alguna manera son las expectativas que la propia institución se forma del analista. Si la cura del analista es la plena institucionalización de un terapeuta idealizado se sigue –inadvertidamente– en el terreno de lo compulsivo y lo repetitivo. Surge aquí la figura del didacta y del análisis didáctico, doble modelo de formación y de control que más allá de lo positivo que pudo significar, implicó confundir

institucionalmente la discrepancia con la transgresión y la duda con la disidencia¹⁰.

Quizás por eso las indicaciones del dispositivo van perdiendo relevancia a partir de 1937a y 1938, debido a que va tomando prioridad la necesidad de un terapeuta capaz de ofrecer un espacio diferente dentro de la cura. En definitiva, las llamadas “construcciones” implican una priorización de la posibilidad de actividad mental del terapeuta. Esto lleva a relativizar la “escenografía” psicoanalítica y en especial lo referente a la posición acostada en el diván, que ya no interviene en la regla fundamental. Lo importante sigue siendo mantener la asociación libre y la atención flotante.

Pero otra consecuencia fundamental es que para 1938 se termina definitivamente la asimilación del modelo de la cura con un modelo neurótico y sintomal, que se asemeja cada vez más a lo psicótico, lo persecutorio, lo incontrolable. En este sentido la obra de esta época: “Análisis terminable e interminable” parece resaltar un máximo de *escepticismo*, que se puede resumir en los siguientes puntos:

- Si existe cura esta es provisional. No hay curas definitivas ni exitosas.
- No todos los conflictos se resuelven en la cura y no todos se expresan en transferencia.
- Los conflictos que se pueden elaborar son los que aparecen solo en la terapia.
- Ya no hay “recorrido” por la memoria ni reminiscencia, sino actividad de construcción.
- Se agota la concepción de un Yo sano.

10 No es casualidad que Ferenczi (1997) haya redactado su *Diario Clínico* en secreto y en clave en el cual presenta fuertemente sus discrepancias y críticas a Freud, figura terrorífica. Balint, su discípulo, años después se ocupó de recomponerlo y publicarlo.

- Fracasa la concepción de que un corto análisis es suficiente para ser analista, se requiere el paso de pasar por un análisis especial.

Una consecuencia es que la teoría y la práctica se disocian, o dicho en otras palabras, que se pierden las cualidades de semejanza entre el dispositivo y las condiciones de estructurales del inconsciente, punto con el cual se comenzó este artículo.

Conclusiones

Creemos que las posturas optimistas y escépticas de la cura no implican un derrotero cronológico, sino que reflejan probablemente diferentes vaivenes entre un “mesianismo” terapéutico y una “decepción” inmanente a este. Por un lado, si la concepción de la terapia es optimista, se ha de definir necesariamente por metas. Metas exógenas a la terapia misma: por ejemplo, logros y objetivos que se van a reflejar en la vida. La terapia es causa de cambios en la vida. Pero desde una concepción más reservada, la terapia ya no se define por metas exógenas, sino por metas que tienen que ver con la terapia misma. La cura se define en la misma terapia.

Se dirá con razón que ambas posturas no son contradictorias y probablemente así sea. Pero no dejan de plantear alternativas y dispositivos diferentes. En uno, como ya se ha indicado, el dispositivo analítico es presentado recreando las condiciones estructurales del inconsciente, mientras que por el otro, el dispositivo está más cercano a la concepción de pacto analítico. La cuestión de la transferencia y la regresión es, por otra parte, altamente compleja y escapa a los límites de este ensayo. Por lo pronto queda abierta la cuestión sobre si el dispositivo crea la transferencia o la transferencia precede estructuralmente a aquél. Laplanche (1989), por ejemplo, alude justamente lo contrario a lo propuesto por Freud: el dispositivo no garantiza que

el inconsciente se manifieste enteramente, en el entendido de que el lenguaje genera un proceso de simbolización por el cual la representación-palabra (lo consciente) nunca podrá reintegrar enteramente en ella a la representación-cosa (lo inconsciente). Otro autor, Green (1984, 1990) por su parte dirá que el proceso psicoanalítico implica una redefinición de la distancia entre representación-cosa-representación-palabra y entre realidad psíquica-realidad material, es decir que estamos ante procesos inéditos que sobrepasan el par dispositivo-transferencia.

Lo príncipes de la indicación freudiana radica probablemente en que se vuelve imposible mantener conceptos simples y totalmente clarificadores entre lo que es realidad objetiva y realidad psíquica, entre lo que es inconsciente (representación-cosa) y lo que es pre-consciente-consciente (representación palabra) y de qué manera se crea y mantiene el dispositivo analítico de la cura.

Nuestra posición es que esta imprecisión no corresponde a dificultades conceptuales sino a realidades ambiguas y extremadamente complejas que superan formas de pensamiento binario

o contradictorio. Un punto fundamental en este sentido es que la obra freudiana impone una redefinición fundamental entre lo que se entiende por normalidad y patología, o dicho de otra manera, la noción de salud y enfermedad se vuelven obsoletas y por momentos indistinguibles.

Es posible que esta ambigüedad freudiana se refleje en su concepción del Yo: a veces parece un conquistador deseoso de imponerse como tal; pero por otro lado, semeja un ser frágil. Pasa así de ser grandilocuente a sufrir de un complejo de inferioridad atormentante. A su vez cabe preguntarse si algunas de estas dificultades remiten a atravesamientos culturales que Freud no supo advertir. Así cuando Freud habla de la *robustez* del yo, de los *dominios* del yo, opuesto a las funciones *anárquicas, ingobernables* e intratables del Ello, presenta sin advertirlo al Yo desde un principio masculino, llamado a dominar y conquistar a un principio femenino, anárquico y rebelde, radicado en el inconsciente. Lo que alude a la dicotomía de cómo a la transferencia (principio femenino desenfrenado) se le opone el rehusamiento (principio masculino, regulador). Es decir, a la “locura” femenina (paciente), se le opone un principio “educador”, masculino (analista).

Referencias

- Aulagnier, P. (1975). *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Aulagnier, P. (1994). *Los destinos del placer: alienación, amor, pasión*. Buenos Aires: Paidós.
- Baranger, W. (1971). *Posición y objeto en la obra de Melanie Klein*. Buenos Aires: Kargieman.
- Bion, W. R. (1962). *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Bleichmar, H. (1997). *Avances en Psicoterapia Psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferenczi, S. (1997). *Sin simpatía no hay curación. El diario clínico de 1932*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1980). Sobre la dinámica de la transferencia. En *Obras Completas*. Tomo XII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. [1912b]. (1980): Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico. En *Obras Completas*. Tomo XII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. [1913] (1980). Sobre la iniciación del tratamiento (Nuevos consejos sobre la técnica del psicoanálisis I). En *Obras Completas*. Tomo XII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. [1914] (1980). Recordar, repetir y reelaborar. En *Obras Completas*. Tomo XII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. [1915] (1980). Puntualizaciones sobre el amor de transferencia (Nuevos consejos sobre la técnica del psicoanálisis, III). En *Obras Completas*. Tomo XII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. [1926] (1980). ¿Pueden los legos ejercer el análisis? Diálogos con un juez imparcial. En *Obras Completas*. Tomo XX. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. [1933] (1980). La descomposición de la personalidad psíquica. En Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis. En *Obras Completas*. Tomo XXII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. [1937a] (1980). Análisis terminable e interminable. En *Obras Completas*. Tomo XXIII. Buenos Aires: Amorrortu.

- Freud, S. [1937b] (1980). Construcciones en el análisis. *En Obras Completas*. T. XXIII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. [1938] (1980). Esquema del psicoanálisis. *En Obras Completas*. TomoXXIII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Green, A. (1984). *El lenguaje en el psicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Green, A. (1986). *Narcisismo de vida-Narcisismo de muerte*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Green, A. (1990). *La nueva clínica psicoanalítica y la teoría de Freud. Aspectos fundamentales de la locura privada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Green, A. (1994). *De locuras privadas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Green, A. (1997). *Las cadenas de Eros-Actualidad de lo sexual*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lacan, J. (2005). La dirección de la cura y los principios de su poder. *Escritos 2*. México: Siglo XXI.
- Laplanche, J. & Pontalis, J. B. (1981). *Diccionario de Psicoanálisis*. Madrid: Labor.
- Laplanche, J. (1987a). *Cubeta, la trascendencia de la transferencia. Problemáticas V*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Laplanche, J. (1987b). *El inconsciente y el ello. Problemáticas IV*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Laplanche, J. (1989). *Nuevos fundamentos para el psicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Poch, J. & Ávila, A. (1998). *Investigación en Psicoterapia. La contribución psicoanalítica*. Barcelona: Paidós.
- Roustang, F. (1980). *Un funesto destino*. México: Premia.

Normas de Publicación

Misión

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

Orientación

Tesis Psicológica es una revista semestral, disciplinar, destinada a difundir los avances de la investigación en psicología. Pretende, por tanto, 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 en diálogo con otras disciplinas.

Público objetivo

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

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 al Departamento de Producción Editorial y al Editor de la Revista.

Normas para la presentación de artículos

Tesis Psicológica es una revista arbitrada de la Facultad de Psicología de la Fundación Universitaria Los Libertadores, con periodicidad semestral: se publicarán dos ediciones anuales en los meses de enero-junio y julio-diciembre. Publica y difunde los resultados de investigación internos, externos, nacionales o extranjeros.

Los autores que se encuentren interesados en postular sus artículos para su publicación, deben enviarlos 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 básica o aplicada en todas las áreas de la psicología y de campos interdisciplinarios y transdisciplinarios, de carácter teórico, empírico, de reflexión o de revisión. Se recibirán artículos en idioma español, inglés, portugués y francés.

Presentación de artículos

a) Los escritos se presentarán con una extensión máxima de veinte cuartillas tamaño carta, escritos con letra Arial de 12 puntos y a doble espacio.

b) Se presentará el título del artículo de máximo seis palabras, con nota a pie de página indicando el proyecto de investigación del cual derivó el documento que se postula a la Revista.

c) Debe presentarse claramente el nombre del autor o los autores, con nota a pie de página especificando la afiliación institucional, último nivel de estudios, y correo electrónico.

d) Junto con el artículo, se anexará Hoja de Vida del o los autores, que contenga los datos académicos y profesionales, publicaciones en otras revistas, dirección completa, números de contacto y dirección de correo electrónico.

e) El modo de presentación de las tablas, gráficas, citas, las referencias y del texto en general, debe ceñirse a las disposiciones normativas de la American Psychological Association, APA (2010).

f) Al final del artículo se incluirán en un capítulo denominado “Referencias” la lista de referencias trabajadas a lo largo del texto. Se presentarán en orden alfabético y se deben presentar según las Normas APA (2010).

g) Solo se publicarán los artículos que hayan sido aprobados en los procesos de arbitraje por parte de evaluadores anónimos, especialistas en la respectiva temática y de la evaluación editorial.

h) Con el envío del artículo se debe adjuntar una carta en la que se declare que el escrito no ha sido enviado ni será postulado a otras publicaciones y que es original e inédito. Esta carta estará firmada por todos los autores.

i) Los tipos de artículos deben corresponder a las siguientes categorías:

- 1. Artículo de investigación científica y tecnológica.** Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones.
- 2. 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.
- 3. Artículo de revisión.** Documento resultado de una investigación terminada que analiza, sistematiza e integra los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

4. **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.
5. **Documento de reflexión no derivado de investigación.**

Cómo citar y referenciar

Para una correcta citación se hace indispensable incluir el autor, el año y la página de la fuente, siempre se identificará al autor con su primer apellido. “Cita textual” (Autor, Año, p. xx).

Citas dentro y fuera del texto

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

Cuando la fuente no cuente con paginación por ser fuente electrónica u otras, se remplazará 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 ubicarán 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 la 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 de que el número de autores sea igual o superior a seis, desde la primera citación se utilizará la regla antes mencionada: (Autor et al. Año, p. xx).

Citas de asociaciones o instituciones

Se hace referencia a aquellas fuentes de las instituciones, asociaciones, grupos, corporaciones, entidades o similares que 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). 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. xxxxxxxxxxxx.

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](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>

Proceso de recepción, arbitraje, aprobación y publicación de artículos

La recepción, aceptación y publicación del artículo constara del siguiente proceso:

- a) El Comité Editorial por medio de su Editor y Asistente Editorial revisarán el cumplimiento de los requisitos formales para la presentación de artículos y la pertinencia del artículo teniendo en cuenta el ámbito de publicación de Tesis Psicológica.
- b) El concepto del Comité Editorial puede ser aprobado, aprobado con ajustes de acuerdo a los requisitos formales de presentación del artículo, o devuelto en los casos en que la temática no sea acorde con las políticas de la Revista.
- c) Una vez el artículo ha cumplido los aspectos formales y con el concepto favorable por parte del Comité Editorial, se procederá a la búsqueda de evaluadores externos, nacionales o internacionales, especialistas en la temática abordada por el artículo, garantizando el anonimato de los evaluadores y del articulista (evaluación que se realiza bajo el sistema Double Blind Review).
- d) Los pares evaluadores serán seleccionados teniendo en cuenta el área de conocimiento, producción académica y nivel de estudios mínimo de maestría.
- e) Los documentos serán evaluados por dos (2) pares externos, o tres (3) en caso de presentarse discrepancia o cuando los conceptos se estimen confusos.
- f) Los evaluadores externos serán contactados por el Editor y Asistente Editorial 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 como plazo para el reenvío de la evaluación y el concepto pertinente.
- g) Los resultados de la evaluación externa serán remitidos al Editor vía correo electrónico, quien la remitirá al autor, salvaguardando la identidad del Evaluador.
- h) El concepto emitido, puede ser: Aprobado el artículo sin modificaciones; aprobado el artículo teniendo en cuenta la solicitud de ajustes por parte de los Evaluadores; no aprobado el artículo para su publicación.
- i) El concepto emitido por los evaluadores se informará al o a los autores. Para el caso del concepto “Aprobado el artículo sin modificaciones”, se procederá a informar vía e-mail al o a los autores la fecha de aceptación del artículo.
- j) En el caso “Aprobado el artículo teniendo en cuenta la solicitud de ajustes por parte de los Evaluadores”, se informará al o a los autores el concepto de evaluación y se otorgaran 15 días para que se efectúen las correcciones solicitadas o de lo contrario se asume que el autor desistirá de la postulación de su artículo.

k) Recibidos los textos ajustados por parte del autor o los autores, el Editor y Asistente Editorial de la Revista procederán a verificar el cumplimiento de las recomendaciones solicitadas por parte de los evaluadores. Podrán devolver el artículo al o a los autores en caso de no cumplimiento de las observaciones emitidas por los evaluadores.

l) 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.

Corrección de estilo

a) Una vez los artículos hayan sido aprobados para su publicación, los textos se someterán a corrección ortogramatical y de estilo.

b) Los articulistas podrán aceptar o rechazar los cambios sin efectuar modificaciones en el contenido del artículo (agregar, extraer o modificar contenidos).

c) Una vez realizados los cambios, el editor remitirá en PDF, los artes finales del artículo para la última revisión por parte de los autores y su respectiva aprobación.

Remisión de ejemplares de la publicación

Los autores de cada una de los artículos aprobados para su publicación recibirán dos (2) ejemplares en medio físico que serán enviados a su dirección postal.

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

Contacto

Los artículos podrán remitirse a:

Revista Tesis Psicológica
Facultad de Psicología de la Fundación Universitaria Los Libertadores.
Carrera 16 No. 63 A - 68 Piso 3. Oficina 303. Sede Administrativa. Bogotá, Colombia.
PBX (57) (1) 254 47 50 Ext. 3302 - 3301.
Dirigido a: Carol Fernández Jaimes. Editora.
Correo electrónico: tesispsicologica@libertadores.edu.co.
Página web: www.ulibertadores.edu.co (Repositorio de Publicaciones).

Norms for the Publication of Articles

Mission

Tesis Psicológica is an academic and scientific magazine from the Universidad de los Libertadores Psychology Faculty. As a publication, it looks for contributing with the diffusion of researching results in psychology; from their diverse focuses and intervention fields, and the discussion on their epistemological problems. It is about generating discussion scenarios that contribute to the invigoration of academic and researching community, in order to generate contributions that may impact social contexts, in agreement with the social commitment that characterizes the faculty and the Institution.

Positioning

Tesis Psicológica is a biannual specialized Magazine, dedicated to diffuse researching advances in psychology. It seeks, therefore, to welcome debate and plurality of points of view that feed and constitute to this discipline, the fundamentals and epistemological turns in what it is sustained, as well as the maintenance of a critical reflection in dialogue with other disciplines.

Objective Public

This Magazine is directed to academic psychology and social and human sciences communities that share fields and kindred problems, as well as to entities that exercise psychology as a profession.

Information to Obtain and Reproduce Published Documents

Tesis Psicológica authorizes the total or partial reproduction of articles mentioning the author and the source, only for academic purposes. For total or partial reproduction of the articles of the magazine with other finalities, it is required to request writing authorization to the Department of Editorial Production and the Editor of the Magazine.

Norms for Presenting Articles

Tesis Psicológica is an arbitrated Magazine from Psychology Faculty of Fundación Universitaria los Libertadores, with biannual regularity: two annual editions will be published in the months January-June and July-December. It publishes and it diffuses internal, external, national or foreigners researching results.

Instructions to Publish Articles

Authors interested in postulating their articles for their publication should send them via email to the electronic mail tesispsicologica@libertadores.edu.co. The texts should be unpublished and original, as a contribution to psychology, derived from processes and results of basic or applied researching in all the psychology areas and interdisciplinary and transdisciplinary fields, theoretical and empirical character, reflection or revision. The articles will be received in Spanish, English, Portuguese and French languages.

Articles Presentation

- a) The papers will be presented with a maximum of twenty pages extension, letter size, typed in arial font 12, and in double space.
- b) The title of the article will be presented in maximum six words, with foot page note indicating the researching project of which derived the document that is postulated to the Magazine.
- c) The text should show up the author's or authors name clearly, with foot page note specifying the institutional filiation, last level of studies, and electronic mail.
- d) Along with the article, it will be annexed the author's or the authors résumé that contains the academic and professional data, publications in other magazines, complete address, contact numbers and electronic mail address.
- e) The way of presentation of charts, graphic, quotations, references and text in general, should stick to the normative dispositions of American Psychological Association, APA. (2010).
- f) At the end of the article they will be included in a chapter denominated "References": list of references worked throughout the text. They will show up in alphabetical order and should show up according to APA Norms (2010).
- g) They only will be published the articles that have been approved in the arbitration processes on the part of anonymous appraisers, specialists in the respective thematic and with the editorial evaluation.
- h) With the shipment of the article a letter should be attached in which it is declared that the writing has neither been sent nor will it be postulated to other publications; that it is original and unpublished. This letter will be signed by all the authors.
- i) Articles should correspond to the following categories:
 1. **Article of scientific and technological researching.** A paper presents in detail, original results of finished searching projects. The generally used structure contains four important parts: introduction, methodology, results and conclusions.
 2. **Reflection article.** It presents finished researching results from an analytic, interpretive perspective or the author's critic, on a specific topic, appealing to original sources.
 3. **Revision article.** Text resulted of a finished researching that analyzes, systematizes and integrates the outcomes of published or not published search on a field in science or technology, with the purpose of giving account about advances and development tendencies. It is characterized to present a careful bibliographical revision of at least 50 references.
 4. **Letters to the editor.** Critical, analytic or interpretive position on the documents published in the magazines that constitute an important contribution to the discussion of the topic on the part of the scientific community of reference, according to Editorial Committee point of view.
 5. **Reflection article not derived from a researching project.**

How to Quote and Make References

For a correct citation it becomes indispensable to include the author, the year and the source page, it will always be identified the author with its last name. "Textual quotation..." (Author, Year, p. xx).

Inside and Outside Quotations

In the cases in which citations makes part of the continuity of the paragraph the author, the year should be indicated and "point out among quotation marks the mentioned" text concluding with the page number" (p. xx).

When the source doesn't have paging because is an electronic one or other source, you shall replace the page number for the paragraph one (Author & Author, Year, and paragraph. xx - xx).

If the paragraph feeds itself of ideas or different authors' positions and texts, they will make separated quotations with period and comma (Author, Year; Author & Author, Year; Author et al, Year).

Quotations containing forty words or more will be located in an independent paragraph without quotation marks, using in replacement of these, left space of 2.5 cm approximately.

Citation with Two or More Authors

If the article has two authors, both should be mentioned during the whole text, Author and Author (year, p.xx), when the two authors make a citation inside a parenthesis the use of ampersand will be made (Author & Author, Year, p. xx) on the outside of the parenthesis will be used and: Author, Author and Author (Year, p. xx).

When the number of authors overcomes the three authors and don't exceed the five, all the authors made an appointment the first time that you/they appear in the text (Author, Author, Author, Author & Author, Year, p. xx) and later on it will be indicated the first author's last name and the abbreviation et to the (Author et to the one. Year, p. xx), in case the number of authors is the same or superior at six, from the first citation the rule will be used before mentioned: (Author et al, Year, and p xx).

Citations of associations or institutions

Reference is made to those sources of institutions, associations, groups, corporations, entities or similar that are constituted as the authors or the main source of the text; in these cases the complete name will be written and later on one will be able to use the respective acronym or abbreviation in the cases in those that applies, indicating this from the beginning, example: (Association of the Magazine Tesis Psicológica (ARTP) 2010) or Association of the Magazine Tesis Psicológica (ARTP, 2010, p. xx). In the following way:

Books

Author or Organizer. (org.). (year published). *Book title*. Town/city published, Publisher.

Book Chapter

Author of the Chapter, (year published) "Chapter title". In author of book or organizer (org.) *Book title*. Town/City published, Publisher.

Periodical or not Periodical Publications (articles of magazines)

Author or authors of the article. (year). Article title. *Publication title*, periodical volume (year), first and last page of the article.

Author of article. (year). Article title. *Publication title, volume (year)*, first and last page of the article.

Electronic Documents of Periodical and not Periodical on-line Publication

Author .(year). Article title. On-line publication title, volume (year) Available via URL [http: / / www.xxxxxxxxxx.xx](http://www.xxxxxxxxxx.xx), access date (D/M/Y).

Congresses or other events

Author. (month, year). Work Title. Report presented in Congress or Event name, Place, country.

Author. (month, year). Work or poster Title, I work or poster session presented in the conference, Organization Name, Place.

Thesis, Dissertations and Monographies

Author. (year published). Title doctorate thesis or master (doctoral Thesis or thesis of unpublished master) Institution Name, Place.

Author. (year published). Title doctoral thesis or master, (doctoral Thesis, Institute xxxxx xxxxxx), Available via URL <http://www.wwwwww>

Reception Process, Arbitration, Approval and Publication of Articles

The reception, acceptance and publication of the article are determined by the following process:

a) The Editorial Committee by means of its Editor and Editorial Assistant will revise the execution of the formal requirements for the presentation of articles and the relevancy of their content, keeping in mind the publication environment of Tesis Psicológica.

b) The concept of the Editorial Committee can be: approved, approved with adjustments according to the formal requirements of presentation of the article, or returned in the cases in that the thematic one is not in agreement with the Magazine policies.

c) Once the article has completed the formal aspects and with the favorable concept on the part of the Editorial Committee, you will proceed to the search of external, national or international appraisers, specialists in the thematic one approached by the article, guaranteeing anonymity of the appraisers and of the journalist (evaluation that is carried out under the system Double Blind Review).

d) The pairs appraisers will be selected keeping in mind the area of knowledge, academic production and minimum level of studies of master.

e) The documents will be evaluated by two (2) external couples, or three (3) in the event of showing up discrepancy or when the concepts are considered confused.

f) The external appraisers will be contacted by the Editor and Editorial Assistant only remitting them the title, summarize and Keywords of the article; once the possible Appraiser accepts the carried out appointment, one will proceed to send the complete article, safeguarding the authors identity, and specifying fifteen (15) days like term for the reshipment of the evaluation and the pertinent concept.

g) The results of the external evaluation will be remitted to the Editor via electronic mail who will remit it to the author, safeguarding the identity of the Appraiser.

h) The emitted concept can be: Approved the article without modifications; approved the article keeping in mind the application of adjustments on the part of the Appraisers; not approved the article for their publication.

i) The concept emitted by the appraisers will be informed to the author or authors. For the case of the "Approved concept the article without modifications", one will proceed to inform via e-mail to the author or authors the date of acceptance of the article.

j) In the "Approved case the article keeping in mind the application of adjustments on the part of the Appraisers", it will be informed to the author or authors the evaluation concept and 15 days they were granted so that the requested corrections are made or otherwise it is assumed that the author will desist on the postulation of his article.

k) received the adjusted texts on the part of the author or authors, the Editor and Editorial Assistant of the Magazine will proceed to verify the execution of the recommendations requested on the part of the appraisers. They will be able to return the article to the author or authors in the event of non-execution of the observations emitted by the appraisers.

l) Accepted the article for their publication, the author or the authors will obtain and remit via electronic mail the following formats: 1. Authorization format for the publication and reproduction of the article; 2. Format of Surrender of Patrimonial Rights; 3. Format of Declaration of originality of the article.

Style Correction

a) Once the articles have been approved for their publication, the texts will undergo grammatical and style correction.

b) The journalists will be able to accept or to reject the changes without making modifications in the content of the article (to add, to extract or to modify contents).

c) Once carried out the changes, the editor will remit in PDF, the final art of the article for the last revision on the part of the authors and its respective approval.

Copies Remission for Publication

The authors of each one of the articles approved for their publication will receive two (2) physical copies that will be delivery to their postal address.

Note: The ideas emitted in this publication are the authors' responsibility, they don't commit to the editor, to the director of the faculty, neither to the Institution. The reproduction of the articles is authorized mentioning the author and the source, only with academic purposes.

Contact

The articles can be delivered to:

Revista Tesis Psicológica
Psychology Faculty Universidad de los Libertadores.
Carrera 16 No. 63 A -68 Piso 3. Oficina 303. Sede Administrativa. Bogotá, Colombia
PBX (57) (1) 2544750 Ext. 3302 - 3301
Directed to: Carol Fernández Jaimes, Publisher
Electronic mail: tesispsicologica@libertadores.edu.co
Web Page: <http://www.ulibertadores.edu.co>
(Publications Repository)

Normas de Publicação

Missão

Tesis Psicológica é criada como uma revista de caráter acadêmico e científico da Faculdade de Psicologia da Fundação Universitária Los Libertadores, que busca contribuir com a difusão da pesquisa em psicologia, desde os seus diversos enfoques, áreas de intervenção e a discussão dos seus problemas epistemológicos, gerando assim cenários de discussão que contribuam ao fortalecimento da comunidade acadêmica e investigativa em aras da geração de aportes que incidem no contexto social, em concordância com o compromisso social que caracteriza a Faculdade a Instituição.

Orientação

Tesis Psicológica é uma Revista semestral, disciplinar, destinada a difundir os avanços da pesquisa em psicologia. Pretende, portanto, acolher o debate e a pluralidade de pontos de vista que alimentam e constitui a disciplina, os fundamentos e viradas epistemológicas em que se sustenta; assim como a manutenção de uma reflexão crítica com relação à psicologia em diálogo com outras disciplinas.

Público objetivo

A Revista está dirigida à comunidade acadêmica da psicologia e das demais ciências sociais e humanas que compartilham áreas e problemáticas afins, bem como aquelas pessoas e entidades que exercem a psicologia como profissão.

Informação para obter e reproduzir os documentos publicados

Tesis Psicológica autoriza a reprodução total ou parcial dos artigos, citando o autor e a fonte, unicamente com fins acadêmicos. Para a reprodução total ou parcial dos artigos da revista com outros fins, requer-se solicitar autorização por escrito ao Departamento de Produção Editorial e ao Editor da Revista.

As ideias emitidas nesta publicação são responsabilidade dos autores, não comprometem o editor, o diretor, a Faculdade, nem a Instituição. Autoriza-se a reprodução dos artigos citando o autor e a fonte, unicamente com fins acadêmicos.

Normas para a apresentação de artigos

Tesis Psicológica é uma revista arbitrada da Faculdade de Psicologia da Fundação Universitária Los Libertadores, cuja periodicidade é semestral: serão publicadas duas edições anuais nos meses de janeiro-junho e julho-dezembro. A Revista busca contribuir com a difusão da pesquisa em psicologia desde os seus diversos enfoques, áreas de intervenção e a discussão de seus problemas epistemológicos; em consequência, publica e difunde os resultados da pesquisa internos, externos, nacionais ou estrangeiros.

A publicação está dirigida à comunidade acadêmica, pesquisadores e estudantes interessados nos resultados de pesquisa apresentados por Tesis Psicológica.

Instruções para publicar artigos

Os autores que estiverem interessados em postular seus artigos para a sua publicação, devem enviá-lo por e-mail ao correio eletrônico tesispsicologica@libertadores.edu.co. Os textos devem ser inéditos e originais, que signifiquem um aporte à psicologia, derivados de processos e resultados de pesquisa básica ou aplicada em todas as áreas da psicologia e de áreas interdisciplinares e transdisciplinares, de caráter teórico, empírico, de reflexão ou de revisão. Receber-se-ão artigos em idioma espanhol, inglês, português e francês.

Apresentação de artigos

- a) Os escritos deverão ser apresentados com uma extensão de, no máximo, vinte quartilhas tamanho carta, escrito com letra Arial de 12 pontos e em espaço duplo.
- b) Deverá apresentar o título do artigo de, no máximo, seis palavras, com nota marginal onde se indique o projeto de pesquisa do qual foi derivado o documento que se postula à Revista.
- c) Deve ser apresentado claramente o nome do autor ou os autores, com nota marginal onde se especifique a filiação institucional, último nível de estudos, e correio eletrônico.
- d) Junto com o artigo, anexar-se-á Currículo do ou os autores, que contenha os dados acadêmicos e profissionais, publicações em outras revistas, endereço completo, números de contato e endereço de correio eletrônico.
- e) O modo de apresentação, das tabelas, gráficas, citações, as referências e do texto em geral, deve acolher-se às disposições normativas da American Psychological Association, APA. (2010).
- f) No final do artigo será incluído em um capítulo denominado "Referências", a lista de referências trabalhadas ao longo do texto. Serão Apresentadas em ordem alfabética e segundo as Normas APA (2010),
- g) Só se publicarão os artigos que tenham sido aprovados pelos processos de arbitragem por parte de avaliadores anônimos especialistas na respectiva temática e de avaliação editorial.
- h) Com o envio do artigo, se deve anexar uma carta em que se declare que o escrito não foi enviado nem será postulado a outras publicações e que é original e inédito. Esta carta estará assinada por todos os autores.
- i) Os tipos de artigos devem corresponder com as seguintes categorias:
 - 1) Artigo de pesquisa científica e tecnológica. Documento que apresenta, de maneira detalhada, os resultados originais de projetos terminados de pesquisa. A estrutura geralmente utilizada contém quatro apartes importantes: introdução, metodologia, resultados e conclusões.

- 2) Artigo de reflexão. Documento que apresenta os resultados de pesquisa terminada desde uma perspectiva analítica, interpretativa ou crítica do autor, sobre um tema específico, recorrendo a fontes originais.
- 3) Artigo de revisão. Documento resultado de uma pesquisa terminada onde se analisam, sistematizam e integram os resultados de pesquisas publicadas ou não publicadas, sobre uma área em ciência ou tecnologia, com o fim de dar conta dos avanços e as tendências de desenvolvimento. Caracteriza-se por apresentar uma cuidadosa revisão bibliográfica de pelo menos 50 referências.
- 4) Cartas ao editor. Posições críticas, analíticas ou interpretativas sobre os documentos publicados na revista, que ao parecer do Comitê editorial, constituem um aporte à discussão do tema por parte da comunidade científica de referência.
- 5) Documento de reflexão não derivado de pesquisa.

Como citar e referência

Para uma correta citação é indispensável incluir o autor, o ano e a página da fonte. É importante levar em consideração que sempre se identificará o autor com o seu primeiro sobrenome. "Citação textual" (Autor, Ano, p. xx)

Citações dentro e fora do texto

Nos casos em que a citação faça parte da continuidade do parágrafo, pode indicar-se o Autor. (Ano) "sinalar entre aspas o texto citado e finalizar com o número de página" (p. xx).

Quando a fonte não conte com paginação por ser fonte eletrônica ou outras, substituir-se-á o número de página pelo número de parágrafo (Autor & Autor, Ano, par. xx - xx).

Caso o parágrafo se alimente das ideias ou propostas de diferentes autores e textos, todos deverão ser citados, separando cada citação por ponto e vírgula (Autor, Ano; Autor & Autor, Ano; Autor et al. Ano).

As citações que contenham quarenta palavras ou mais, serão situadas em um parágrafo independente, sem aspas e utilizando em substituição destas, sangria esquerda de 2.5 cm aproximadamente.

Citação de dois ou mais autores

Caso se trate de dois autores, os dois devem ser citados durante todo o texto, Autor e Autor (Ano, p.xx). Quando os dois autores se citam dentro dos parênteses, usar-se-á o ampersand (Autor & Autor, Ano, p. xx) por fora dos parênteses se utilizará: Autor, Autor e Autor (Ano, p. xx).

Quando o número de autores supere os três e não exceda os cinco, serão citados todos os autores na primeira vez que apareçam no texto (Autor, Autor, Autor, Autor & Autor, Ano, p. xx) e posteriormente se indicará o sobrenome do primeiro autor e a abreviatura et al (Autor et al. Ano, p.

xx), no caso em que o número de autores for igual ou superior a seis, e desde a primeira citação se utilizará a regra antes mencionada (Autor et al. Ano, p. xx).

Citações de associações ou instituições

Caso fizer referência àquelas fontes onde as instituições, associações, grupos, corporações, entidades ou similares se constituam como os autores ou a fonte principal do texto. Nestes casos se escreverá o nome completo, e posteriormente se poderá utilizar a respectiva sigla ou abreviação nos casos em que se aplique, indicando esta desde o princípio, exemplo: (Associação da Revista Tesis Psicológica (ARTP) 2010) ou Associação da Revista Tesis Psicológica (ARTP, 2010, p. xx). Da seguinte maneira:

Livros

Autor, A. A. (ano). Título do trabalho. Lugar de publicação da obra: Editorial.

Capítulo de Livro

Autor, A. A., & Autor, B. B. (ano). Título do capítulo do livro. Em A. Editor, B. Editor (Eds.), Título do livro (pp. xxx-xxx). Lugar de publicação da obra: Editorial.

Publicações periódicas ou não periódicas (artigos de revistas)

Autor, A. A., Autor, B.B., & Autor, C. C. (ano). Título do artigo. Título da publicação, volume (ano), pp-pp.

Autor, A. A. (ano). Título do artigo. Título da publicação, volume (ano), pp-pp. doi: xx. xxxxxxxxxxxx

Documentos eletrônicos de publicação periódica e não periódica em línea

Autor, A. A. (ano). Título do artigo. Título da publicação em linha, volume (ano). Recuperado de [http:// www.xxxxxxxxxx.xx](http://www.xxxxxxxxxx.xx)

Congressos ou outros eventos

Autor, A. A. (Mês, ano). Título do trabalho. Exposição apresentada em Nome do Congresso ou evento, Lugar, país.

Autor, A. A. (Mês, ano). Título do trabalho ou cartel. Trabalho ou sessão de cartel apresentado na conferência de Nome da Organização, Lugar.

Teses e trabalhos de formatura

Autor, A. A. (ano). Título da tese doutoral ou tese de mestrado (Tese doutoral ou tese de mestrado inédita). Nome da Instituição, Lugar.

Autor, A.A. (ano). Título da tese doutoral ou tese de mestrado (Tese doutoral, Instituto xxxxxx de xxxxx). Recuperada de <http://www.wwwwwww.xx>

Processo de recepção, arbitragem, aprovação e publicação de artigos

A recepção, aceitação e publicação do artigo constará do seguinte processo:

- a. O Comitê Editorial por meio de seu Editor e Assistente Editorial revisarão o cumprimento dos requisitos formais para a apresentação de artigos e a pertinência do artigo, considerando o âmbito de publicação de Tesis Psicológica.
- b. O conceito do Comitê Editorial pode ser aprovado com ajustes de acordo com os requisitos formais de apresentação do artigo, ou devolvido nos casos em que a temática não for acorde com as políticas da Revista.
- c) Uma vez o artigo tenha cumprido com os aspectos formais e com o conceito favorável por parte do Comitê Editorial, proceder-se-á com a procura de avaliadores externos, nacionais ou internacionais, especialistas na temática abordada pelo artigo e garantindo o anonimato dos avaliadores e do articulista (avaliação que se realiza sob o sistema Double Blind Review).
- d) Os pares avaliadores serão selecionados, considerando a área de conhecimento, produção acadêmica e nível de estudos mínimo de mestrado.
- e) Os documentos serão avaliados por dois (2) pares externos, ou três (3) em caso de apresentar-se discrepância ou quando os conceitos se estimem confusos.
- f) Os avaliadores externos serão contatados pelo Editor e Assistente Editorial, remetendo unicamente o título, resumo e palavras chave do artigo; e uma vez o provável Avaliador aceite a designação realizada, proceder-se-á ao envio do artigo completo, salvaguardando a identidade dos autores, e estipulando quinze (15) dias como prazo para o reenvio da avaliação e o conceito pertinente.
- g) Os resultados da avaliação externa serão remetidos ao Editor por correio eletrônico, o qual a remitirá ao autor, salvaguardando a identidade do Avaliador.
- h) El concepto emitido puede ser: Aprobado o artículo sin modificaciones; Aprobado o artículo, considerando la solicitud de ajustes por parte de los Evaluadores; No aprobado o artículo para su publicación.
- i) O conceito emitido pelos avaliadores será informado ao ou aos autores. Para o caso do conceito "Aprovado o artigo sem modificaciones", proceder-se-á a informar por e-mail ao ou aos autores na fecha de aceptación do artigo.

j) No caso "Aprovado o artigo, considerando a solicitação de ajustes por parte dos Avaliadores", informar-se-á ao ou aos autores o conceito de avaliação e se outorgarão 15 dias para que se efetuem as correções solicitadas ou, caso contrário, assume-se que o autor desistirá da postulação do seu artigo.

k) Recebidos os textos ajustados por parte do autor ou os autores, o Editor e Assistente Editorial da Revista procederão a verificar o cumprimento das recomendações solicitadas por parte dos avaliadores. Poderão devolver o artigo ao ou aos autores em caso de descumprimento das observações emitidas pelos avaliadores.

l) Aceito o artigo para a sua publicação, o autor ou os autores deverão preencher e remeter por correio eletrônico os seguintes formatos: 1. Formato de autorização para a publicação e reprodução do artigo; 2. Formato de Cesse de Direitos Patrimoniais; 3. Formato de Declaração de originalidade do artigo.

Correção de estilo

a. Uma vez os artigos tenham sido aprovados para a sua publicação, os textos se submeterão a correção ortográfica, gramatical e de estilo.

b. Os articulistas poderão aceitar ou rejeitar mudanças sem efetuar modificações em forma ou estrutura do artigo (agregar, extrair ou modificar conteúdos).

c. Uma vez realizadas as mudanças, o editor remeterá em PDF, as artes finais do artigo para a última revisão por parte dos autores e a sua respectiva aprovação.

Remissão de exemplares da publicação

a) Os autores de cada um dos artigos aprovados para a sua publicação receberão dois (2) exemplares em meio físico, que serão enviados ao seu endereço postal.

Nota: A responsabilidade sobre as ideias e opiniões presentes nos artigos corresponde unicamente ao (os) autor(es) e não refletem necessariamente as opiniões da Editorial.

CONTATO

Os artigos poderão remeter-se a:

Revista Tesis Psicológica

Faculdade de Psicologia da Fundação Universitária Los Libertadores.

Carrera 16 No. 63 A -68 Piso 3. Oficina 303. Sede Administrativa. Bogotá, Colômbia.

PBX (57) (1) 2544750 Ramal 3302 - 3301

Dirigido a: Carol Fernández Jaimes. Editora

Correio eletrônico: tesispsicologica@libertadores.edu.co

Página web: <http://www.ulibertadores.edu.co> (Repositório de Publicações).

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:

- a. Que el artículo no ha sido postulado simultáneamente en otra revista.
- b. 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° _____

Esta publicación se terminó de
imprimir en el mes de diciembre de 2014.

www.ulibertadores.edu.co

Bogotá, Colombia.