

# Integración Académica en Psicología.

Revista científica de la Asociación Latinoamericana  
para la Formación y la Enseñanza de la Psicología.



Volumen 5. Número 14. Mayo – Agosto 2017.

# Integración Académica en Psicología.

Revista científica y profesional  
de la Asociación Latinoamericana para  
la Formación y la Enseñanza de la Psicología.



Revista Integración Académica en Psicología, Volumen 5, número14, mayo – agosto 2017, es una publicación cuatrimestral editada por la Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza de la Psicología, A.C., calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla, Delegación Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 5341-8012, [www.integracion-academica.org](http://www.integracion-academica.org), [info@integracion-academica.org](mailto:info@integracion-academica.org). Editor responsable: Manuel Calviño. Reserva de derechos al uso exclusivo No. 04-2013-012510121800-203 otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. ISSN: 2007-5588. Responsable de la actualización de este número, creamos.mx, Javier Armas. Sucre 168-2, Col. Moderna. Delegación Benito Juárez. C.P. 03510. Fecha de última modificación: 26 de febrero de 2014. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza de la Psicología, A.C.



# Integración Académica en Psicología.

Revista científica y profesional de la Asociación Latinoamericana  
para la Formación y la Enseñanza de la Psicología (ALFEPSI).

ISSN 2007-5588

## Mesa Coordinadora de ALFEPSI

**Presidente:** Manuel Calviño- Director de la Revista

Nelson Zicavo

Dora Patricia Celis

Diva Lucia Gauterio Conde

Laura Guadalupe Zárate

Lilia Lucy Campos

Julio Roberto Jaime

**Editor ejecutivo:** Javier Armas

## Consejo Editorial:

David Alonso Ramírez (Costa Rica)  
Gustavo Carpintero (México)  
Roberto Corral (Cuba)  
Lupe García Ampudia (Perú)

Alicia Risueño (Argentina)  
Ericka Matus (Panamá)  
María José Rodríguez (Chile)  
Julio Jaime (Colombia)

Angela Soligo (Brasil)  
Claudia Torcomian (Argentina)  
Correctora: Vivian Lechuga

## Comité Científico Editorial:

Yenny Aguilera (Paraguay)  
Luís Eduardo Alvarado (Ecuador)  
Cecilia Bastidas (Ecuador)  
Edgar Barrero (Colombia)  
Ana Bock (Brasil)  
Julio César Carozzo (Perú)  
Sandra Castañeda (México)  
Alberto Cobián (Cuba)  
Milagros Aída Cueto (México)  
Bettina Cuevas (Paraguay)  
Gina María Chávez (Perú)  
Lucia Da Silva (Brasil)  
Rogelio Díaz (México)  
Laura Domínguez (Cuba)  
Benjamín Domínguez (México)  
Luz de Lourdes Eguiluz (México)  
Rosario Espinoza (México)

Marcos Ferreira (Brasil)  
Ana María Florez (Panamá)  
Horacio Foladori (Chile)  
Odair Furtado (Brasil)  
Mónica García (Argentina)  
Mónica Elena Gianfaldoni (Brasil)  
Henry Granada (Colombia)  
Javier Guevara (México)  
Alma Herrera Márquez (México)  
Cristina Joly (Brasil)  
Carlos Lesino (Uruguay)  
Diana Lesme (Paraguay) Alexis  
Lorenzo (Cuba)  
Horacio Maldonado (Argentina)  
MaríaLili Maric (Bolivia)  
Marta Martínez (Paraguay)  
Javier Mendoza (Bolivia)

Luis Morocho (Perú)  
Emilio Moyano (Chile)  
Myriam Ocampo (Colombia)  
Mario Orozco (México)  
Monica Pino (Chile)  
Alicia Risueño (Argentina)  
Germán Rozas (Chile)  
Javier Margarito Serrano (México)  
Rubén Carlos Tunqui (Bolivia)  
Eduardo Viera (Uruguay)  
José Antonio Vírveda (México)  
Laura Zárate (México)  
Bárbara Zas (Cuba)

## Contenido

<b>Editorial.....</b>	<b>3</b>
Manuel Calviño	
Director	

## Reflexiones desde América Latina

<b>¿CÓMO SE RELACIONA LA PSICOLOGÍA CON LA PRÁCTICA DEPORTIVA?</b>	
Francisco Enrique García Ucha	
Cuba.....	<b>4</b>
<b>UNA CONCEPCIÓN INTEGRADORA DEL APRENDIZAJE HUMANO</b>	
Diego J. González Serra	
Cuba.....	<b>21</b>

## Experiencias prácticas y aplicadas

<b>CONSEJOS PARTICIPATIVOS DE NIÑEZ Y ADOLESCENCIA EN COSTA RICA. UNA ESTRATEGIA SOCIAL Y POLÍTICA PARA PROMOVER Y PROTEGER EL EJERCICIO PLENO DEL DERECHO DE PARTICIPACIÓN DE PERSONAS MENORES DE EDAD: APUNTES DESDE LA PSICOLOGÍA COMUNITARIA</b>	
Sender Herrera Sibaja	
Costa Rica.....	<b>30</b>
<b>PSICODRAMA CON NIÑOS Y NIÑAS: LAS PRIMERAS PREGUNTAS. CUBA</b>	
Celia García Dávila	
Lisette Fabelo Pérez	
Cuba.....	<b>56</b>
<b>CODEPENDENCIA EN NOVIAZGO DE ADOLESCENTES DE NIVEL MEDIO SUPERIOR</b>	
Beatriz Gómez Castillo	
México.....	<b>68</b>
<b>CONDUCTAS DE RIESGO VINCULADAS A LOS TRASTORNOS DE LA CONDUCTA ALIMENTARIA Y MIEDO A LA EVALUACIÓN NEGATIVA EN ADOLESCENTES ESCOLARIZADAS</b>	
Eduardo Leonardelli	
Analía Verónica Losada	
Raquel Violante	
Argentina.....	<b>77</b>

**TÉCNICAS PARA TRABAJAR EL ESTRÉS, LA SALUD EN LA SEXUALIDAD FEMENINA**

**Alina Ortega Bravo**

**Cuba ..... 92**

**LAS COMPETENCIAS PARENTALES EN MADRES DE FAMILIA CON Y SIN DOBLE JORNADA**

**Irerí Yunuen Vázquez García,**

**Deyanira Aguilar Pizano**

**México ..... 98**

**Los autores ..... 105**

## Editorial

---

El próximo mes de octubre, entre los días 25 y 28, ALFEPSI estará celebrando su sexto Congreso. Esta vez bajo el lema: “Construyendo juntos el futuro de la Psicología Latinoamericana”. Panamá, Chile, México, Colombia y Costa Rica, han acogido nuestro Congreso en oportunidades anteriores. Y ahora toca a Perú, a la ciudad de Lima.

La decisión fue tomada en la Asamblea del 2015, en Santa Marta, y ratificada en el 2016 en San José. La Maestra Karen Pérez, de la Universidad Continental, propuso a su Universidad como centro de gravedad de la actividad organizativa, en unión a un grupo de colegas muy vinculados y comprometidos con el trabajo de ALFEPSI –Belisario Zanabria, Decano del Colegio de psicólogos del Perú, Lilia Lucy Montes, miembro de la Mesa Coordinadora de ALFEPSI, Lupe García, de la icónica Universidad de San Marcos, y otros que han tenido en sus manos la difícil tarea de garantizar la estructura de base, la logística y al final la realización misma del magno evento de nuestra Asociación.

Los Congresos son fundamentales para la sustentación de ALFEPSI. Ellos suponen la creación de los espacios de contactos directos entre los profesionales de la Psicología interesados en un desarrollo latinoamericanista de esta; la construcción colectiva del trabajo de ALFEPSI por medio de su asamblea general que se reúne en el marco de los congresos; la producción de escritos que den vida a nuestra revista *Integración Académica en Psicología*; y el ingreso de ciertos recursos financieros para poder operar y asumir los costos mínimos que tenemos. ALFEPSI es una institución sin fines de lucro, y de muy bajos ingresos. Por lo tanto, nuestras posibilidades de financiamiento son muy bajas, y se derivan de lo que seamos capaces de captar por la organización del Congreso.

Desde las páginas de *Integración Académica en Psicología*, queremos multiplicar la Convocatoria al VI Congreso de ALFEPSI, que se celebrará en la sede de la Universidad “Ricardo Palma”, en la ciudad de Lima, Perú, y con el apoyo especial de la Universidad Continental, entre los días 25 al 28 de octubre del presente año 2017.

Especialmente los exhortamos a presentar sus trabajos en el formato de nuestra revista, para que ellos sean publicados posteriormente en nuestra revista, la revista de los psicólogos y psicólogas que queremos una psicología para, con y desde nuestros pueblos.

¡Nos vemos en Lima!

Manuel Calviño  
Director



# ¿CÓMO SE RELACIONA LA PSICOLOGÍA CON LA PRÁCTICA DEPORTIVA?

**Francisco Enrique García Ucha**

*Universidad de la Cultura Física y el Deporte, Cuba*

## **Resumen**

En este artículo el autor presenta, en sus líneas generales, la Psicología del Deporte, tal y como se ha conceptualizado y se ha desarrollado en Cuba. Para esto, se plantea seis preguntas que responde en el desarrollo de su escrito: ¿Qué es la Psicología del Deporte? ¿Quiénes ejercen la psicología del deporte? ¿Cuál debe ser la formación y capacitación requerida? ¿Cuáles son las tareas de la Psicología del Deporte? ¿Cuál es la relación de la Psicología del Deporte con la Psicología? ¿Cuáles son las relaciones de la Psicología del Deporte con las Ciencias del Deporte?

**Palabras clave:** Psicología, Deporte, prácticas deportivas.

## **Abstract**

*In this article the author presents, in its general lines, the Psychology of Sport, as it has been conceptualized and developed in Cuba. For this, it poses six questions that answers in the development of his writing: What is the Psychology of the Sport? ; Who exercises the psychology of sport?; What training and training should be required?; What are the tasks of Sport Psychology?; What is the relationship of Sport Psychology with Psychology?; What are the relationships between Sport Psychology and Sports Science?*

**Key words:** Psychology, Sport, sports practices.

La psicología ocupa un lugar cada vez más prominente en el deporte. Su presencia está vinculada a muchas de las vicisitudes que deben ser vencidas para ocupar un lugar en el podio, tal parece que la más importante es el control de las emociones. Sin embargo, hay mucho más, y aquí será descrito.

## **¿Qué es la Psicología del Deporte?**

La definición de Psicología del Deporte tiene un determinado grado de complejidad. Para algunos es una rama de las ciencias psicológicas y para otros, además es una ciencia integrada a las ciencias de la Cultura Física y el Deporte. Lo anterior se debe en parte porque es una ciencia que surge en la frontera de dos disciplinas: La Psicología y las ciencias de la Cultura Física y el Deporte.

Esta circunstancia hace que la psicología del deporte tenga que germinarse y expandirse en condiciones complejas, ya que demanda que quién la ejerce pueda interactuar en campos conceptuales, teórico y metodológicos diferentes donde los códigos de comunicación reclaman una previa capacitación y adquisición de un lenguaje común entre los especialistas de diversas ramas que interactúan en el área de la cultura física y el deporte.

Siguiendo esta línea de pensamiento, Nitsch (1989) señala que la psicología del deporte representa una de las disciplinas de las ciencias del deporte y constituye un campo de la psicología aplicada.

Los procesos de investigación en psicología del deporte, entendidos como construcción de conocimiento sobre las realidades sociales que le competen tienen que considerar el contexto en el que se desarrollan y las condiciones que llevan a las personas a responder a los desafíos que se les presenta.

Los procesos de investigación son condicionados por un contexto, y es en este que encuentran su justificación y pertinencia, su significado, legalidad y legitimidad social.

El objeto de estudio de la psicología del deporte es asumido en dependencia del paradigma en psicología que asuma el estudioso.

Para Nitsch, la psicología del deporte analiza las bases y los efectos psíquicos de las acciones deportivas, considerando por un lado un análisis de procesos psíquicos básicos (cognición, motivación, emocionales) y, por otro lado, la realización de tareas prácticas de diagnóstico y de intervención.

En su visión, la función de la psicología del deporte consiste en la descripción, explicación y en el pronóstico de las acciones deportivas, con el fin de desarrollar y aplicar programas, científicamente fundamentados, de intervención tomando en consideración los principios éticos (Nitsch 1989).

Si bien esta es una definición, es obligatorio considerar lo planteado por Cantón (2003), cuando señala que es necesario seguir avanzando en algunos aspectos, tales como la mejor definición de los campos o sub áreas de trabajo profesional, especialmente de los más recientes, por ejemplo los referidos al deporte turístico o la práctica de actividad físico-deportiva en poblaciones de riesgo psicosocial.

Si se posee en la actualidad un cuerpo de conocimientos acerca de la psicología del deporte, ello está avalado por una historia anterior, cuyo grado de objetividad fue alcanzado mediante la construcción del conocimiento a partir de hechos producidos intencionalmente en laboratorios y en las condiciones de la práctica en el deporte. Este movimiento hacia la integración de los hallazgos en las indagaciones relacionadas con la psicología del deporte abarcó inicialmente a los países de mayor grado de desarrollo, tales como, Alemania, Estados Unidos y Rusia, para Valdés (2007) esto comprende los últimos cinco años del siglo XIX y los primeros quince años del siglo XX. Desarrollándose un proceso de institucionalización en la década de los años 60 del siglo XX, que ha continuado aceleradamente en el siglo XXI con una expansión de esta especialidad en todos los ámbitos del deporte.

En suma, la psicología del deporte se desarrolló en diferentes regiones y con peculiaridades propias, a partir de la influencia determinante de factores económicos y sociales, que permitieron el desarrollo del deporte y la actividad física. El movimiento histórico que da lugar a la psicología del deporte dio lugar a una variedad de direcciones teóricas y metodológicas que son relativamente diferentes en cada región, aunque conservan un hilo conductor común.

Para el Colegio Oficial Psicólogos de España el objeto de estudio es el comportamiento en el ámbito de la actividad física y el deporte.

En realidad estas definiciones dimensionan el comportamiento sin abarcar a los procesos que ocurren en la subjetividad de la persona y que son causa de su comportamiento.

Tanto los psicólogos que asumen el paradigma cognitivo conductual como el cognitivo definen la psicología del deporte desde sus posturas teóricas.



García (2013), la define como el estudio de las tendencias psicológicas de la subjetividad del participante en su interrelación con la actividad deportiva y las condiciones para su realización, que comprenden las interrelaciones sociales y las vinculadas con el medio físico, donde la realiza.

En su establecimiento como rama científica la psicología del deporte consta de un cuerpo de categorías que describen los atributos del objeto de estudio y permiten por el estudio de su inter vinculación conocer las tendencias que tendrán lugar en el deportista en su interrelación con la actividad.

Durante el desarrollo de la psicología del deporte se ha elaborado su enfoque metodológico y métodos de investigación.

La indagación científica ha brindado la posibilidad de pronosticar los fenómenos psicológicos que se relacionan con la actividad del deportista.

De igual modo, se aplican intervenciones psicológicas con el propósito de formar, asegurar o modificar la subjetividad del participante a las condiciones de realización de la actividad deportiva.

Alguna de las tendencias halladas por las investigaciones en psicología del deporte en la esfera del alto rendimiento deportivo residen, por ejemplo como señala García (2000) en que la estabilidad de los rendimientos deportivos dependen de la madurez de la personalidad y que los motivos que expresan deseos de obtener éxito en el deporte y ocupen un lugar jerárquico en la esfera de la motivación, encontrándose como tendencia que los deportistas de mejores rendimiento presentan un volumen estrecho de aquellos motivos que no están vinculados a la actividad de la deportista. Aquellos que no presentan estas características logran, en ocasiones un resultado significativo, sin embargo sus éxitos no son estables. Aparecen conflictos y dificultades que debilitan la disposición para alcanzar los rendimientos.

Otro de las regularidades encontradas, por ejemplo se relaciona con las características generales de deportistas con resultados olímpicos y que se expresan por la tendencia de presentar una alta perseverancia, compromiso con el logro, capacidad para alcanzar grados elevados de disposición a rendir en entrenamientos y competencias, se sienten comprometidos con los miembros de su equipo o deporte y son sensibles a la responsabilidad que implica su actuación en el plano social.

Es importante argumentar que al colocar las tendencias de la subjetividad del participante en el deporte como objeto de estudio de la psicología del deporte se facilita la investigación de los fenómenos psicológicos que tienen lugar en la interacción entre el participante, la ejecución y las condiciones de realización de la actividad; y además, brinda la posibilidad de su estudio desde un enfoque sistémico, que abarca el análisis de los aspectos subjetivos.

De este modo se garantiza estudiar al deportista dentro de la práctica y también amplifica su óptica a los demás participantes que intervienen en las diferentes situaciones deportivas: entrenadores, adversarios, aficionados, árbitros, ejecutivos del deporte, y otros. Permite, por ejemplo, profundizar el estudio de los nexos entre las características de las competencias y el estrés derivado de estas como las tensiones que surgen en los entrenamientos de alta complejidad.

### **¿Quiénes ejercen la psicología del deporte?**

La respuesta a esta alternativa puede alcanzar un grado determinado de complejidad. Por lógica, los psicólogos del deporte con una formación académica son los especialistas ideales para el ejercicio de

la psicología del deporte. Sin embargo, podemos encontrar toda una gama de actores en este escenario, psicólogos que no tienen formación académica en psicología del deporte, sociólogos, psicopedagogos, y personas que han pasado un curso en *coaching*, aun cuando no sean psicólogos, asimismo por estilos motivadores, comunicadores, y otros.

En los últimos tiempos, resulta evidente el aumento de la presencia de personas que ostentando un certificado de un curso o una carta de recomendación como: “motivadores”, especialistas en *coaching*, en comportamiento humano, como otras acepciones, aparecen en clubes deportivos, equipos y otras instituciones deportivas asumiendo tareas que evidentemente deben ser desarrolladas por psicólogos.

Hay que considerar que el deporte es un nicho de mercado en diferentes regiones del planeta donde muchos pueden satisfacer sus deseos económicos y algunas personas llevan a cabo acciones con ese fin sin ningún tipo de escrúpulo y no perciben las consecuencias de su actuación.

La presencia en el deporte de un clima psicológico de alta tensión, por el deseo de alcanzar la perfección y llegar a grandes rendimientos hace a los participantes propensos a buscar cualquier ayuda para garantizar sus resultados, mantener un estado de bienestar psicológico e incrementar su autoconfianza.

Sin embargo, los que se dedican al intrusismo no cuentan con el arsenal de competencias profesionales necesarias para darle solución adecuada a los problemas que en ocasiones se le presentan a un deportista o a un equipo.

Resulta necesario en primera instancia considerar que cualquier tipo de intervención psicológica requiere ante todo una formulación precisa y tiene en su desarrollo grados diferentes de complejidad que únicamente un experto puede darle solución, pongamos, por ejemplo el uso de la relajación. Esta requiere de un diagnóstico diferencial para conocer si en realidad el participante, después de un período de entrenamiento en relajación adquirió la habilidad de relajarse o simplemente se encuentra sugestionado.

Por lo general, el intrusismo tiende al fracaso y más que comprender la falta de competencia del falso experto se pierde la confianza en la psicología anulando los posibles efectos beneficiosos que se pudieran llegar a lograr en manos de un especialista calificado.

A menudo, la puerta de entrada del intrusismo se debe como señalan Jara y Garcés (2010) a posibles insuficiencias y limitaciones de los psicólogos en el desarrollo de sus intervenciones, por ejemplo en el entrenamiento mental. Agregaría, también fallos y errores en el encuadre de la tarea, que llevan al solicitante de los servicios psicólogos, sea entrenador o deportista a dudar no solo sobre la excelencia del profesional sino sobre las posibilidades de la especialidad.

La capacitación permanente es una de las formas más adecuadas de aumentar la excelencia en el quehacer profesional.

Una de las personas que está más implicada con la psicología del deporte es el entrenador. El entrenador, ocupa un lugar que por su estatus es seguido, respetado y admirado por el deportista, ya que en su rol determina toda la participación del deportista en el deporte y en las tareas deportivas. Los deportistas que no tiene disponibilidad para ser entrenados por su entrenador como tendencia no llegan a tener resultados eficaces.

Esto no quiere decir que el entrenador pueda ser el psicólogo del deportista. Es tan imposible, como que pueda ser el médico, el nutricionista, ni el biomecánico y así muchas ramas de las ciencias que apoyan la cultura física y el deporte.

Es indudable que una de las tareas de mayor importancia en la psicología del deporte se trate de la capacitación de los entrenadores.

Para capacitar especialistas en el deporte hay que tener una correcta formación profesional como psicólogo del deporte.

### **¿Cuál debe ser la formación y capacitación requerida?**

Para colocar una muestra del desarrollo de la formación profesional del psicólogo nos basamos en lo planteado por Cantón (2009), sobre la formación en psicología del deporte en España, la cual destaca el autor, desde los años 80, se introdujo progresivamente en las Facultades de Psicología, normalmente como materia optativa de segundo ciclo. En general, eran psicólogos interesados en esta área, que encontraron allí un punto de inicio de su actividad docente, investigadora y, en algunos casos, profesional. En una fecha similar en nuestro país se incrementaron las acciones de adiestramiento y capacitación de post grado que se imparten en la actualidad en la Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte "Manuel Fajardo".

La formación y capacitación para el desempeño profesional, implica optimizar tres elementos: aumentar y actualizar la formación, ser capaces de integrar el conocimiento científico con la práctica profesional, y desarrollar las habilidades o capacidades personales implicadas en el ejercicio efectivo de la profesión.

El problema de la no correcta asesoría o el fracaso en el intento de alcanzar los objetivos de trabajo en psicología del deporte trae consecuencias muy negativas ya que, como propensión, tras una mala experiencia con un psicólogo se magnifica y generaliza por parte de los entrenadores y deportistas.

Las competencias profesionales del psicólogo del deporte, demandan ser desarrolladas por aquellos que tienen conocimientos expertos adquiridos en la práctica.

Estas destrezas especializadas se desarrollan en los aspirantes a psicólogos del deporte únicamente por el intercambio de conocimientos vivenciales de quiénes los capacitan. Los profesores deben tener una formación previa fruto de los conocimientos y su aplicación en la práctica para desarrollar competencias profesionales, lo que garantizara lograr promociones con la excelencia necesaria para satisfacer las demandas complejas de la actividad deportiva.

Las insuficiencias en las competencias profesionales van a conllevar que quienes se inician en esas condiciones sentirán una determinada confusión, hasta frustración y no tendrán los medios para resolver las resistencias que pueden surgir de su presencia y actuación con deportistas y entrenadores.

Entre los aspectos para perfeccionar la formación se encuentra incluir que los programas de formación deban contener un esfuerzo por describir la cultura del deporte, sobre todo para aquellos psicólogos que se acercan al área del deporte sin experiencias previas en este, y la preparación para el intercambio con especialistas de otras ciencias del deporte.

La autorreflexión acerca de lo que se está realizando en el área docente y de investigación, también es escasa.

Al respecto, de lo mejor que aparece en la literatura reciente sobre estos y otros temas, está el trabajo de Jara y Garcés (2010) *El psicólogo del deporte ante las contradicciones o incongruencias generales de la psicología*.

Jara y Garcés 2010, al respecto señalan que la obligada carrera por el currículo –de los profesores universitarios– tan a menudo por encima de la calidad, la aportación, la relevancia y el valor práctico de las investigaciones para la docencia dejan detrás las urgencias de la práctica profesional.

De esta forma, ocurre un desconocimiento de los contenidos investigados por los académicos, al hacerlo en circuitos comunicativos muy alejados de la realidad práctica del psicólogo del deporte que está trabajando directamente con los deportistas, con los entrenadores o con los padres de aquellos.

La integración del conocimiento científico con la práctica profesional es una necesidad constante, no exenta a lo largo de la historia de nuestra disciplina de cierta polémica y controversia, ejemplificado en sus inicios en el clásico trabajo de Martens (1975) en que planteaba una cierta disyuntiva entre la investigación de laboratorio y el trabajo de campo.

Martens (1987) y Gorbunov (1988) indicaron que los psicólogos del deporte podían ser clasificados en psicólogos académicos y psicólogos prácticos. Martens (1987) subrayaba en uno de sus artículos que habían psicólogos de bata blanca para advertir que había psicólogos del deporte, de laboratorio y otros que estaban en el campo deportivo, en el mismo trabajo destacó la necesidad de experimentar en condiciones de terreno.

Aun cuando en algunas regiones siguen existiendo estas tendencias se ha logrado en nuestro país un acento especial al desarrollo de la psicología del deporte vinculada a las condiciones concretas de la actividad deportiva lo que es una fortaleza importante del enfoque cubano de la especialidad.

La formación del psicólogo del deporte incluye con singular importancia, el conocimiento sobre el encuadre de la tarea y su técnica dentro del programa de enseñanza. Una no correcta capacitación en el encuadre de la tarea conllevaría que la actuación del profesional, no permita alcanzar los objetivos de su intervención en los deportistas, y entrenadores como consecuencia de una actuación deficiente o la creación de dificultades por mal manejo de algunos de los aspectos del protocolo de trabajo.

Algunos de los formadores en psicología del deporte ven la necesidad de un adiestramiento deliberado y sistemático, y normalizado.

El intercambio de experiencia resulta valioso cuando se efectúa con peritos que adquirieron conocimientos expertos en la práctica.

Se va convirtiendo en habitual encontrar un diplomado en entrenamiento de psicólogos del deporte que contenga prácticas supervisadas. Estos diplomados o entrenamiento en psicología del deporte requieren de profesores que no solo sean profesionales experimentados en las cuestiones teóricas sino también en los quehaceres prácticos de la especialidad.

La psicología del deporte avanzará mucho mejor cuando los participantes en los programas de postgrado puedan brindar sus servicios tan eficientemente como sea posible y que llegue a satisfacer a quienes lo solicitan.

En términos generales la psicología ha avanzado en el presente siglo desmesuradamente, cuestión que aparece en la literatura de psicología del deporte.

### **¿Cuáles son las tareas de la psicología del deporte?**

Las tareas de la psicología del deporte como se señala en este trabajo se desarrollan de manera progresiva. En todas las circunstancias que las personas que solicitan la ayuda del psicólogo, sean deportistas, entrenadores, directivos de organizaciones deportivas apremian la solución de problemas que han diagnosticado como los más urgentes y que pueden representar, a veces solo una fracción de lo que realiza el psicólogo del deporte, por ejemplo el tema de lograr cohesión en un equipo deportivo, mejorar la disposición a entrenar, trabajar por intensificar la motivación de los deportistas, lograr un grado de determinación frente a los contrarios y elevar la resistencia psicológica frente a una competencia puntual.

También, se le solicita a un psicólogo labores como consejero de los deportistas y el entrenador, por ejemplo qué deportistas deben formar el equipo o participar en una parte de la competencia en función del grado de complejidad de la contienda.

Y con frecuencia para que realice una evaluación de personalidad ya que los entrenadores están interesados por saber quiénes son sus deportistas en cuanto a sus motivaciones, reactividad emocional, grado de inteligencia en la solución de los problemas del juego.

A menudo, hay tareas que no competen a un psicólogo del deporte sino a un psicólogo especialista en psicología organizacional. Una de estas solicitudes resulta en que evalúen a los entrenadores con el propósito de cambiar el claustro de entrenadores de un equipo, o el diagnóstico institucional y la solución de los problemas de la organización deportiva. Por estas cuestiones es muy importante que el psicólogo del deporte tenga claridad de qué trabajos puede asumir y cuáles otros ponen en riesgo su encuadre de la tarea y hasta su participación futura en el deporte.

En cada caso en que se aleje de su rol como psicólogo del deporte debe hacerlo con pericia. Un ejemplo casi clásico es el tema de ocupar el papel de psicólogo de la salud. Aun cuando no es frecuente ocurren en la vida del deportista circunstancias que lo llevan a un trastorno psicopatológico, se recomienda que el psicólogo del deporte envíe o remita a un psicólogo clínico al deportista con estos trastornos y él haga un seguimiento en conjunto con el psicólogo de la salud que atiende al deportista y que en este caso ocupe el lugar central de la situación del deportista. Todo este tema de las tareas que no pueden ser asumidas requiere de todo un manejo psicológico. No se trata de negar sino de poner las pautas y redirigir la cuestión, de proponer al que las solicita las ventajas de derivar la tarea. Durante determinado tiempo los psicólogos del deporte han sido cuidadosos en no realizar la tarea de psicólogo de la salud pero también ante la urgencia de un deportista con un problema psicopatológico si posee las competencias necesarias para abordarlo debe dar una atención primaria determinada y a la vez derivar el caso a un psicólogo de la salud, y bajo ningún concepto manifestar indiferencia frente al problema.

Siguiendo las tareas de la psicología del deporte

Lo más solicitado consiste en desarrollar la preparación psicológica del deportista para las competencias.

Al describir las tareas que conlleva la preparación psicológica del deportista para una competencia tendremos, también un conjunto de trabajos que pueden aparecer de manera aislada fruto, como se señaló, de la solicitud de un entrenador o de un deportista.

Igualmente, hay que considerar que existen diferentes modelos de preparación psicológica para las competencias y en función de los autores y del paradigma que tiene asumido, las tareas pueden cambiar de un caso a otro.

Del quehacer de la preparación psicológica cabe enunciar las siguientes.

Saber emplear el psicodiagnóstico para lograr una evaluación inicial del deportista y utilizarla tanto para brindar al entrenador y al deportista sus recomendaciones y elegir las intervenciones, como para comparar en evaluaciones posteriores al entrenamiento mental los avances y retrocesos del deportista en relación con el programa de preparación deportiva como, también los posibles efectos del entrenamiento psicológico u otras intervenciones psicológicas en su preparación psicológica. El tema del psicodiagnóstico incluye las pruebas o tests psicológico y todos aquellos métodos que permiten medir. Aquí hay que tener competencia en técnicas de observación, en pruebas de laboratorio experimental y en condiciones de terreno, en análisis junto al entrenador considerando los frutos de la actividad del deportista en condiciones de terreno. Ello implica el registro de los resultados de los deportistas en tareas deportivas o en aspectos parciales y generales de su actuación.

El abanico de acciones del psicólogo del deporte abarca:

**Desarrollar programas de entrenamiento mental.**

**Desarrollar técnicas de intervención psicológica que incluyan la terapia breve, aplicaciones de la terapia cognitivo conductuales y de la histórico cultural.**

**Confeccionar informes acordes al interlocutor (sea este entrenador, deportista, etcétera.)**

**¿Cuál es la relación de la psicología del deporte con la psicología?**

La psicología del deporte posee atributos que complican su desenvolvimiento histórico. Se trata de que es una ciencia que surge en la frontera de dos disciplinas: La psicología y la ciencia del deporte.

La psicología del deporte no debe ser interpretada solo como una materia especial de la psicología aplicada. El deporte y las acciones deportivas tienen sus reglas propias, sus estructuras y sus principios, los cuáles deben de ser de dominio del psicólogo del deporte (Samulski, 2007).

Hay un movimiento, de integración de la ciencia, visible en la psicología del deporte e implica la necesidad tanto de un enfoque multidisciplinario como interdisciplinario.

La psicología del deporte en conjunto, requiere de todas las ramas de la psicología tal como la psicología general, psicología clínica, educacional, laboral, experimental y otras.

La psicología del deporte germina en condiciones complejas, ya que su integración demanda que quién la ejerce pueda interactuar en campos conceptuales y teórico metodológicos diferentes donde los códigos de comunicación demandan una previa capacitación y adquisición de un lenguaje común entre los especialistas que interactúan en el área de la psicología y el de las ciencias del deporte.

A esto se agregan otros problemas, que demandan el dominio de conocimientos como son los lazos que se establecen entre disciplinas. Los fenómenos que aparecen como sistema de alta complejidad



como lo es el deporte deben ser estudiados desde diferentes ciencias estableciéndose como necesidad el enfoque interdisciplinario, multidisciplinario y el pluridisciplinario. La interacción entre especialistas de diferentes ciencias es imprescindible. Hace más de dos décadas nos conformamos con analizar la personalidad dentro de la psicología. Se impone reconocer que la personalidad no se agota en la psicología y se requiere de la sociología, la etnografía, la demografía, la genética y muchas otras ramas del saber para decidir los factores que pueden estar rigiendo las tendencias que explican al participante.

De todas las ramas de la psicología, se puede considerar que la psicología experimental realizó aportes significativos para establecer la psicología del deporte. Woodworth, (1899) en Estados Unidos, ejecutó las primeras investigaciones sobre las destrezas motrices. También, Watson, (1907) estudió el aprendizaje observando el encadenamiento de respuestas motrices. Wundt, (1920) en Leipzig, estableció su laboratorio de psicología experimental, donde abordó la temática del “tiempo de reacción” y las respuestas motrices, las cuales ocuparon un primer lugar, siguiendo en importancia las investigaciones sobre “sensación” y “percepción”.

Si bien, los trabajos citados anteriormente no relacionan directamente la psicología y el deporte a pesar de estudiar distintas destrezas motrices son los que aportan las contribuciones más concretas al ámbito de lo que hoy denominamos psicología del deporte, ya que brinda la tecnología para ejecutar las indagaciones necesarias sobre variables implicadas en el deporte.

Resulta interesante apreciar cómo se desarrolla esta evolución desde la psicología experimental a la psicología del deporte, en forma muy lenta pero regular.

En esta etapa de inicial de la psicología del deporte tres países contribuyeron desde sus posiciones en psicología a la formación de la psicología del deporte. Estados Unidos, Alemania y Rusia donde se produjo un cambio notable con el advenimiento de la Revolución de Octubre en 1914. En cada una de estas naciones la psicología tenía un desarrollo en ocasiones muy diferentes respondiendo a las corrientes de pensamiento que dominaban la esfera de la psicología.

También, la diversidad no solo en los paradigmas que asumían sino, además en la diferencias en las temáticas abordadas en estos países no permitieron la existencia de un enfoque integral en los estudios.

Por otra parte la integración de la psicología del deporte a la psicología en el año 1977 resultaba dificultosa en el plano metodológico por ejemplo, lo esencial que se analizaba esos momentos era si las investigaciones en psicología del deporte debían emplear los mismos criterios y enfoques que se utilizan en otras áreas de la psicología, y si no, bajo qué criterios (García Ucha, 2000).

Los aspectos que motivaban los problemas metodológicos en psicología del deporte eran:

- a) Las peculiaridades del deporte como actividad.
- b) La relación de lo general y lo singular de los eventos deportivos.
- c) El papel de los factores ambientales en las investigaciones en el deporte.
- e) El número limitado de participantes en los estudios.

Analicemos uno de ellos, por ejemplo, consiste en la aplicación de tests psicológicos que se relacionan con la psicología general y que frente a las demandas de la actividad deportiva, de carácter específico,

podían conducir a errores a los investigadores. Por muestra, el estudio de la atención. La psicología general brinda algunos tests. Si escogemos el Test de Tachado de Toulouse-Pieron podemos encontrar resultados muy diferentes de acuerdo con la actividad deportiva que analiza.

En una investigación desarrollada por Hahn. (1976), con voleibolistas, nadadores y gimnastas los resultados fueron muy contradictorios, no discriminando de forma adecuada el proceso de la atención en su relación con variables de rendimiento en esos deportes. Esta relación resulta diferente en cada una de estas actividades, por su duración, intensidad y cualidades implicadas.

La elaboración posterior de pruebas específicas que reflejan las exigencias a la atención de acuerdo con cada uno de los deportes estudiados; resultó que era más conveniente emplear un test que evaluará la capacidad de trabajo como era acompañada por la atención en los voleibolistas, como se sostenía la concentración de la atención en breves lapsus de tiempo en los gimnastas y como se acomodaba la atención a los requerimientos de las condiciones de ejecución de la natación. Todo ello reclamo la necesidad de desarrollar técnicas específicas a las exigencias de cada evento deportivo.

Este problema se viene resolviendo aceleradamente en la actualidad en que se cuenta con herramientas específicas en psicología del deporte y se atienden aspectos metodológicos específicos, se trabaja en garantizar la validez y consistencia de las pruebas psicológicas, desarrollar las conclusiones de las investigaciones con los deportistas de manera específica a su grado competitivo y calidad en sus rendimientos. Considerando que las evaluaciones se realizan analizando los aspectos situacionales.

Se mantiene un enfoque tanto cuantitativo como cualitativo y finalmente el uso de métodos de análisis estadísticos apropiados, las muestras y poblaciones en el deporte por su naturaleza tienden a ser pequeñas.

Estos problemas por su interés están en su mayoría resueltos. Estas dificultades permitieron alertar las características *sui generis* de la psicología del deporte.

Pensar en la psicología del deporte hoy y formarse como psicólogo del deporte tiene una diferencia excepcional en relación con veinticinco años atrás. Las exigencias de la aplicación y la investigación en esta área no eran tan complejas. El desarrollo actual de la psicología y la voluminosa cantidad de conocimiento e información crea una situación novedosa. Anteriormente uno podía preguntar a un psicólogo acerca de cuál era su concepción en intervenciones psicológicas y bastaba con saber cuál era su paradigma. En la actualidad esa puede ser una respuesta muy vaga o poco precisa acerca de lo que se requiere.

### **¿Cuáles son las relaciones de la psicología del deporte con las ciencias del deporte?**

La psicología del deporte ocupa un espacio dentro del enfoque de cada una de las ciencias del deporte.

Es prácticamente imposible investigar en ciencias del deporte si no se toman en cuenta la participación de todas las ramas de las ciencias implicadas en el deporte, incluyendo la psicología del deporte.

Entre los fenómenos que llevaron a la aparición de la psicología del deporte, se encuentra la toma de conciencia de los entrenadores al percatarse que deportistas con excelentes condiciones físicas se

derrumbaban en el momento de la competencia, mientras que otros con menos recursos físicos lograban superar sus limitaciones y alcanzar resultados relevantes (Cantón, 2003).

Las explicaciones a este fenómeno se relacionan con variables psicológicas como la voluntad, el control emocional, la disposición a rendir, la motivación y, hasta la capacidad intelectual del deportista, en determinados eventos.

De esta forma, el saber psicológico debe unirse a los conocimientos y experiencias del entrenador para lograr los resultados deseados en función de la preparación deportiva.

Una muestra, irrefutable para comprender la necesaria visión sistémica del deportista lo experimentó el autor de este trabajo hace años cuando participando en la preparación psicológica de un equipo de fondistas de alto grado de rendimiento, se presentó un fondista, en quién tenía firmemente colocada sus esperanzas, el jefe de entrenadores.

Una evaluación psicológica reportó que este deportista poseía una habilidad intelectual por debajo del promedio de la población.

Inmediatamente, se dio la recomendación de que pasara a otra modalidad deportiva, teniendo en consideración que las carreras de fondo, incluyendo el maratón, requieren de participantes con un alto grado de habilidades intelectuales.

Los maratonistas deben ser personas imaginativas, que puedan tener unas posibilidades cognitivas, que le permitan con frecuencia abstraerse de la carrera por medio de la imaginación o la fantasía.

Este es un procedimiento fundamental para quién debe correr hasta 120 kilómetros en el transcurso de una semana.

Si el corredor no tiene los recursos mentales para abstraerse de la carrera colocará su atención en las señales externas y estas terminarán por producir cansancio, fatiga, monotonía y saciedad.

En el caso antes señalado, el entrenador disentía del criterio expuesto por el psicólogo, debido a que el biotipo del deportista era excelente, según apreciación del entrenador, conjuntamente, el deportista aparecía, como una persona poco ansiosa.

Sin embargo, para el psicólogo, la ausencia de tensión en el deportista en los momentos de la competencia era fruto, de una visión muy limitada por parte del deportista de las consecuencias de su comportamiento.

En el transcurso del primer año de preparación, el entrenador pudo percatarse que los resultados del deportista no siguieron una progresión adecuada y que las manifestaciones de cansancio como respuesta a las cargas de entrenamiento fue muy aguda incluso produciéndose un desequilibrio en el sistema nervioso del deportista que lo llevó a no poder conciliar el sueño en los momentos de mayor fatiga. Culminó con un síndrome de sobre entrenamiento, que lo llevó a abandonar el deporte.

Los aspectos señalados pueden advertir cómo en la frontera entre la metodología del entrenamiento y la psicología del deporte ocurren fenómenos que reclaman una comprensión de conjunto por el entrenador y el psicólogo.

El trabajo interdisciplinar tiene como demandas la necesidad de establecer un lenguaje común entre los especialistas que facilite la comprensión de las tareas. Por simple que se establezca conlleva el

conocimiento de las tendencias más importantes de los objetos que estudian y su inter-vinculación mutua en diferentes disciplinas.

A pesar de estas demandas tras décadas de aplicaciones de la psicología en el deporte con frecuencia muchos psicólogos y entrenadores aún no han encontrado, con exactitud, el lugar que debe ocupar la psicología del deporte dentro de la preparación deportiva.

Diferentes autores han tratado el tema de los procedimientos para establecer los vínculos idóneos para el trabajo de los psicólogos en los deportes. García (2000) y Valdés (2007).

Es necesario amortiguar incomprensiones, malas interpretaciones y rechazos que pueden resultar, a menudo, del vínculo entre el psicólogo y el entrenador cuando en realidad ambos especialistas están observando alternativas que los convierten en viajeros de un mismo vehículo.

Estos problemas, en gran parte, pueden ser paleados con una formación superior en psicología del deporte tanto para el psicólogo, como para el entrenador y otros especialistas.

En el ámbito del deporte las diferentes especialidades tienen visiones parciales de los fenómenos sometidos a análisis y atención.

El entrenador domina la metodología del entrenamiento.

El psicólogo: la subjetividad y otras variables que conciernen a las ciencias psicológicas.

El médico fundamenta su trabajo en los aspectos relacionados con las respuestas fisiológicas y bioquímicas al ejercicio, la traumatología, la rehabilitación, los aspectos relativos a la nutrición de los deportistas y muchos más conocimientos relacionados a su organismo llegando a incluir hasta su composición corporal.

La psicología del deporte está presente, por ejemplo en biomecánica, que se dedica al estudio del movimiento, los algoritmos que dan lugar a la ejecución y su perfeccionamiento. Para lograr la excelencia hay que considerar que el soporte psicológico de las acciones del deportista se encuentra en la imagen mental de la ejecución. De manera, que un especialista en biomecánica puede recurrir a un psicólogo del deporte si su cometido está en diagnosticar la pertinencia de la imagen mental de la acción del deportista mediante la cual se regula el movimiento. Atendiendo a las características que se establecen en su formación, estabilidad y desarrollo.

Igualmente, la nutrición del deportista, sus hábitos y preferencias alimentarias depende de muchos elementos de carácter psicológico que deben ser tomados en consideración para establecer un plan de alimentación del deportista, un conjunto de mediadores psicológicos van a permitir que este plan se cumpla adecuadamente y van desde la autoestima del deportista y sus creencias y satisfacción por su propia imagen corporal, sus costumbres y hábitos alimentarios.

Así, se puede referir los vínculos internos entre la psicología del deporte y cada ciencia, por muestra la metodología del entrenamiento. El conocimiento de las cualidades deportivas y su dependencia de las características del deportista. Pongamos un caso, el entrenador tiene un control de las variables de rendimiento de un deportista, y en el desarrollo de la actividad, los resultados de este deportista no llegan a trascender de formas adecuada por un pobre desarrollo de sus cualidades volitivas, en este caso, el psicólogo del deporte, conjuntamente de las posibles intervenciones psicológicas para modificar y desarrollar la perseverancia y la tenacidad, para solucionar esta deficiencia en

combinación con el entrenador se puede intensificar las cargas de entrenamiento con tal de aumentar a grados superiores la capacidad de trabajo del deportista, de manera, que por medio de las sesiones de entrenamiento con un desarrollo de la fuerza o la resistencia, y las ejecuciones del deportista pueden resultarle menos costosas y esto habilitarlo para sostenerse en la ejecución.

Este proceso acompañado de la orientación psicológica se puede beneficiar por la modificación del plan de preparación, a plantearse nuevas creencias sobre sí mismo y sus posibilidades.

Se ha comprobado que cuando el deportista adquiere una alta excelencia en las cualidades físicas, técnicas y tácticas su auto confianza, su deseo de rendir y la regulación de sus emociones son óptimos.

Incluso dentro del ámbito de la metodología del entrenamiento las propias cualidades deportivas tales como la fuerza, la resistencia, la exactitud y otras tienen en sus bases atributos psicológicos que deben ser en algunos casos reforzados y perfeccionados.

Hay deportistas que poseen características psicofisiológicas como lo es el tiempo de reacción, para algunos más lentos o más rápidos. Incluso, siendo el deportista más lento que otros el psicólogo del deporte junto al entrenador puede mejorar su rapidez mediante el desarrollo de la capacidad de anticipación de las acciones del contrario. Cuestión que puede ser alcanzada por medio de un estudio del adversario, su modelado y la percepción de las señales que anteceden a su actuación y compensar sus debilidades o insuficiencias.

Los vínculos entre psicología del deporte y ciencias del deporte se caracterizan siempre por una relación recíproca y no unilateral. Las ciencias del deporte abarcan especialidades tales como la medicina del deporte, la pedagogía del deporte, la historia del deporte, la sociología del deporte, la teoría del movimiento, la biomecánica, la fisiología del ejercicio, la bioquímica de la actividad física, etcétera.

Únicamente, mediante una estrecha conexión entre la psicología del deporte y los otros campos de la ciencia del deporte se garantiza la exploración e investigación objetivas, especializadas y amplias de dicha actividad humana.

Tal situación requiere una modificación en el estilo de trabajo de los equipos de especialistas que facilite la realización de acciones eficaces y efectivas en un momento y en un aspecto crítico de la actividad como pueden ser las competencias.

El enfoque interdisciplinario debe evitar la yuxtaposición de áreas del conocimiento en el cual cada especialista se dedica a su sector sin una relación ni se evidencian modificaciones en las disciplinas involucradas.

En lo fundamental se hace evidente la necesidad de integración de los especialistas para la solución de los problemas. Lo que permite romper una visión fragmentada de las realidades que deben ser estudiadas, conceptuadas y establecer los enfoques teóricos y metodológicos de abordaje de los diferentes fenómenos que requieren estudio.

A pesar de la creciente tendencia en el área de las ciencias a la integración por medio del enfoque interdisciplinario los estudios en el deporte tienen una gran demanda en el abordaje de la selección de talentos, la rehabilitación del deportista lesionado y el análisis y valoración de las repercusiones de la carga de entrenamiento en el organismo.

Se requieren una serie de condiciones para realizar un trabajo en equipos las cuales se relacionan con la flexibilidad de los participantes, la tolerancia, la coherencia, la rigurosidad conceptual y la posibilidad de interactuar con ciencias en las que no se tiene una idea exacta o una formación cultural lo suficientemente profunda para su comprensión.

#### Ámbitos de aplicación de la psicología del deporte

Desde su surgimiento la psicología del deporte se expandió por todo el ámbito del deporte, la educación física y en todas las actividades donde está presente la actividad física, sea tanto en la promoción de la salud como en la rehabilitación de diferentes patologías, incluyendo la mejoras de la imagen corporal.

Para algunos psicólogos y otros especialistas de las ciencias del deporte es común que piensen que la psicología del deporte se inició en el área del deporte de alto rendimiento (García, 2008). Esto se debe a la importancia que tiene para nuestra cultura el deporte altamente competitivo como está establecido en los juegos olímpicos modernos. En realidad, los primeros estudios en psicología del deporte comienzan en el deporte infantil y juvenil, en las escuelas de educación media y en las universidades.

Es conveniente señalar como argumenta Balagué (2006), “una de las primeras aclaraciones que se ha de realizar es que el deporte de alto rendimiento es solo una de las áreas de intervención”.

A pesar del valor percibido en la actualidad de la psicología del deporte en el deporte de alto rendimiento es necesario explicar que el interés por la psicología del deporte como se señala anteriormente comienza por la inquietud de pedagogos y profesores de educación física, entrenadores, y psicólogos, que advierten sobre las ventajas de la participación en el deporte y la actividad física para la formación integral del niño y de los jóvenes. Una de las cuestiones que resultaba una preocupación para las instituciones escolares y sus actores, así como los padres era la tendencia a abandonar el deporte por parte de los niños. Conocer cuáles eran los factores que daban lugar a estas circunstancias ocupa un tiempo importante aún en nuestros días.

De igual modo, el desarrollo de los Juegos Olímpicos Modernos reclama en la figura de Coubertin (1912) el desarrollo de la psicología del deporte con deportistas olímpicos.

La preocupación constante de Coubertin por lograr la formación por medio del deporte se manifiesta en la idea siguiente:

“Lo importante en la vida no es tanto el triunfo como el combate; lo esencial no es haber vencido, sino el haberse batido bien. Sigamos este precepto, que prepara una humanidad más valiente, más fuerte, y por tanto, más escrupulosa y generosa”.

Para Coubertin, el deporte escolar tiene como función fundamental, además del fortalecimiento de la salud y el desarrollo de hábitos, habilidades y capacidades, ofrecer a los niños, adolescentes y jóvenes, experiencias enriquecedoras que formen parte de su vida cotidiana y para toda su vida. Estas experiencias se relacionan con la promoción de un estilo de vida sano, en el cual el deporte contribuya a fomentar las cualidades del carácter, y le aporte a los jóvenes procedimientos que puedan ser tenidos en cuenta al tomar decisiones para apreciar, valorar, controlar o seleccionar los pasos a seguir en su propia dinámica corporal. Dichas experiencias, formando parte del contenido de



la educación física y deportiva, proporcionan herramientas para entender la relación entre los elementos cuantitativos y cualitativos de su propio desarrollo y educación.

En este contexto se desarrollan programas de psicología para la prevención, en apoyo a intervenciones terapéuticas tanto físicas como mentales, rehabilitación para personas portadoras de limitaciones físicas, discapacitados.

Debido a los problemas de salud en aumento, y los costes de atención sanitaria, en cada país la psicología del deporte tiene una oportunidad única de entrenar y consultar el área en la que pueden ser expertos encontrando las maneras de promover la actividad física (incluyendo la participación del deporte) y reducir los problemas de salud y, por ejemplo uno de los más graves es la obesidad, incluyendo que se convierte en una epidemia en niños.

Otros problemas están relacionados con las enfermedades cardiovasculares (Pelegrin y cols., 2008).

En estos momentos los psicólogos del deporte contribuyen a incorporar en los programas contra la drogadicción, la participación en el deporte y el control de las respuestas psicológicas de los participantes en dichos programas.

En la actualidad existen propuestas de empleo para psicólogos del deporte como orientadores psicológicos en los gimnasios donde se realiza *fitness* u otras variantes de ejercicios con el objetivo de brindar estrategias que promueven la motivación y la adhesión, asegurando que programas de ejercicios se lleven de manera sostenida, proveyendo seminarios a padres y a entrenadores personales, que provean las destrezas mentales en centros de entrenamiento y gimnasios.

Y el área del deporte de alto rendimiento se concentra, también la atención en las repercusiones negativas de la práctica intensa del ejercicio en temas como el *burnout*, el sobre entrenamiento, la rehabilitación de lesiones y operaciones quirúrgicas en deportistas.

Un área emergente desde hace unos años viene siendo la atención a árbitros y jueces.

Cantón (2010) nos brinda un cuadro del ámbito de actuación profesional en psicología del deporte a partir de lo planteado por el COP 2006:

- Deporte de rendimiento
- Deporte base e iniciación temprana
- Deporte de ocio y tiempo libre
- Poblaciones especiales
- Organizaciones deportivas

Una descripción más detallada nos la brinda Garcés (2008)

Ámbitos de aplicación de la psicología del deporte

- Arbitraje o juicio deportivo
- Deporte competitivo
- Asistencia en la dirección de entidades deportivas
- Actividad física en la tercera edad

- Deporte y actividad física en discapacitados
- Deporte infantil o de iniciación
- Deporte para mejorar la calidad de vida y salud de las personas
- Retiro de los deportistas del alto rendimiento
- Tratamiento para la recuperación de lesiones deportivas
- Investigación (Las emociones en el deporte, agresividad y deporte, y otros.)
- La clase de educación física

La psicología del deporte por las cuestiones antes expuestas muestra un futuro prominente como especialidad aplicada a todas las manifestaciones de la actividad física y el deporte.

### Referencias bibliográficas

Balagué, G. (2006). *Las mil caras de la psicología del deporte*. VIII Congreso Sudamericano de Psicología del Deporte Chile.

Cantón, E. (2003). La Psicología del Deporte Profesional. En: *Áreas de aplicación de la Psicología del Deporte. Libro Monográficos de Ciencias del Deporte 2*. Editor: Dr. Enrique Garcés de los Fayos Ruiz. Editado por Región de Murcia. Consejería de Presidencia. Dirección General de Deporte. Murcia. España.

\_\_\_\_\_. (2006). El ejercicio profesional en psicología de la actividad física y el deporte. En: Enrique Garcés, Aurelio Olmedilla y Pedro Jara Editores. *Psicología del Deporte*. Madrid: Diego Marín.

\_\_\_\_\_. (2009). La profesión de Psicólogo del Deporte. *Revista de psicología general y aplicada*, vol. 62, no. 1-2, pp. 121-12.

\_\_\_\_\_. (2010). La Psicología del Deporte como profesión especializada *Papeles del Psicólogo*, vol. 31(3), pp. 237-245 <http://www.cop.es/papeles>

Coubertín, P. (1913). *Essays de Psychologie sportive*, Paris: Lausanne.

Garcés, E. (2008). Ser psicólogo del deporte. 10 Competencias para la excelencia profesional. La Coruña: NetBiblio.

Garcés de Los Fayos, y E. J., Olmedilla.

García, F. (2000). *Fundamentos de la Psicología del deporte. Aspectos Históricos, Teóricos, Metodológicos y Aplicativos*. Universidad San Martín de Porres. Escuela Profesional de Psicología. W. C. Servicios Gráficos S. R. L.

García Ucha F. (2007). *Apuntes sobre la Historia de la Psicología del Deporte en México*. <http://ucha.blogia.com/123101-apuntes-sobre-la-historia-de-la-psicologia-del-Deporte-en-mexico.-primera-parte.php>

\_\_\_\_\_. (2008). A Psicologia do Esporte no Esporte de Alto Rendimento Coleção Psicologia do Esporte e do Exercício, vol. 1.2 – Teoria e Aplicação Editores Maria Regina Ferreira Brandão e Afonso Antonio Machado Editora Atheneu.

\_\_\_\_\_. (2009). Historia y actualidad de la Psicología del Deporte en Cuba, *Revista Iberoamericana de Psicología del ejercicio y el Deporte*. Ed., año, vol.: 4, no: 2 pp. 307-316, julio-diciembre.

García, F. (2010). La actividad física y la salud. Un vínculo no lineal. Evento de Actividad Física y Salud 2010 en la Escuela Internacional de Educación Física y Deporte de Cuba. 9 al 10 de diciembre del 2010 <http://ucha.blogia.com/2010/121302-la-actividad-fisica-y-la-salud.-un-vinculo-no-lineal..php>

\_\_\_\_\_. (2011). Cap. II. Psicologia do desporto aplicada ao papel do treinador. Em *Manual de Psicologia do Desporto para Treinadores*. Editores: José Alves; António Paula Brito Ano de Edição- Editora: Visão e Contextos

\_\_\_\_\_. (2012). *Pensando sobre el estado de la psicología del deporte*. <http://ucha.blogia.com/2012/092301-pensando-sobre-el-estado-de-la-psicologia-del-deporte.1.php>

\_\_\_\_\_. (2013). *Historia dela Institucionalización de la Psicología del Deporte*. <http://ucha.blogia.com/2013/098331-institucionalizacion-psicologia-del-deporte.41.php>

Gorbunov, G. (1988). *Psicopedagogía del Deporte*. Moscú: Vneshtorgizdat, pp. 63-64.

Hahn, E. (1976). *Psychodiagnostik*. Wisfne, Basel.

ISSP (International Society of Sport Psychology) Position Statement: Physical Activity an Psychological Benefits. (1991). *ISSP News Letter*, v. 2, n.2.

Jara, P. y Garcés, E. (2002) El psicólogo del deporte ante las contradicciones o incongruencias generales de la psicología *Cuadernos de Psicología del Deporte* 2010, vol. 10, no. 2, 79-86 julio-diciembre.

Martens, R. (1975). *Social Psychology and Physical Activity*. New York: Harper and Row.

\_\_\_\_\_. (1987). Science, knowledge, and Sport psychology. *The Sport psychologist*, 1., 29 55.

Nitsch, J. (1989). *Anwendungsfelder in der Sportpsychologie*. Köln: Bps-Verlag.

Samulski D. (2007). Áreas de Atuação da Psicologia do Esporte. *Coleção Psicologia do Esporte e do Exercício* Vol.1.1 – Teoria e Aplicação Editores Maria Regina Ferreira Brandão.

Tenenbaun, G. and Bar-Eli, M. (1992). Methodological issues in sport psychology research. *Australian journal of science and medicine in sport*. Canberra. 24 (2), Jun., pp. 44-50.

Valdés, H. (2007). Fatos e Reflexões Sobre a História da Psicologia do Esporte. Em *Coleção Psicologia do Esporte e do Exercício*\_ Vol. 1 – Teoria e Aplicação Editores: Maria Regina Ferreira Brandão e Afonso Antonio Machado. Editora Atheneu

Woodworth, R. S. (1964). *Experimental Psychology*. Holt. Rinehart and Winston Inc.

Wundt, W. (1920). *Erlebtes und Erkannt*. Stuttgart: Krohner.

# UNA CONCEPCIÓN INTEGRADORA DEL APRENDIZAJE HUMANO

**Diego J., González Serra**

*Facultad de Psicología. Universidad de la Habana*

## **Resumen**

En el decurso histórico de la psicología científica han sido desarrolladas diferentes teorías del aprendizaje que son unilaterales, pues abordan aspectos parciales, los cuales son concebidos de manera absoluta en detrimento de la consideración de otros. Sirva de ejemplo la contraposición entre las teorías de estímulo-respuesta, de un lado, y las teorías de la gestalt o humanistas del otro.

Nuestra posición es dialéctica por cuanto nos esforzamos por un enfoque multilateral que enfatice el aprendizaje humano como un reflejo creador de su medio socio-histórico.

**Palabras clave:** aprendizaje, psicología dialéctica.

## **Abstract**

*In the historical course of scientific psychology several theories about human learning have been developed that are unilateral, because they approach partial aspects conceived in an absolute way in detriment of others. An example is the opposition among the behaviors theories, on one side, and gestalt or humanistic theories on the other.*

*Our position is dialectical, based on a multilateral focus that emphasizes human learning as a creative reflection of the social milieu.*

**Key words:** learning, dialectical psychology.

## **El concepto de aprendizaje**

Entendemos por aprendizaje la génesis, transformación y desarrollo de la psiquis y del comportamiento que ella regula en función de la actividad, o sea, de la interacción del sujeto con su medio. Aquí empleamos el término actividad en su acepción más amplia que incluye tanto la actividad interna o psíquica como la externa y dentro de esta última la actividad con los objetos materiales y la comunicación.

La esencia del aprendizaje consiste en la aparición y modificación de los procesos psíquicos y del comportamiento tanto en una faceta o dimensión afectiva como cognoscitiva. Se aprenden no solo hábitos, conocimientos, y habilidades, sino también actitudes, rasgos volitivos, emociones, sentimientos y necesidades. Por ello el aprendizaje se refiere tanto al proceso de enseñanza como al de educación.

Aunque es necesario reconocer la influencia de los determinantes biológicos o innatos, fruto de la herencia y de la maduración, el estudio del aprendizaje se centra en la investigación de lo adquirido en virtud de la experiencia del sujeto, de su interacción con el medio. En el animal es mayor la influencia de los determinantes innatos o biológicos. Sin embargo, la personalidad humana es fundamentalmente un producto del aprendizaje.

El término aprendizaje se refiere a los mismos hechos a que alude el principio psicológico del determinismo de lo psíquico en la unidad de la psiquis y la actividad como planteó S. L. Rubinstein, (1965, 1969) donde las causas externas actúan a través de las condiciones internas.

En la medida que el aprendizaje es una función especial de la escuela, la teoría sobre este tiene una importancia cardinal para la psicología educacional y para la pedagogía.

### **La unidad de lo cognoscitivo y lo afectivo en la determinación del aprendizaje**

Todo lo que se aprende surge en virtud de la unidad inseparable de lo cognoscitivo y lo afectivo. Podríamos clasificar los determinantes inmediatos del aprendizaje en:

- 1- La estructuración psíquica que implican determinados procesos y reflejos o contenidos psíquicos, los cuales regulan la actividad y conducen a la satisfacción o insatisfacción de las necesidades del sujeto.
- 2- El reforzamiento que consiste en el componente afectivo positivo o negativo que fija o elimina esos procesos o reflejos psíquicos.
- 3- La reiteración o repetición en la actividad de ambos determinantes anteriores.

La estructuración psíquica puede ser preponderantemente cognoscitiva o afectiva. Puede ser la estructura cognitiva del campo perceptivo o del pensamiento en la solución de problemas. Puede ser la estructura afectiva, el sistema de tensiones o valencias del campo perceptivo o la serie de medios-fines del proceso volitivo, etc.

La estructura psíquica cognoscitiva produce fundamentalmente la regulación ejecutora que según S. L. Rubinstein (1965, pp. 396-397) se generaliza y automatiza para dar lugar a los hábitos, conocimientos, habilidades y capacidades. Pues bien, esta generalización y automatización se produce en virtud del reforzamiento.

La estructura psíquica afectiva participa fundamentalmente en la regulación inductora o motivación que se generaliza y automatiza para dar lugar al carácter. Pues bien, esto ocurre en virtud del reforzamiento. De esta manera el aprendizaje engendra la personalidad humana.

El término reforzamiento tiene un marcado sabor conductista y se refiere por lo general a un estímulo o situación externa que refuerza las conexiones. Aquí le damos a este término una acepción diferente. Por reforzamiento entendemos el componente o aspecto afectivo interno, agradable o desagradable, que es el que realmente refuerza, debilita o inhibe la estructuración psíquica y la convierte o no en una propiedad o formación psíquica estable de la personalidad. También debemos considerar la ausencia de reforzamiento.

El reforzamiento puede ser positivo o negativo. El reforzamiento positivo consiste en un proceso afectivo positivo, agradable, que fija, conserva, graba, o consolida aquellos procesos y reflejos psíquicos que conducen a la satisfacción de la necesidad o se asocian a ella.

El reforzamiento negativo consiste en un proceso afectivo negativo, desagradable, que inhibe o evita aquellos procesos y reflejos psíquicos que conducen a la insatisfacción de las necesidades o se asocian a ella.

En esencia, el aprendizaje se produce cuando una determinada estructuración psíquica engendra procesos y reflejos que conducen a la satisfacción o insatisfacción de las necesidades o a la ausencia

de ambas y en consecuencia, en virtud de ese reforzamiento o falta de reforzamiento afectivo, dichos procesos y reflejos psíquicos se fijan, se consolidan o por el contrario se debilitan, y desaparecen o son inhibidos o evitados.

Este punto de vista supera la contraposición entre teóricos como Thorndike y Hull, que destacan unilateralmente la importancia del reforzamiento y teóricos como Kohler y Koffka que enfatizan solo la estructuración psíquica.

De acuerdo con su origen o fuente la estructuración psíquica puede ser material, comunicativa o interna. Es material, cuando la estructuración psíquica refleja los objetos materiales que entran en interacción directa con el sujeto. Estos procesos y reflejos psíquicos se dan al nivel sensorial y en la regulación psíquica de los movimientos musculares. La segunda fuente es la comunicativa, cuando la estructuración psíquica surge a partir de la comunicación emocional o simbólica con otros sujetos. Por último, la interna, es cuando la estructuración psíquica surge a partir de la propia actividad psíquica interna del sujeto que aprende de manera relativamente independiente de los estímulos externos. Puede ser una reestructuración en el plano de la percepción, una actividad imaginativa o del pensamiento o una planificación volitiva o la persistencia en una meta. En estos casos el proceso y reflejo psíquico que se aprende no procede directamente de un objeto material externo, ni de la comunicación con otros sujetos, sino que constituyen una creación del propio individuo que aprende.

Es importante considerar la diferencia entre los niveles animal y humano en que se produce la estructuración psíquica. En el animal y también en los niveles inferiores del ser humano, la estructuración psíquica opera a nivel sensorial, en la regulación psíquica de los movimientos musculares y en las reacciones emocionales, a nivel del primer sistema de señales. De manera específica en el hombre la estructuración psíquica actúa en la imaginación, el pensamiento, en la voluntad y el sentimiento, o sea, al nivel de la palabra. Así, la estructuración psíquica puede ser sensomotriz o verbal y a su vez, tanto la una como la otra pueden ser materiales, comunicativas o internas.

En el caso del reforzamiento este también puede tener diferentes fuentes: material, comunicativa o interna.

La fuente material, es cuando la reacción afectiva es producida por un objeto material externo que afecta positiva o negativamente y de manera directa las necesidades y metas del sujeto que aprende.

La comunicativa, ocurre cuando la reacción afectiva es producida por los éxitos o fracasos de otro sujeto al cual observa y con el cual se identifica el sujeto que aprende. En este caso la comunicación se produce por identificación con otro sujeto cuyos éxitos y fracasos engendran reacciones afectivas agradables y desagradables en el sujeto que aprende. Hablamos aquí de un reforzamiento vicariante. También el reforzamiento es comunicativo cuando la reacción afectiva es producida por la comunicación emocional o verbal. Por ejemplo, cuando el padre acaricia a su hijo o cuando el profesor le otorga una buena calificación. Por último, la interna, cuando la afectividad es producida por procesos y reflejos psíquicos elaborados por el propio sujeto de manera independiente de los estímulos externos. Por ejemplo, la reestructuración en el plano de la percepción o el hallazgo de la imaginación o el pensamiento, que resuelven problemas y afirman o niegan perspectivas de satisfacción, la reestructuración volitiva, la auto valoración etc. producen un reforzamiento interno puesto que engendran vivencias afectivas agradables o desagradables.



Es importante considerar la diferencia entre los niveles animal y humano en que se produce el reforzamiento. En el animal (y también en el nivel inferior del ser humano) la necesidad actúa de manera directa y la reacción emocional se corresponde con el objeto externo. De manera específica en el hombre la necesidad es mediada por la conciencia, en el fin o proyecto, en los valores y convicciones del sujeto y aquí el proceso afectivo se experimenta como algo interno, vinculado a los proyectos, a los valores, a las convicciones y auto valoración del sujeto. Así, el reforzamiento puede ser sensomotriz o verbal y tanto el uno como el otro pueden ser materiales, comunicativos o internos.

### **Determinación externa y autodeterminación en el aprendizaje**

Cabe destacar que las diferencias que acabamos de establecer entre los distintos tipos de estructuración psíquica y de reforzamiento ya anuncian dos tipos de aprendizaje: el interno y el externo.

El aprendizaje externo, o predominantemente externo es producido por la interiorización de determinantes del medio físico y social, los cuales actúan a través del psiquismo y de los procesos internos del sujeto para producirlo. El contenido que se va a aprender viene de fuera, es dado u ofrecido al sujeto.

El aprendizaje externo puede a su vez subdividirse en material y comunicativo. Si el sujeto entra en interacción con objetos materiales externos y aprende a acercarse a ellos o evitarlos, a utilizarlos o transformarlos en función de sus necesidades, se trata de un aprendizaje externo material. Si el sujeto se comunica con otros individuos y aprende a través de ese vínculo emocional, simbólico y de identificación, entonces se trata de un aprendizaje externo comunicativo. Muy a menudo el aprendizaje externo es material y comunicativo simultáneamente.

El aprendizaje interno o predominantemente interno es producido por la actividad psíquica del sujeto con una relativa independencia de los determinantes externos, pero parte de la experiencia anterior formada por la interiorización de lo externo y siempre actúa en el contexto del reflejo psíquico de las circunstancias actuales externas. Véase, por ejemplo, la reestructuración súbita en la percepción que encontró Köhler en los monos y la actividad del pensamiento, la reflexión volitiva, la elaboración de metas y la auto valoración, en el hombre. En el aprendizaje interno el contenido que se va a aprender es descubierto o creado por el propio sujeto.

El aprendizaje externo opera principalmente en virtud de la estructuración psíquica y del reforzamiento que denominamos material y comunicativo. El aprendizaje interno ocurre a través de lo que hemos llamado estructuración psíquica y reforzamiento internos.

Además, debemos considerar un tipo de aprendizaje que constituye una síntesis superior de los dos anteriores: el aprendizaje interno-externo. Aquí el rol activo y creador del sujeto (el aprendizaje interno) conduce al externo y a su vez este último repercute sobre el primero. Se trata, por ejemplo, en el ser humano, del rol activo del sujeto en la elaboración interna de una idea o hipótesis y en la búsqueda de información o verificación externa que la fundamente o compruebe; o en la elaboración de un ideal de sí mismo que conduce a someterse a situaciones externas que modifiquen su personalidad en la dirección deseada. En tales casos el sujeto asume una posición activa y creadora (he aquí el componente interno) pero se proyecta hacia la adquisición de un reflejo del medio (he aquí el componente externo).

Teóricos como Watson y seguidores han estudiado de manera unilateral y reduccionista el aprendizaje externo material. Por el contrario, los gestaltistas y humanistas destacaron solo el aprendizaje interno. Y en consecuencia, ninguna de estas escuelas se planteó la unidad dialéctica que existe entre el aprendizaje externo y el interno. A continuación intentaremos aproximarnos a la comprensión teórica de esta unidad dialéctica.

En primer lugar es necesario considerar cómo ambos tipos de aprendizaje se contienen recíprocamente. Todo aprendizaje, ya sea externo o interno, aunque es un producto inmediato o directo de los procesos psíquicos, es el resultado de la unidad de la actividad externa e interna del sujeto y solo puede darse en la unidad y penetración de ambas.

En segundo lugar es necesario destacar la determinación recíproca del aprendizaje externo e interno. El aprendizaje externo ocurre primero y crea las condiciones psíquicas para que pueda darse el aprendizaje interno. El pensamiento manual o concreto estudiado por Pavlov en los monos, el cual constituye un aprendizaje interno, surge en virtud de que previamente el mono ha formado hábitos y conexiones sensomotrices en el decurso de la actividad externa y emplea estos hábitos en función de la reestructuración súbita de la percepción que lo lleva a la solución del problema. Las teorías cognitivistas y humanistas tienen el defecto fundamental de que no aprecian debidamente el condicionamiento externo del aprendizaje interno.

También el aprendizaje interno repercute sobre el externo. Por ejemplo, en el ser humano, el proceso del pensamiento que lleva a nuevas conclusiones teóricas lo conduce a experimentos u observaciones externas de una naturaleza superior y a la formación en la actividad externa de nuevos hábitos y habilidades más complejas y este es el caso del aprendizaje interno-externo que a un nivel sensomotriz y verbal es típico del ser humano. Claro, los teóricos estímulo-respuesta no tienen en cuenta esto porque no reconocen el aprendizaje interno.

El aprendizaje externo y el interno existen en los animales y en el hombre. Los teóricos estímulo-respuesta estudiaron el aprendizaje externo en las ratas y Tolman dice que el aprendizaje por discernimiento (que es interno) también se da en la rata. Köhler estudió en los monos el aprendizaje interno, por discernimiento o *insight*. Sin embargo, mientras en los animales el aprendizaje interno se limita a la actividad sensorial y emocional, en el hombre se amplía cualitativamente con la actividad del pensamiento, la imaginación, la voluntad y los sentimientos. Estos hechos requieren la consideración de los niveles del aprendizaje.

### **Los niveles del aprendizaje**

Teniendo en cuenta el desarrollo de las especies animales que condujo al hombre y el desarrollo del individuo humano de recién nacido a persona adulta, es necesario señalar dos importantes niveles del aprendizaje: el sensomotriz y el verbal.

El aprendizaje sensomotriz es común al hombre y a los animales. El aprendizaje verbal es específico o propio solo del ser humano.

El aprendizaje sensomotriz puede ser externo o interno, pero en ambos casos ocurre en virtud del primer sistema de señales, o sea, de los objetos y sujetos que actúan como señales y no como símbolos, ya sea como estímulos externos o como contenidos de la percepción y de la reacción emocional e impulsiva del sujeto.

El aprendizaje sensomotriz es el resultado de la experiencia individual del sujeto que aprende y engendra, de manera inconsciente, los hábitos y las costumbres.

El aprendizaje verbal puede ser externo o interno, pero en ambos casos ocurre en virtud de la asimilación de la palabra u otro tipo de actividad simbólica, ya sea como estímulos externos o como contenido de la conciencia humana. El aprendizaje verbal aporta al individuo la experiencia social, la cultura de la sociedad elaborada históricamente y engendra por lo general de manera consciente los conocimientos, habilidades y capacidades, las intenciones, proyectos, sentimientos y necesidades superiores, o sea, produce el psiquismo específicamente humano, la personalidad.

Lo típico del aprendizaje infantil humano en sus primeras etapas es la unidad indisoluble del aprendizaje sensomotriz con el verbal, pero predomina el sensomotriz. El proceso de enseñanza y educación consiste en el paso del predominio del aprendizaje sensomotriz (en el niño pequeño) al predominio del aprendizaje verbal que se aprecia ya desde la edad escolar y asume su máxima expresión en la personalidad adulta.

Por ello, en la formación del psiquismo humano, el aprendizaje verbal tiene la mayor importancia y sin embargo está basado en el aprendizaje sensomotriz, de manera directa en la primera infancia y en última instancia en el adulto.

La unidad indisoluble de ambas formas de aprendizaje se observa en su determinación recíproca. El aprendizaje verbal, en sus primeras etapas, surge en virtud del sensomotriz pues las palabras solo pueden ser asimiladas en dependencia de su interconexión con los objetos materiales que entran en interacción con el sujeto. Pero una vez asimilado el lenguaje, el aprendizaje verbal adquiere una relativa independencia y solo en última instancia es determinado, confirmado o rechazado, por el aprendizaje sensomotriz cuando el sujeto constata que sus ideas y proyectos se corresponden o no con los hechos materiales.

A su vez el aprendizaje sensomotriz es cada vez más determinado por el verbal. El reflejo dado en la percepción de los objetos materiales es mediado y modificado por las palabras que ha asimilado el sujeto. El psicólogo soviético L. S. Vygotsky (1896-1934), iniciador de la escuela histórico cultural, destacó cómo la enseñanza escolar impulsa el desarrollo psíquico en el niño.

Esta determinación recíproca explica la penetración mutua de ambos niveles del aprendizaje. En el ser humano el aprendizaje sensomotriz está estructurado por la palabra y el verbal contiene al sensomotriz y se basa en él. Además, es imprescindible destacar que el aprendizaje sensomotriz en el hombre supone la interacción con los objetos de la cultura material y con las demás personas, lo cual crea las bases fundamentales para que se pueda producir el aprendizaje verbal.

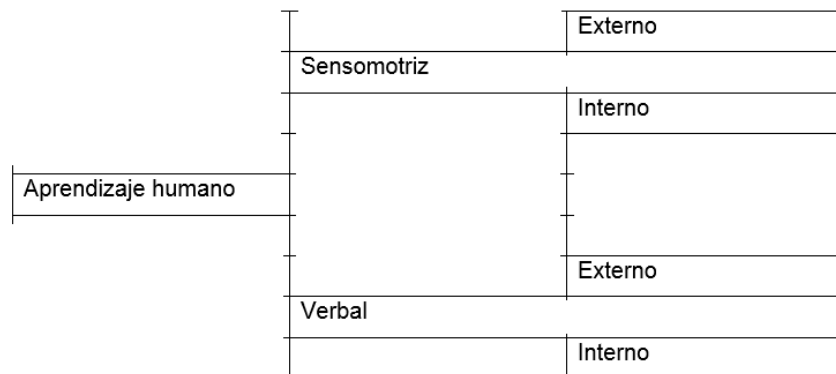
En virtud de que la sensomotricidad en el hombre es guiada por la palabra, se estructura a un nivel superior por las complejas y esenciales relaciones que conlleva la palabra. Pero el aprendizaje sensomotriz no refleja en sí mismo la esencia de la realidad sino las conexiones externas entre estímulos y respuestas, y tiene un carácter reactivo, o sea, no opera con independencia de los estímulos externos ni de las sensaciones orgánicas y propioceptivas.

En virtud de que la palabra es además un estímulo del primer sistema (un sonido, un gráfico) puede participar también en el aprendizaje sensomotriz y ser un resultado de este aprendizaje. Por ello no existe aprendizaje verbal si no contiene en sí mismo el aprendizaje sensomotriz. De esta forma pueden darse automatismos en el pensamiento verbal (los hábitos mentales) y los procesos y

propiedades superiores son resultados de la automatización. Pero la palabra refleja en sí misma la esencia de la realidad y tiene un carácter activo, o sea, una relativa autonomía, pues puede movilizar al organismo independientemente de los estímulos externos y de las sensaciones orgánicas. De esta manera se aprecia la penetración recíproca y las diferencias esenciales entre ambas formas de aprendizaje.

Los teóricos estímulo-respuesta redujeron el aprendizaje humano a las características del sensomotriz externo y material y en consecuencia lo aislaron de todas las otras formas. Por el contrario, los teóricos humanistas enfatizaron la naturaleza específica del aprendizaje verbal interno pero no consideraron su unidad con otras formas inferiores y externas. Así, ambas posiciones se enfrentaron de manera absoluta perdiendo de vista la unidad del aprendizaje sensomotriz y el verbal. Corresponde a Lev Vygotsky y sus seguidores el mérito de haber enfatizado dentro de la psicología soviética el aprendizaje verbal externo en unidad con el sensomotriz.

Así, el aprendizaje humano presenta simultáneamente los siguientes niveles y formas en unidad dialéctica:



Cada una de estas formas o niveles opera en el contexto de las demás y es necesario explicarlo en su naturaleza y evolución por dicho contexto.

La aceptación de la existencia del aprendizaje sensomotriz en el hombre indica la posibilidad de trasladar al ser humano los resultados obtenidos en investigaciones con animales. Sin embargo, no puede olvidarse que el aprendizaje sensomotriz es verbal en el hombre y opera de manera diferente en el contexto de los niveles superiores y específicos de este.

### La interrelación jerárquica de las diferentes formas y niveles del aprendizaje

Ya hemos señalado, primeramente, la unidad dialéctica del aprendizaje externo con el interno y, posteriormente, la del aprendizaje sensomotriz y el verbal. Falta ahora responder la pregunta: ¿Cómo se relacionan todas estas formas de aprendizaje en la determinación del psiquismo humano?

Diversos intentos se han hecho en esta dirección. (Véase, por ejemplo, Gagné, R.M.,1971; Petrovski, A. V., 1980 A). Aunque todas las formas de aprendizaje se encuentran en unidad simultánea en el hombre adulto, si fuéramos a considerar cuáles surgen o predominan primero y cuáles después en el desarrollo del ser humano, podríamos plantear la siguiente secuencia:

- 1- El aprendizaje externo sensomotriz
- 2- El aprendizaje interno sensomotriz

3- El aprendizaje externo verbal

4- El aprendizaje interno verbal

5- La integración de todas las formas del aprendizaje bajo el predominio del aprendizaje interno verbal, lo cual ocurre en el adulto.

En esta secuencia las primeras formas crean la base para la aparición de las superiores y las determinan y a su vez, al surgir estas últimas repercuten sobre las primeras, elevándolas a un nivel superior. En consecuencia, el aprendizaje interno verbal es el nivel superior y el determinante fundamental de que la personalidad alcance su desarrollo más armónico y completo, pero a su vez depende del aprendizaje externo verbal y del sensomotriz y es determinado por ellos. Por lo tanto, todas las formas del aprendizaje deben ser desarrolladas armónicamente en la búsqueda del despliegue máximo del aprendizaje interno verbal en su interdependencia con el externo verbal y el sensomotriz.

Sin embargo, el grado de desarrollo social alcanzado por la humanidad hasta el presente limita a ciertas minorías el aprendizaje interno verbal y establece de manera predominante en la escuela el aprendizaje externo verbal. Esta es la enseñanza tradicional que Piaget, Rogers (1982) y Davidov (1986) quieren superar. Pensamos que la realización del ideal humanista supone el logro del desarrollo masivo del aprendizaje interno verbal en unidad con el externo verbal y el sensomotriz.

### **Conclusiones**

Hasta aquí nuestras consideraciones teóricas y a partir de ellas, ¿qué recomendaciones podemos hacer a nuestros pedagogos?

1- Si el aprendizaje es la resultante de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo y de su reiteración en la actividad, debemos ocuparnos tanto de la estructuración cognoscitiva y motivacional que conduzca a nuevos reflejos psíquicos como del proceso afectivo que los consolide. Es necesario unir dialécticamente la enseñanza y la educación, el conocimiento y el afecto.

2- Si el aprendizaje resulta de la unidad de lo sensomotriz y lo verbal es necesario combinar la enseñanza teórica con la práctica, con la observación de los hechos a los que alude la palabra. En la medida en que el aprendizaje verbal se apoye más firmemente en los hechos, en la experiencia sensorial y en la práctica, se consolidará y desarrollará de la mejor manera.

3- Si el aprendizaje resulta de la unidad de la actividad externa y la interna, es necesario comenzar por la interiorización, por la asimilación de los conocimientos y combinarla con métodos activos que promuevan el aprendizaje interno, o sea, la participación activa del sujeto en la creación de sus propios conocimientos, proyectos y actitudes, y de aquí volver a la asimilación activa de nuevos contenidos externos.

Es necesario, de inmediato, eliminar este tipo de enseñanza fría, sin emoción ni motivación, puramente verbal y reproductiva, alejada de la práctica y que no promueve el rol activo y creador del sujeto que aprende. Esto resulta decisivo para crear al ser humano que necesitamos y con el que soñó José Martí.

### Referencias bibliográficas

- Davidov, V.V. (1986). "Los Principios de la Enseñanza en la Escuela del Futuro" en Iliasov y Liaudis *Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Gagné, R.M. (1971). *Las condiciones del aprendizaje*. Madrid: Aguilar.
- González, D.J. (1999). *Martí y la ciencia del espíritu*. La Habana: Si - mar S.A.
- \_\_\_\_\_.(2001). *Martí e a psicología*. Sao Paulo: Escrituras.
- Petrovski, A.V.(1980 a). *Psicología evolutiva y pedagógica*. Moscú: Progreso.
- \_\_\_\_\_.(1980 b). *Psicología general*. Moscú: Progreso.
- Piaget, Jean (1955). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- Rogers, C.R. (1982). *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona-Buenos Aires: Paidós.
- Rubinstein, S.L. (1965). *El ser y la conciencia*. La Habana: Universitaria.
- \_\_\_\_\_. (1969). *Principios de psicología general*. La Habana: Revolucionaria.
- Vigotsky, L. (1981). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Revolucionaria.
- \_\_\_\_\_.(1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Científico Técnica.



# CONSEJOS PARTICIPATIVOS DE NIÑEZ Y ADOLESCENCIA EN COSTA RICA. UNA ESTRATEGIA SOCIAL Y POLÍTICA PARA PROMOVER Y PROTEGER EL EJERCICIO PLENO DEL DERECHO DE PARTICIPACIÓN DE PERSONAS MENORES DE EDAD: APUNTES DESDE LA PSICOLOGÍA COMUNITARIA

**Sender Herrera Sibaja**

*Centro de Psicología y Desarrollo Humano, Costa Rica*

## **Resumen**

Esta ponencia pretende visibilizar las iniciativas nacionales e internacionales en relación con la promoción y protección del derecho de participación de personas menores de edad (en adelante PME), y su importancia para la construcción de ciudadanía y prácticas democráticas desde edades tempranas. El marco de referencia más importante será la Convención sobre los Derechos del Niño (en adelante CDN), aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas en noviembre de 1989 y ratificada en Costa Rica en julio de 1990, en la cual se plantea la doctrina de la protección integral en contraposición a la doctrina de la situación irregular.

**Palabras Clave:** Participación, Derechos, Niñez, Adolescencia, Autonomía.

## **Abstract**

*This paper aims to visualize the national and international initiatives related to the promotion and protection of the children's and adolescents (onwards minors) Participation Right and its importance for the construction of citizenship and democratic practices since early ages. The most important framework will be the Convention on the Rights of the Child (onwards Convention), approved by the General Assembly of the United Nations at November 1989 and ratified in Costa Rica at July 1990, which pose the integral protection doctrine on contradistinction to the irregular situation doctrine.*

**Key Words:** Participation, Rights, Childhood, Adolescence, Autonomy.

## **Introducción**

Esta ponencia pretende visibilizar las iniciativas nacionales e internacionales en relación con la promoción y protección del derecho de participación de personas menores de edad (en adelante PME), y su importancia para la construcción de prácticas democráticas desde edades tempranas.

La participación de PME es un derecho que se encuentra consignado entre los artículos 12 al 17 de la Convención sobre los Derechos del Niño (en adelante CDN). Involucra al menos cuatro componentes: 1) ser informados/as, 2) emitir opinión, 3) ser escuchados/as e 4) incidir en las decisiones. Además de ser un derecho, en la Política Nacional de Niñez y Adolescencia de Costa Rica (en adelante PNNA) se considera también un principio de derechos de personas menores de edad (PNNA, 2009:59).

Desde el año 2007 de manera programática el Instituto Interamericano del Niño (en adelante IIN) se propuso entre sus planes la conformación de espacios de participación para la niñez y la adolescencia, para lo cual se ha promovido en los Estados partes que integran la Organización de Estados Americanos (en adelante OEA) el desarrollo y consolidación de Consejos Consultivos (en adelante CC) de PME con el fin de fortalecer las capacidades de participación, ciudadanía y democracia desde edades tempranas.

En el caso de Costa Rica, el Patronato Nacional de la Infancia (en adelante PANI) puso en marcha iniciativas y estrategias para el impulso, conformación y consolidación de Consejos Participativos de PME. Es importante acotar, que la mayor fracción de los países que forman parte de la OEA han denominado a estos espacios de participación de PME: Consejos Consultivos. Para el PANI, re-conceptualizar y re-plantear el concepto de consultivo, sustituyéndolo por participativo, implica una acción que procura no solamente garantizar el acceso de la información, emitir opinión y defender la escucha para las PME, sino además, fortalecer las capacidades de participación y organizativas de las PME para lograr incidencia en los procesos de toma de decisiones.

### **La participación como derecho humano: Aproximaciones conceptuales**

En esta ponencia, al abordar el tema de la participación como derecho humano no se realizará una exposición acerca de los derechos humanos propiamente dicho, esto debido a la consideración de la extensión solicitada. Las personas interesadas en esta temática pueden revisar al menos: La Declaración Universal de Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Declaración Americana de Derechos y Deberes del Hombre, Protocolo Adicional de la Convención Americana de Derechos, Declaración sobre el Derecho de los Pueblos a la Paz y otras convenciones, declaraciones, normativas y resoluciones disponibles en el sitio oficial de las Naciones Unidas.

Una introducción necesaria a las aproximaciones conceptuales de la participación como derecho humano se encuentra en el artículo no. 6 de la Carta Democrática Interamericana (2001), la cual establece:

La participación de la ciudadanía en las decisiones relativas a su propio desarrollo es un derecho y una responsabilidad. Es también una condición necesaria para el pleno y efectivo ejercicio de la democracia. Promover y fomentar diversas formas de participación fortalece la democracia.

En este artículo se encuentran varios aspectos relevantes: **1)** La participación ciudadana integra de forma circular cuatro aspectos fundamentales: Derecho, responsabilidad, toma de decisiones y desarrollo. Es decir, la participación es un derecho que cada persona tiene la responsabilidad de ejercer para formar parte de los procesos de toma de decisiones, de forma tal que coadyuven con las acciones a favor del propio desarrollo (para ampliar en el tema del desarrollo humano desde la doctrina de derechos humanos es dable revisar al menos la Declaración sobre el Derecho al Desarrollo y la Declaración sobre el Progreso y el Desarrollo en lo Social); **2)** La participación ciudadana integra también de forma circular tres aspectos esenciales: Condición necesaria, ejercicio de la democracia, promoción y fomento de diversas formas de participación. En otras palabras, promover y fomentar diversas formas de participación, es una condición necesaria para el ejercicio y fortalecimiento de la democracia.

Con lo anterior mencionado, se puede presentar en perspectiva varias apreciaciones: **1)** La participación como derecho (ciudadana, social, cultural, solidaria, económica y política –ver convenciones, declaraciones y otras normativas que han sido agrupadas en derechos de primera, segunda y tercera generación) requiere de tres representantes elementales: Persona, Estado y Comunidad, los cuales interactúan también de forma circular; **2)** La participación como derecho requiere también que el Estado facilite las condiciones para promoverlo, fomentarlo y protegerlo.

La interacción circular de lo expuesto en los dos párrafos anteriores tiene como propósito el fortalecimiento de las prácticas democráticas, sin olvidar una premisa en relación con la doctrina de derechos humanos: El Estado no crea los derechos, sino que los reconoce, dado que estos existen de forma natural antes que positiva, por ende, es responsabilidad tanto del Estado como de la comunidad y de cada persona el ejercicio pleno de estos. Se reconoce que esta última expresión no es aceptada por muchas personas.

### **La participación como derecho humano de personas menores de edad**

La observación no. 12 del Comité de los Derechos del Niño (2009) plantea que “De los componentes que se extraen de los artículos 12 hasta el 17 de la Convención de los Derechos del Niño se adquiere un acercamiento al concepto de participación de NNA”, en años anteriores, Espinar (2002:13) había mencionado:

La revisión de la bibliografía existente sobre el tema de la participación infantil permite observar que en la mayoría de los enfoques teóricos no se explicita conceptualmente en qué consiste la participación, y se constata que el término es empleado desde diferentes perspectivas. Podemos señalar que la mayoría de los enfoques se sitúan en el marco de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989) con énfasis en uno u otro aspecto, pero no muestran una posición y concepción epistemológica de la intervención de los niños que explicita la naturaleza de la participación infantil.

Lo que el autor plantea es una dificultad conceptual en relación con la participación como derecho, ante lo cual plantea una agrupación de autores que describen el concepto de participación (Espinar, 2002:13) (Ver cuadro 1)

Además, el IIN (2010:16) menciona:

Hernández (1994) distingue tres dimensiones de la participación: ser, tener y tomar. Ser parte nos remite al lazo social que une a las personas con todos los espacios colectivos que integra durante el curso de su vida y que juegan un papel básico en la conformación de su identidad. Tener parte hace referencia al lugar que le dan “mi lugar”, “tu lugar”, “nuestro lugar” desde el cual realizar los intercambios con los demás. Tomar parte refiere al hacer, conlleva una actitud activa del sujeto que se implica en una acción o toma de decisión que asume su colectivo. Sánchez (1995) plantea que la participación, en esta acepción estricta de tomar parte, “compromete la afectividad y las capacidades cognitivas de las personas” en la elaboración y puesta en práctica de conjuntos de decisiones articuladas con un modelo de desarrollo y de convivencia.

De acuerdo con el IIN (2010:14) la participación como derecho integra el encuentro o cumplimiento de otros derechos a saber:

...el derecho a la formación de un juicio propio, a la libertad de opinión y de expresión, a ser escuchado, a buscar, recibir y difundir ideas, a ser informado y a buscar información, a la libertad de asociación y de reunión, a la libertad de pensamiento y de conciencia, a la consideración de sus puntos de vista en espacios tales como la familia, la escuela y otros espacios institucionales.

Este punto de partida enmarca a la persona menor de edad como persona, pensante, capaz de hacerse juicios y de valorar posibilidades, tomando en consideración el principio de autonomía progresiva. Esto no solamente genera cambios en relación con las percepciones asignadas a personas menores de edad, sino además, del posicionamiento del Estado y la sociedad frente a las PME. Para el IIN (2010:15): “No puede pensarse en un sujeto de derecho que no sea sujeto de enunciación, reconocido en su capacidad de tener palabra propia, de formarse ideas, de opinar, de expresar y sostener esas opiniones ante otros”.

El ejercicio de participación centrado en el proceso de toma de decisiones favorece el empoderamiento de NNA. Para el IIN (2010:16) “Aspectos centrales del desarrollo personal como la autoestima, la posibilidad de mantener conductas autónomas, el respeto y la consideración hacia los otros se ven fortalecidos y alimentados con las experiencias participativas que el niño o niña tenga oportunidad de vivir durante su desarrollo”. La participación activa permite generar pertinencia y confianza, así mismo capacidad de logro y autorrealización. De acuerdo con el IIN (2010:17):

En la medida en que los enunciados de la convención comienzan a reflejarse en prácticas reales se produce un proceso de fortalecimiento de los niños, niñas y adolescentes como sujetos activos en las diversas esferas sociales: familia, comunidad, instituciones... En el caso de los niños y niñas este proceso requiere de ciertas habilitaciones del mundo adulto; acompañamientos y facilitadores que posibilitan experiencias de reflexión, conciencia y acción colectiva.

Los escenarios de participación de NNA es amplio, pero los niveles de participación deben ser acordes con los espacios de participación, respetando principios como el Interés Superior, la No Discriminación y la Autonomía Progresiva. En relación con lo anterior, el IIN (2010:21):

A través de la participación, los niños, niñas y adolescentes comienzan a comprender que tienen derechos pero que estos vienen acompañados por responsabilidades. El ser escuchado trae la obligación de escuchar a los otros, de esta forma el niño se educa en la diversidad y la tolerancia a través de prácticas concretas.

Desde esta doctrina, el ejercicio participativo debe integrar la perspectiva de género, promoviendo desde edades tempranas relaciones iguales y equitativas entre hombres y mujeres. En esta línea, el IIN (2010:21) plantea:

En este marco los espacios participativos deben reconocer y respetar al niño o niña como portador de cultura, de valores, de experiencias; cualquiera sea su edad siempre tiene una historia, su historia, que se engarza con la de su familia, su comunidad, su etnia. La esencia de la ética de la participación es la aceptación y el respeto al otro como persona, respeto que no implica evitar la reflexión crítica sobre sus valores y experiencias pero si ahuyentar toda idea de superioridad o arbitrariedad basada en relaciones de poder.

<p><b>Convención Internacional de los Derechos del Niño</b></p> <p>“La Convención no emplea directamente el término ‘participación’ de los niños, salvo en los casos en los que se les permita intervenir como parte interesada en los procedimientos de separación de sus padres (Art. 9) y en el caso de niños con impedimentos físicos o mentales (Art. 23). Sí señala con claridad, sin embargo, el derecho a la opinión (Art. 12), a la libertad de expresión y al acceso a información (Art. 13), a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión (Art. 14) y, a la de asociación (Art. 15), como condiciones que hacen que la participación pueda entenderse como intervención en las decisiones que atañen los intereses de los mismos niños”. (Espinar, 2002:13).</p>	<p style="text-align: center;"><b>Roger Hart</b></p> <p>“La definición de participación de Hart (1992) está relacionada a la condición de ciudadanía que tienen los niños y que se visibiliza a través de su intervención en las decisiones sobre lo que les afecta individualmente y en el entorno en el que habitan. Esta definición enfatiza la idea de proceso y vía para construir la democracia como modo de vida y gobierno, sirviendo, además, como criterio o medida para evaluar la calidad de un sistema que se quiera denominar democrático. En ese sentido, la noción de participación infantil para Hart está más vinculada a la idea de participación ciudadana”. (Espinar, 2002:14).</p>	<p style="text-align: center;"><b>Peter Crowley</b></p> <p>“Crowley (1998) enfatiza el carácter civil y político que tiene el derecho a la participación, y que debe ser considerado como un fin en sí mismo, y no únicamente como un medio o un proceso. En ese sentido, y esta es también la posición de la UNICEF, la participación debe ser respetada no solo como meta, sino también como estrategia para alcanzar otros objetivos; de ahí su carácter ‘facilitador’. Siguiendo una relectura de la Convención, Crowley enfatiza que el derecho de la participación debe darse en ‘todos los asuntos’ que sean de particular interés para el niño o que puedan afectar su vida en los diferentes ámbitos de la vida social en los que está inserto, y no solo en las cuestiones tratadas explícitamente en la Convención”. (Espinar, 2002:15).</p>
<p style="text-align: center;"><b>García y Mico</b></p> <p>“A partir de perspectivas o nociones (política, psicológico-social, filosófico-ética, moral y jurídica) que fundamentan o justifican la plena participación democrática, García y Mico (1997) vinculan los conceptos de ciudadanía democrática y niñez acuñando la noción de precidadanía. En ese sentido, los niños son parte fundamental del sistema democrático futuro y forjan sus convicciones a través de diversas formas de socialización.” (Espinar, 2002:16).</p>	<p style="text-align: center;"><b>Participación como protagonismo integral</b></p> <p>“El concepto de participación que usa el enfoque del protagonismo es considerado como una noción dependiente del paradigma social, político, económico y cultural en el que se inscribe. Señalamos los trazos que componen el concepto de participación de este enfoque: la participación es un derecho, un fin instrumental para la consecución de otros derechos; es el ejercicio concreto de actoría social y de construcción de identidad; es un principio, una práctica y un proceso que apuntan no solo a la concientización del individuo sino a la construcción de actores sociales; está vinculado al ejercicio de la ciudadanía y del poder”. (Espinar, 2002:16).</p>	<p style="text-align: center;"><b>Espinar</b></p> <p>“La participación infantil se concibe, siempre, con el sustento de una organización, ya que, de forma aislada, difícilmente podrán conseguir lo que buscan”. (Espinar, 2002:20).</p>

Cuadro 1. Acercamientos al concepto de Participación de NNA

Fuente: Elaboración propia a partir de lo descrito por Espinar (2002:13-20).

El fortalecimiento de las capacidades de participación desde edades tempranas, debe promover una ciudadanía democrática, pero no de cualquier forma, sino con perspectiva de género, lo cual permitiría proponer cambios ideológicos y culturales en función de las relaciones desiguales e inequitativas entre hombres y mujeres.

### **El derecho de participación de PME en la Convención sobre los Derechos del Niño**

Si bien es cierto existen otros instrumentos internacionales,<sup>1</sup> en materia de derechos de niños, niñas y adolescentes (NNA), en materia del derecho de participación de PME se parte de la CDN, instrumento que insta a los Estados a iniciar procesos de promoción y protección del derecho a participar en diferentes niveles, propiciando el reconocimiento de la ciudadanía infantil y adolescente.

También es cierto, que ni la Convención ni otros tratados de derechos humanos de personas menores de edad, como tampoco la legislación nacional (*v.g.* Código de la Niñez y la Adolescencia y Ley de Justicia Penal Juvenil) hacen referencia o nombramiento explícito a la participación como término o concepto, si es cierto, que los momentos metodológicos propuestos tanto en la normativa internacional como nacional dan cuenta mediante la agrupación de características y marcos conceptuales de la existencia de la participación, tanto como derecho, como principio de derechos de PME, así lo indica la Observación no.12 del Comité de los Derechos del Niño (2009):

Desde que se aprobó la Convención en 1989, se ha logrado progresar notablemente a nivel local, nacional, regional y mundial en la elaboración de leyes, políticas y metodologías destinadas a promover la aplicación del artículo 12. En los últimos años se ha ido extendiendo una práctica que se ha conceptualizado en sentido amplio como “participación”, aunque este término no aparece propiamente en el texto del artículo 12. Este término ha evolucionado y actualmente se utiliza por lo general para describir procesos permanentes, como intercambios de información y diálogos entre niños y adultos sobre la base del respeto mutuo, en que los niños puedan aprender la manera en que sus opiniones y las de los adultos se tienen en cuenta y determinan el resultado de esos procesos.

A partir de lo anterior, se plantea que la participación de PME es un derecho que se encuentra consignado principalmente entre los artículos 12 al 17 de la CDN. Involucra al menos cuatro componentes: 1) ser informados/as, 2) emitir opinión, 3) ser escuchados/as e 4) incidir en las decisiones, a saber:

- Emitir opinión (artículo 12.1).

---

<sup>1</sup>Sociedad de las Naciones, Consultorio de la Trata de Mujeres y la Protección del Niño, 1919. Unión Internacional de Socorros, Ginebra, 1920. I Congreso Americano del Niño, Argentina, 1916. Al primer Congreso Americano del Niño, sucedieron: el II, celebrado en Montevideo en 1920; el III en Rio de Janeiro, Brasil, en 1922; y el IV en Santiago de Chile, en 1924; el V en La Habana, Cuba, en 1927; el VI en Lima, Perú, en 1930; y el VII en México, en 1935. Declaración de los Derechos del Niño, 1924. I Decálogo referente a los Derechos del Niño, 1924. El Decálogo de los Derechos del Niño, formulado por el Cuerpo Médico de Chile en mayo de 1928: el Código Panamericano adoptado en 1924 en el Primer Congreso Internacional de Economía Social, llevado a cabo en Buenos Aires, Argentina; y el del Congreso Científico Panamericano de 1925, celebrado en Perú (Vicente, 2008: 61).

- Ser escuchado (artículo 12.2).
- Expresión (artículo 13).
- Libertad de pensamiento, conciencia y religión (artículo 14).
- Derecho a la libertad de asociación y de celebrar reuniones pacíficas (artículo 15).
- Derecho a la protección de la vida privada (artículo 16).
- Acceso a información (artículo 17).

Esto implica un planteamiento circular que garantiza la participación protagónica más que la decorativa de PME en sus diferentes escenarios, en el tanto y cuanto se cumplan con estos cuatro momentos metodológicos. El Instituto Interamericano del Niño (en adelante IIN), en un documento denominado “La participación de niños, niñas y adolescentes en las Américas” (2010:31) cita a Hart (2006) en relación a lo que se conoce como “escalera de la participación”, lo cual es una postura teórica útil para reconocer el nivel de participación que se está asignando a cada PME, pero complejo al mismo tiempo, porque permite interpretar que para alcanzar ciertos niveles superiores de participación, ha habido que transcurrir por los niveles inferiores, y estos, son contrarios con lo que propone la CDN. Lo que permite entender la escalera de la participación son las características de los distintos niveles de participación, necesariamente esto no implica que para alcanzar un nivel se tuvo que transcurrir uno anterior, sino, comprender el nivel de participación utilizado en un determinado escenario o espacio de participación y su pertinencia en términos del interés superior y la autonomía progresiva de cada PME. A continuación se mencionan de forma general y resumida la escalera de participación de Hart (2006), citado por el IIN (2010:31):

- 1) “Manipulación” consiste en aquellos proyectos en los que los niños no entienden los temas que se tratan y, por lo tanto, no comprenden el sentido de sus propias acciones.
- 2) “Decoración” se refiere a aquellos eventos en los que los niños participan únicamente para reforzar una causa que defienden adultos.
- 3) La “Participación Simbólica” se refiere a aquellas instancias en las que los niños son aparentemente instados a participar pero que en realidad tienen poca o ninguna opción sobre los temas tratados o el modo en que estos serán comunicados. Están sometidos al discurso adulto.
- 4) “Asignados pero Informados”, el proyecto habrá de cumplir con una serie de requisitos: a) el niño debe entender las intenciones del proyecto, b) debe entender quien toma las decisiones en cuanto a su participación y por qué; c) debe tener un rol significativo y no “decorativo”; y d) debe haberse ofrecido a participar en el proyecto voluntariamente después de que el proyecto le fuera explicado con claridad.

Los niveles anteriores son considerados como “falsa participación”, o “pseudo-participación”, dado que los intereses de las personas involucradas no están instalados en las iniciativas.

- 5) “Consultados e Informados”, el proyecto es enteramente manejado por adultos pero los niños operan como consultores. Los niños entienden los propósitos del proyecto y sus opiniones son tomadas en serio.



6) “Proyectos Iniciados por Adultos con Decisiones Compartidas con Niños”, este sexto nivel es donde se alcanza una participación plena; el niño deja de ser simplemente consultado para pasar a compartir la toma de decisiones con los adultos.

7) “Proyectos Iniciados y Dirigidos por Niños”, es difícil encontrar ejemplos en los que estos proyectos se desarrollen adecuadamente. En una primera instancia porque los adultos no responden bien a las iniciativas propias de los niños. En segunda instancia porque incluso en aquellos casos en que los adultos si acepten la iniciativa proveniente de los niños se torna difícil para aquellos no adoptar un rol directriz.

8) “Proyectos Iniciados por Niños con Decisiones Compartidas con Adultos”, este último nivel es generalmente alcanzado por aquellos que se encuentran en las últimas etapas de la adolescencia y consiste en incorporar a los adultos en proyectos que ellos mismos han concebido y desarrollado.

Dado lo anterior, se procede a revisar los componentes de la participación anteriormente mencionados: 1) ser informados/as, 2) emitir opinión, 3) ser escuchados/as e 4) incidir en las decisiones.

Ser informados implica: a) dar información pronta y oportuna; b) con un lenguaje claro; c) acorde con las formas de aprendizaje predominantes para la PME; d) su desarrollo cognitivo, e) madurez emocional y f) mediante una metodología acorde con el principio de autonomía progresiva.

Para emitir opinión deben darse las condiciones propicias para las PME, además de las anteriores: g) con disponibilidad de tiempo necesario y suficiente por parte de las personas adultas; h) en un espacio físico propio de la edad y la madurez emocional; i) y en un ambiente de confianza y empatía.

Ser escuchados y escuchadas involucra además de lo anterior: j) aplicación de técnicas de escucha activa y k) diálogos asertivos, l) no amenazantes ni atemorizantes y ll) centrados en los intereses más que en las posiciones de las partes, es decir, m) haciendo uso constante de los principios de negociación y de la n) solución alternativa y pacífica de divergencias.

El ciclo circular de estos componentes de participación se cumple con la incidencia de las PME en los procesos de toma de decisiones, para lo cual se requiere, además de lo anterior: o) disposición y voluntad de las personas adultas de ejercer, promover, garantizar y proteger el derecho y principio de derecho de participación de PME; p) explicar y procurar comprensión a las PME mediante la mayor y más pertinente información relacionada con los alcances y limitaciones de las distintas alternativas de decisión y q) plantear acuerdos consensuados que garanticen y protejan el interés superior de la PME en congruencia con el principio de autonomía progresiva.

De forma complementaria y progresiva podrían asociarse los últimos niveles de la escalera de participación de Hart (2006) adaptada por el IIN (2010), con los cuatro componentes de la participación de PME que acaba de describirse. (Ver cuadro 2)

Dado lo anterior, a continuación se ofrece una mirada de estos niveles y componentes de la participación a lo largo de la CDN.

#### **Derecho a ser informados e informadas**

En el artículo 9.4., señala que

... el Estado Parte proporcionará, cuando se le pida, a los padres, al niño o, si procede, a otro familiar, información básica acerca del paradero del familiar o familiares ausentes, a no ser que ello resultase perjudicial para el bienestar del niño. Los Estados Partes se cerciorarán, además, de que la presentación de tal petición no entrañe por sí misma consecuencias desfavorables para la persona o personas interesadas...” refiriéndose a las situaciones donde la separación de los padres, madres y personas encargadas de la PME haya sido adoptada por el Estado y cuya custodia mediante “... detención, encarcelamiento, exilio, la deportación o la muerte (incluido el fallecimiento debido a cualquier causa mientras la persona esté bajo la custodia del Estado) ...

Escalera de Participación de Hart adaptada por el IIN	Componente de la Participación	Comentarios Personales
Consultados e Informados.	Ser informados e informadas.	Implica una actitud receptiva de la PME de la información dada por las personas adultas. Para esto es necesario contextualizar a la PME, así como garantizar la comprensión y aceptación por parte de la PME.
Iniciativa de las personas adultas con Decisiones Compartidas con PME.	Emitir opinión.	Para lograrlo es necesario respetar los factores temporo-espaciales de las PME, así como su desarrollo cognitivo y madurez emocional.
Iniciativas de las PME dirigidas por PME.	Ser escuchados y escuchadas.	Es necesario implementar metodologías propias de la edad y de la madurez emocional.
Iniciativas de las PME con Decisiones Compartidas con Adultos.	Incidir en las decisiones.	Para que ocurra, debe existir voluntad a favor de la participación de PME por parte de las personas adultas, así como un análisis en conjunto de los alcances y limitaciones de las decisiones y la creación de una agenda compartida y consensuada de trabajo que procure satisfacer los intereses en común más que las posiciones.

Cuadro 2. Asociación de Escalera de Participación de Hart adaptada por el IIN con los Componentes de la Participación

Fuente: Elaboración propia. 2014.

Por otro lado, en el artículo no. 17 indica que “Los Estados Partes reconocen la importante función que desempeñan los medios de comunicación y velarán por que el niño tenga acceso a información y material procedentes de diversas fuentes nacionales e internacionales, en especial la información y el material que tengan por finalidad promover su bienestar social, espiritual y moral y su salud física y mental...” Para lograrlo menciona en los incisos posteriores que se alentará a los medios de comunicación para que difundan información y materiales “de interés social y cultural para el niño ...”, teniendo en cuentas las “... necesidades lingüísticas del niño perteneciente a un grupo minoritario o que sea indígena ...”, así como la promoción de la “... elaboración de directrices apropiadas para proteger al niño contra toda información y material perjudicial para su bienestar r...”

El artículo no. 24.2., inciso e, menciona que los Estados parte asegurarán que "... todos los sectores de la sociedad, y en particular los padres y los niños, conozcan los principios básicos de la salud y la nutrición de los niños, las ventajas de la lactancia materna, la higiene y el saneamiento ambiental y las medidas de prevención de accidentes, tengan acceso a la educación pertinente y reciban apoyo en la aplicación de esos conocimientos ..."

El artículo 28.1., inciso d, menciona en relación con el derecho a la educación: "Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas ..."

### **Emitir opinión**

En su artículo no. 3.1., señala que se debe considerar de forma primordial el interés superior del niño en las medidas concernientes a los niños "que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos ...". Por ejemplo: en las situaciones donde las personas menores de edad deban ser separados de sus padres y madres o personas encargadas, por los motivos que se indican el artículo no. 9.1., el artículo 9.2., señala que "se ofrecerá a todas las partes interesadas la oportunidad de participar en él y de dar a conocer sus opiniones ..." refiriéndose a la administración de la justicia tanto en sede administrativa como en sede judicial.

El artículo no. 12.1., expresa que los Estados parte garantizarán a la PME "... el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño ...", para tal efecto plantea la condición de las PME de "... formarse un juicio propio ...".

Así también, el artículo no. 13.1., expresa que "El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño".

En los siguientes párrafos del mismo artículo se plantean algunas condiciones o restricciones centradas en garantizar el respeto, la reputación de los demás y la protección de la salud, la moral y el orden público y la seguridad nacional.

### **Derecho a ser escuchados y escuchadas**

Haciendo referencia a lo indicado en el artículo no. 12.1, el artículo 12.2., indica: "Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional".

Justamente la escucha activa a partir del derecho de emitir opinión resulta necesario para garantizar el artículo no. 16.1., el cual reza: "Ningún niño será objeto de injerencias arbitrarias o ilegales en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia ni de ataques ilegales a su honra y a su reputación". Para tal efecto el párrafo dos manifiesta que "El niño tiene derecho a la protección de la ley contra esas injerencias o ataques".

Así también se aprecia en el artículo 26.2., en relación con el tema de la seguridad social: "Las prestaciones deberían concederse, cuando corresponda, teniendo en cuenta los recursos y la

situación del niño y de las personas que sean responsables del mantenimiento del niño, así como cualquier otra consideración pertinente a una solicitud de prestaciones hecha por el niño o en su nombre”.

### **Incidir en las decisiones**

El artículo no. 10.1., menciona que “... toda solicitud hecha por un niño o por sus padres para entrar en un Estado Parte o para salir de él a los efectos de la reunión de la familia será atendida por los Estados Partes de manera positiva, humanitaria y expeditiva ...”, esto en relación con lo señalado en el artículo 9.1., con referencia a la separación de las PME de sus padres, madres o personas encargadas.

Por otro lado el artículo no. 14.1., describe que “Los Estados Partes respetarán el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión”. Para tal efecto señala en el párrafo 2 que “Los Estados Partes respetarán los derechos y deberes de los padres y, en su caso, de los representantes legales, de guiar al niño en el ejercicio de su derecho ...”, de conformidad con “... la evolución de sus facultades”, bajo las condiciones señaladas en el párrafo 3: “... estará sujeta únicamente a las limitaciones prescritas por la ley que sean necesarias para proteger la seguridad, el orden, la moral o la salud públicos o los derechos y libertades fundamentales de los demás”.

De la misma manera y con las mismas condiciones y restricciones el artículo no. 15.1., menciona que “Los Estados Partes reconocen los derechos del niño a la libertad de asociación y a la libertad de celebrar reuniones pacíficas”.

La anterior fórmula, integración de los componentes de participación, aunado con los niveles de aplicación y el intento de encontrarlos interactuando en la CDN, requiere al menos de un elemento más: los espacios de participación, al respecto en la Observación General no.5 (2003) del Comité de los Derechos del Niño, se expresa:

Los acontecimientos únicos o regulares como los parlamentos de los niños pueden ser alentadores y suscitar la concienciación general. Ahora bien, el artículo 12 exige que las disposiciones sean sistemáticas y permanentes. La participación de los niños y las consultas con los niños tienen también que tratar de no ser meramente simbólicas y han de estar dirigidas a determinar unas opiniones que sean representativas. El énfasis que se hace en el párrafo 1 del artículo 12 en “los asuntos que afectan al niño” implica que se trate de conocer la opinión de determinados grupos de niños sobre cuestiones concretas; por ejemplo la opinión de los niños que tienen experiencia con el sistema de justicia de menores sobre las propuestas de modificación de las leyes aplicables en esa esfera, o la opinión de los niños adoptados y de los niños que se encuentran en familias de adopción sobre las leyes y las políticas en materia de adopción. Es importante que los gobiernos establezcan una relación directa con los niños, y no simplemente una relación por conducto de ONG o de instituciones de derechos humanos. En los primeros años de vigencia de la Convención, las ONG desempeñaron una importante función innovadora al adoptar estrategias en las que se daba participación a los niños, pero interesa tanto a los gobiernos como a los niños que se establezcan los contactos directos apropiados.

Ahora bien, teniendo claridad de algunos aspectos propios de la participación como derecho, conceptualización, componentes, niveles y espacios de participación, es dable considerar los aspectos metodológicos para su implementación con PME. En el 2002, *Save the Children Suecia* financió un

proyecto de investigación en Perú, siendo el coordinador del mismo Ángel Espinar, del cual surgió el documento: El ejercicio del poder compartido. Estudio para la elaboración de indicadores e instrumentos para analizar el componente de participación de niños y niñas en proyectos sociales. El estudio tuvo los siguientes objetivos: “1) elaborar un marco de comprensión conceptual de la participación infantil, 2) construir una tipología de las diversas formas de participación que tienen los niños y, 3) diseñar indicadores que permitan visualizar la participación infantil”. (Espinar, 2002:4). Uno de los hallazgos de este estudio fue destacar la importancia de realizar diseños metodológicos de consulta adaptados para la niñez y la adolescencia, asimismo, la relevancia de construir diseños metodológicos de investigación cualitativos para la indagación.

### **La promoción y la protección del derecho de participación en las Américas y el Caribe**

Para América y el Caribe, la inclusión de la participación en la agenda política está liderada por la OEA a través del IIN, organismo especializado en políticas de infancia y la adolescencia. El IIN, Organismo Especializado de la Organización de Estados Americanos (OEA) en materia de niñez y adolescencia, en su plan de acción 2007-2011, desarrolló la línea temática de Participación donde se definen objetivos para realizar “acciones a favor del derecho a la participación y la educación ciudadana en la niñez y adolescencia”. El 2008 fue el punto de partida del proceso, el IIN con la colaboración de UNICEF convoca el Foro Interamericano de NNA en Querétaro (México) titulado “Mi derecho a participar”, constituyéndose un diálogo para 35 PME participantes provenientes de 13 Estados de la Región (IIN-OEA, 2009:5).

A partir de estas acciones y de la construcción de instrumentos,<sup>2</sup> el IIN impulsó la iniciativa de conformación de consejos consultivos de NNA en cada país de las Américas, a continuación se exponen algunos avances.

En el documento “La participación de niños, niñas y adolescentes en las Américas (OEA-IIN, 2010) se expone la situación de la participación infantil y adolescente en los países de América, a 20 años de la CDN, los resultados se obtuvieron de los informes que cada Estado envió al IIN durante el 01 de junio y el 14 de agosto del 2009, en total fueron enviados 15 informes, distribuidos así:

- América Central: Costa Rica, El Salvador y Panamá.
- América del Norte: México y Canadá.
- América del Sur: Argentina, Brasil, Chile, Ecuador, Paraguay, Perú, Uruguay, Venezuela.
- Caribe: República Dominicana y Jamaica.

A cada Estado se le solicitó que fundamentara los informes a partir de las siguientes características: marco normativo, la participación infantil y adolescente en las Políticas Públicas de los Estados, participación e institucionalidad, recursos financieros asignados, recurso humano capacitado, aportes para una definición de participación, ¿quiénes y dónde participan?, acerca de los asuntos sobre los cuales participan y evaluación de impactos.

---

<sup>2</sup> OEA-IIN. (2010). Menú de Indicadores y Sistema de Monitoreo del Derecho a la Participación de Niños, Niñas y Adolescentes. Uruguay.

Los resultados del análisis de tendencias a partir de la información suministrada por cada Estado se pueden resumir de la siguiente forma de acuerdo con el interés de este trabajo de investigación:

- “Los informes incluyen solo aquellas experiencias que tienen visibilidad desde el Estado y que se encuentran debidamente sistematizados. Esto da cuenta de la rigurosidad con que los Estados informantes asumieron la tarea, pero, a su vez nos lleva a reconocer las limitaciones al momento de dar cuenta de los niveles de participación infantil que se dan en ámbitos menos institucionalizados pero de enorme relevancia al momento de pensar en una cultura de derechos...” (OEA-IIN, 2010:63).
- “En algunos casos se incluyen políticas de participación juvenil. La juventud es entendida como una franja etaria que abarca entre los 15 y los 25 años, llegando en algunos casos hasta los 35 años. Incluye adolescentes y adultos jóvenes. Esto dificulta visualizar la verdadera participación que en esos programas tienen las personas menores de 18 años”. (OEA-IIN, 2010:63).
- “Varios Estados incluyen entre sus acciones el reconocimiento de los niños, niñas y adolescentes como titulares de derechos a través de actos administrativos tales como autorizarlos a iniciar acciones judiciales, solicitar protección, denunciar situaciones de maltrato o abuso, tramitar documentación. Si bien estos pueden considerarse pasos significativos en el reconocimiento del niño como actor social, resulta discutible su inclusión dentro de las prácticas participativas”. (OEA-IIN, 2010:63).
- “La mayor parte de las experiencias así como documentos referidos a la participación infantil y adolescente datan de la última década”. (OEA-IIN, 2010:64).
- “Existen puntos en que los Estados muestran dificultades importantes para brindar información clara. Es el caso de las metodologías utilizadas, los recursos destinados y la evaluación de los impactos que las experiencias tienen en sus protagonistas”. (OEA-IIN, 2010:64).
- “A partir de la entrada en vigencia de la Convención, en 1990, se aprueban en el Continente, un conjunto de Códigos referidos a la niñez y la adolescencia que introducen la Doctrina de la Protección Integral en el ordenamiento jurídico de los Estados. No en todos los países estos cuerpos jurídicos consagran explícitamente a la participación entre los derechos de los niños, niñas y adolescentes reflejando matices importantes al respecto”. (OEA-IIN, 2010:65).
- “Al momento de informar sobre las políticas públicas los Estados tienden a enmarcar la participación dentro de políticas integrales de protección de derechos. En algunos casos esto lleva a que la participación sea considerada en un sentido muy amplio y que, como tal pierda visibilidad”. (OEA-IIN, 2010:65).
- “En muchos casos los niños participan en distintos eventos a nivel nacional o incluso internacional, pero no quedan claros los mecanismos de representación ni de devolución de estas experiencias en sus grupos de origen. No está claro que pueda decirse que los grupos participan a través de sus representantes o si la selección y la participación es a nivel individual”. (OEA-IIN, 2010:66).

- “En los informes aportados por los Estados se observa una diferencia en cuanto a la jerarquización de las reformas legales y su relación con la efectiva implementación de las políticas. Mientras unos identifican las políticas con la formulación y aprobación de normas, otros esbozan una crítica en el sentido de las limitaciones que estas normas tienen en la transformación de realidades culturales y relaciones de poder. La distancia entre normativa e implementación de acciones es reconocida por una amplia mayoría de los Estados”. (OEA-IIN, 2010:66).
- “Las transformaciones institucionales recientes o en curso en un número importante de Estados confirma la apreciación ya realizada de que el proceso de reconocimiento de la participación como un derecho de los niños niñas y adolescentes, y la implementación de políticas acordes con dicho reconocimiento toma fuerza aproximadamente una década después de aprobada la Convención”. (OEA-IIN, 2010:67).
- “Los únicos Estados que informan la participación de niños y adolescentes en la distribución de los recursos presupuestales son Costa Rica y Perú. Los Estados ejecutan los recursos a través de transferencias a gobiernos locales y, en muchos casos a ONG’s. El predominio, entre los países informantes de situaciones de no asignación de recursos específicos para programas de promoción de la participación infantil y adolescente estaría indicando una escasa institucionalización de los espacios que, dentro de las instituciones de infancia, trabajan en este tema”. (OEA-IIN, 2010:67).
- “Algunos informes reflejan preocupación por situaciones que se generan cuando los procesos se ponen en marcha sin contar con personal debidamente capacitado. También se señala una cierta incongruencia cuando se asigna al sistema educativo la responsabilidad de promover y garantizar los derechos, entre ellos el referido a la participación sin contar el personal docente con la capacitación mínima necesaria. El material recogido refleja un cierto consenso en considerar la capacitación tanto de los protagonistas como del personal adulto como una de las claves para desarrollar estrategias exitosas en el campo de la participación”. (OEA-IIN, 2010:68).
- “Las ambigüedades e indefiniciones en torno a qué es y qué no es participación infantil y adolescente, han demostrado convertirse en una dificultad al momento de evaluar el grado de cumplimiento de este principio/derecho por parte de los Estados. De hecho, los propios Estados al momento de confeccionar los ‘Informes País’ solicitados han reflejado esta dificultad para delimitar con mayor precisión aquellas acciones y experiencias pertinentes en relación a la participación de otras que se enmarcan dentro de la protección integral, que pueden generar condiciones de mayor inclusión e incluso reafirmar a los destinatarios en su calidad de titulares de derechos pero que, con una mínima rigurosidad no pueden considerarse como experiencias de participación”. (OEA-IIN, 2010:68).
- “En muchas de las experiencias no queda claro el poder de decisión que tienen los participantes. En este sentido se destacan por su potencial las que se desarrollan a nivel de gobiernos locales, las que recogen propuestas acerca de las problemáticas urbanas, los gobiernos estudiantiles de los Centros de estudio, la inclusión de adolescentes en Consejos locales y nacionales de Protección, y las experiencias de presupuesto participativo. Por la información aportada existirían varias experiencias en que la participación infantil y



adolescente se encuentra acotada a espacios y formas predeterminadas por los adultos; se trataría de casos de participación ‘asignada’”. (OEA-IIN, 2010:70).

- “Los Estados reconocen las dificultades para alcanzar cierta equidad en el ejercicio del derecho a la participación. Existen dificultades para alcanzar al conjunto de los territorios nacionales, en especial los niños, niñas y adolescentes que habitan las zonas rurales no tienen las mismas oportunidades que los que residen en las ciudades. Esto se asocia a las carencias de recursos humanos capacitados y a la fragilidad de las instituciones. Una carencia significativa es la falta de formación en la concepción de derechos y en especial en participación de los maestros, profesores y personal que trabaja con niños, niñas y adolescentes. No se trata de que todos se especialicen en el tema sino que incorporen los “mínimos operativos” necesarios para reconocer, aceptar y promover la participación como componente que transversaliza todas las actividades con niños, niñas y adolescentes”. (OEA-IIN, 2010:71).
- “Entre las experiencias informadas por los Estados se incluyen algunas acciones de reafirmación de derechos que si bien pueden poner a los niños, niñas y adolescentes en condiciones de mayor inclusión, acceso a la información, autoestima y otras condiciones que favorecen la participación no son, en sí mismas experiencias de participación”. (OEA-IIN, 2010:71).
- “Otro grupo importante de experiencias que se reiteran en distintos Estados son las ‘versiones infantiles’ de las formas de participación adultas. Nos referimos a elecciones infantiles; parlamentos infantiles o juveniles; alcaldías infantiles, y otras experiencias en que se procura el involucramiento de la niñez en los mecanismos formales de los adultos pero cuyas consecuencias en la vida real son diferentes según como se desarrollen los procesos previos y posteriores que, por lo general tienen menor visibilidad. Cabría preguntarse si estas propuestas responden a los intereses de los participantes o parten de las inquietudes de los adultos por transmitir a las nuevas generaciones sus modalidades de participación”. (OEA-IIN, 2010:71).
- “Cabe observar que los informes no incluyen experiencias en que explícitamente se trabaje la perspectiva de género. En ese sentido la expresión ‘niños, niñas’ utilizada en español en forma casi automática podría estar encubriendo inequidades de género en el acceso a la participación”. (OEA-IIN, 2010:71).
- “Los informes recibidos confirman las dificultades de los Estados para sistematizar las experiencias y, especialmente para realizar su seguimiento y evaluación. La mayor parte de ellos no da cuenta de evaluaciones sistemáticas. Las respuestas sobre los impactos se organizan más en torno a impresiones personales y supuestas evidencias cualitativas que a datos cuantitativos”. (OEA-IIN, 2010:72).
- “Ante la pregunta de si los niños y niñas participantes tienen oportunidad de expresar sus opiniones y puntos de vista sobre las experiencias, todos responden afirmativamente pero no dan cuenta de las opiniones recogidas. Solo existen algunas referencias al componente placentero que para los participantes tienen estas experiencias. Esto nos lleva a reflexionar acerca de la contradicción que encierra el hecho de que al momento de evaluar las

experiencias de participación no parece jerarquizarse las opiniones de los niños, niñas y adolescentes participantes”. (OEA-IIN, 2010:73).

- “En cuanto al conocimiento conceptual y metodológico acumulado hasta el momento se hacen evidentes algunas carencias. La bibliografía abunda en referencias a la Convención, citas de textos legales y fundamentos de principios que legitiman el derecho a la participación de niños, niñas y adolescentes, pero muestra vacíos en referencia a: Contar con una caracterización que permita consensuar acerca de qué es y qué no es participación. No contar con dicho acuerdo llevaba a que la consagración de este derecho a nivel normativo no garantizara su ejercicio en tanto dejaba su interpretación a la discrecionalidad adulta. En este sentido la caracterización consensuada alcanzada a partir del trabajo realizado por el IIN constituye un paso significativo y da la base a los Estados para la implementación de políticas en base a criterios compartidos a nivel regional. Lo antedicho es condición necesaria para la elaboración de sistemas de evaluación y monitoreo que, entre otras cosas permitan analizar el grado de cumplimiento de los Estados en relación a los mandatos de la Convención. No es posible dimensionar la existencia de algo que no tiene clara definición. Los documentos e informes recibidos no dan cuenta de las metodologías utilizadas”. (OEA-IIN, 2010:74).

Una explicación posible de lo anterior “es que mientras algunas facetas de las experiencias llegan a las autoridades que elaboran los ‘Informes País’; las referidas más al ‘cara a cara’ durante el proceso quedan en la memoria de los operadores dificultando su sistematización y socialización”. (OEA-IIN, 2010:75).

De acuerdo con lo anterior, la situación actual de los Estados Partes de la OEA en relación con el derecho de participación de NNA ofrece oportunidades y riesgos, siendo el interés y las experiencias descritas como parte de la oportunidad y la perpetuación de una visión adultocéntrica como riesgo. Esta situación adultocéntrica como una heredera del patriarcado, debe ser analizada necesariamente desde la perspectiva de género.

Dado lo anterior, una forma civil y social organizativa se ha instaurado como una ruta estratégica para garantizar el derecho de participación de PME: los consejos consultivos. Tal cual como se planteó en la Introducción, en Costa Rica, el PANI se propuso re-conceptualizar y re-plantear el concepto de consultivo, sustituyéndolo por participativo, lo cual implica una acción que procura no solamente garantizar el acceso de la información, emitir opinión y defender la escucha para las PME, sino además, fortalecer las capacidades de participación y organizativas de las PME para lograr incidencia en los procesos de toma de decisiones.

A continuación se hará un breve resumen de las experiencias desarrolladas en algunos países de América con la finalidad de destacar sus logros y oportunidades para su implementación en Costa Rica:

En Ecuador, desde el año 2003 el Código de la Niñez y la Adolescencia contemplaban:

... la creación de los Consejos Consultivos Nacionales de la Niñez y la Adolescencia. En el art. 198 se establece que el Consejo Nacional será quien establezca el funcionamiento de los consejos consultivos en todos sus niveles, tanto el Consejo Nacional, como el Consejo Cantonal promoverán la formación de Consejos Consultivos de niños, niñas y adolescentes en sus respectivos niveles, seccionales y nacionales”, para que garantice “los derechos de opinión y

participación de los niños niñas y adolescentes dentro del sistema teniendo un rol de consulta, denuncia, veeduría ciudadana y fortalecimiento del Movimiento Nacional de niños, niñas y adolescentes.<sup>3</sup>

Lamentablemente el Código de la Niñez y la Adolescencia de Costa Rica no hace mención explícita en relación con el derecho de participación, mucho menos con relación a la conformación de consejos consultivos.

El Consejo Nacional de la Niñez y la Adolescencia (2011) de Quito, Ecuador, a través del Sistema Nacional Descentralizado de Protección Integral a la Niñez y la Adolescencia (SNDPINA), publicó una "Propuesta metodológica para la conformación de consejos consultivos (CC) de NNA". En este documento se plantea el proceso de conformación a partir de lo establecido en la Constitución de la República del Ecuador (2008), el Código de la Niñez y la Adolescencia de Ecuador (2003) y la Ley Orgánica de Participación Ciudadana de Ecuador (2010). El documento propone los siguientes pasos metodológicos (2011:10):

Diagnóstico de espacios de participación de NNA ... validación de diagnóstico de de espacios de participación de NNA ... conformación del equipo impulsor ... identificar temas y actividades de interés de NNA ... Diagnóstico de percepciones de NNA ... priorización de temas de interés de NNA ... Presentación de la agenda cantonal de NNA ... Discusión del reglamento para la elección de representantes y funcionamiento del CC de NNA ... aprobación del reglamento de elección de representantes del CC cantonal de NNA ... conformación de la comisión electoral y elaboración del cronograma del proceso ... elección de representantes ... posesión de los representantes del CC de NNA ... definir mecanismos de evaluación y consulta permanente ... elaboración del informe anual de rendición de cuentas del CC cantonal de NNA y presentación pública del informe de rendición de cuentas del CC cantonal de NNA.

En este proceso de conformación y consolidación de CC de NNA existen criterios relacionados con la edad, no así visiblemente desde la condición de género.

En Paraguay, desde el 2008 se creó la Dirección de Participación Protagónica con la intención de sumar a las diferentes experiencias de organización y participación de niñas, niños y adolescentes impulsadas y acompañadas desde la Secretaría Nacional de la Niñez y Adolescencia (SNNA). La SNNA propuso desde el Plan Estratégico 2009-2013, en su objetivo estratégico número tres:

Promoción de procesos de participación protagónica, de niñas, niños, adolescentes y adultos referentes en comunidades, asentamientos, barrios y compañías, reconociéndolos como actores de la realidad que les afecta. Durante el 2009 esta dirección promovió los Aty Ñomongetara (Asambleas de Diálogos) como espacios de análisis, discusión y propuestas en vistas a la elaboración del Segundo Plan Nacional de Acción de la Niñez y Adolescencia. Esta actividad fue llevada a cabo junto con la sociedad civil.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup>Disponible en: [http://foronna.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=116&Itemid=4](http://foronna.org/index.php?option=com_content&task=view&id=116&Itemid=4). Consultado el 05 de septiembre de 2013.

<sup>4</sup> Disponible en: <http://www.cdia.org.py/gfx/publicaciones/Aty%20%C3%91omonguetara%20de%20los%20NNA%20del%20Sur.pdf>. Consultado el 05 de septiembre de 2013.

Es Costa Rica, lo más cercano a la experiencia de Paraguay es la Ley de la Persona Joven (8261), comprendiendo edades entre los 12 hasta los 35 años. Sin embargo, es importante acotar: En la Segunda Encuesta Nacional de Juventudes: Informe de Principales Resultados. Consejo Nacional de Política Pública de la Persona Joven, 2013, la muestra seleccionada en cuanto a edades osciló entre los 15 a los 35 años de edad. De esto se podría inferir un sesgo adultocéntrico que excluyó a PME de 12 a 15 años de edad.

En el contexto del XX Congreso Panamericano del Niño, la Niña y Adolescentes y el 1º Foro Panamericano del Niño, la Niña y Adolescentes, realizado en Lima, Perú, en el 2009, el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU) se propuso crear el Consejo Asesor y Consultivo (CAC) del Directorio del INAU, conformado por adolescentes de todo el país, el cual tendría como cometido principal asesorarlo en políticas de infancia y adolescencia.<sup>5</sup>

Desde el año 2010 existe en Perú el Consejo Consultivo de Niñas, Niños y Adolescentes (CCONNA), y tiene como objetivo “Promover prácticas de organización y participación democrática que inicie a niñas, niños y adolescentes en el ejercicio de sus deberes y derechos ciudadanos” y tiene como principales funciones:

Asesorar a la Dirección de Niñas, Niños y Adolescentes (DINNA), participar expresando opinión en los temas de políticas públicas sobre infancia y adolescencia. Elevar propuestas en materia de niñez y adolescencia. Vigilar los derechos del niño, la niña y adolescente., formado por Delegados de cada.<sup>6</sup>

En el 2010, en el contexto del Encuentro Regional Intergeneracional de Participación Infantil y Adolescente realizado en Bogotá, los países participantes firmaron un Acuerdo de Voluntades donde se comprometieron entre otros asuntos a: “... promover la creación e implementación de los Consejos Consultivos en los países donde aún no existen, con el fin de proporcionar y garantizar la efectiva y real participación de niños, niñas y adolescentes en sus contextos sociales”.<sup>7</sup>

Costa Rica también firmó este documento, a través de representantes de la Gerencia Técnica del Patronato Nacional de la Infancia.

A propósito de lo mencionado en acápites anteriores, aunado a la exposición de las experiencias en las Américas, se desea resaltar el aporte Villagrasa (2008), el cual elabora el documento: Los derechos de la infancia y la adolescencia: La participación social de la infancia y la adolescencia, por su incorporación a la ciudadanía activa, señalando que los Estados deben generar:

... un mayor desarrollo efectivo, en aras del cumplimiento real de la Convención sobre los Derechos del Niño, poniéndose especialmente de relieve que su derecho de participación en todos los ámbitos que son de su interés, aún resulta inaplicado de forma general, incluso en la elaboración de los informes que, sobre la aplicación de la Convención, deben presentar los

---

<sup>5</sup> Disponible en: [http://archivo.presidencia.gub.uy/sci/proyectos/2012/05/mides\\_318.pdf](http://archivo.presidencia.gub.uy/sci/proyectos/2012/05/mides_318.pdf). Consultado el 05 de septiembre de 2013.

<sup>6</sup> Disponible en: [http://www.mimp.gob.pe/index.php?option=com\\_content&view=article&id=160&Itemid=302](http://www.mimp.gob.pe/index.php?option=com_content&view=article&id=160&Itemid=302). Consultado el 05 de septiembre de 2013.

<sup>7</sup> Disponible en: <http://proyectoinacdi.org/colombia-participacion-iin-acdi/participacion/>. Consultado el 05 de septiembre de 2013.

estados ante el Comité de los Derechos del Niño, en los que se obvia de forma general su opinión sobre los asuntos que realmente les afectan.

Además, señala que (Villagrasa, 2008):

... es preciso promover una nueva cultura de acercamiento a los derechos de la infancia, desde la concienciada importancia de la convivencia pacífica y desde el respeto a los derechos humanos, de manera que se les dote de los mecanismos precisos para tomar decisiones de acuerdo con sus necesidades, como deseable ejercicio de su ciudadanía y en cumplimiento de sus responsabilidades como sujetos de pleno derecho.

Esto implica garantizar la doctrina de protección integral desde la perspectiva de las PME, minimizando las visiones adultocéntricas, propias de una cultura patriarcal.

### **La promoción y la protección del derecho de participación en Costa Rica**

El artículo no. 9 de la Constitución Política de Costa Rica establece que el Gobierno de la República “es popular, representativo, participativo, alternativo y responsable. Lo ejercen el pueblo y tres Poderes distintos e independientes entre sí. El Legislativo, el Ejecutivo y el Judicial”.

En 1998 se publica en Costa Rica la Ley 7739 Código de la Niñez y la Adolescencia, cuyos principios en materia de derechos humanos de personas menores de edad se basan en la Convención sobre los Derechos del Niño firmada en 1989 en la Asamblea General de las Naciones Unidas.

El Código de la Niñez y la Adolescencia (CNA), expresa en el artículo no. 14 el derecho a la libertad, el cual comprende:

- a) Tener sus propias ideas, creencias y culto religioso y ejercerlo bajo la orientación de sus padres o encargados, según la evolución de sus facultades y con las limitaciones y garantías consagradas por el ordenamiento jurídico.
- b) Expresar su opinión en los ámbitos de su vida cotidiana, especialmente en la familia, la comunidad y la escuela; también como usuarios de todos los servicios públicos y, con las limitaciones de la ley, en todos los procesos judiciales y administrativos que puedan afectar sus derechos.

Asimismo, el CNA expresa en el artículo no. 20 el derecho a la información, el cual reza:

Las personas menores de edad tendrán el derecho de obtener la información, sin importar su fuente y modo de expresión, en especial la que promueva su bienestar social, espiritual y emocional, así como su salud física y mental. El ejercicio de este derecho deberá ejecutarse de manera responsable y bajo la orientación de los padres, representantes o educadores.

En su título IV, capítulo I, el Código de la Niñez y la Adolescencia establece la creación del Sistema Nacional de Protección Integral, cuyo propósito principal es:

... la protección integral de los derechos de las personas menores de edad en el diseño de las políticas públicas y la ejecución de programas destinados a su atención, prevención y defensa, por medio de las instituciones gubernamentales y sociales que conforman el Sistema Nacional de Protección Integral de los Derechos de la Niñez y de la Adolescencia<sup>8</sup>”.

---

<sup>8</sup> Artículo no. 168 del Código de la Niñez y la Adolescencia.

De acuerdo con el artículo no. 169 del Código de la Niñez y la Adolescencia, el Sistema Nacional de Protección Integral estará conformado por las siguientes organizaciones:

- El Consejo Nacional de la Niñez y la Adolescencia.<sup>9</sup>
- Las instituciones gubernamentales y organizaciones de la sociedad civil representadas ante el Consejo de la Niñez.<sup>10</sup>
- Las Juntas de Protección de la Infancia.<sup>11</sup>
- Los Comités tutelares de los derechos de la niñez y la adolescencia.<sup>12</sup>

La Ley 8261, Ley General de la Persona Joven indica acerca de sus objetivos planteados en el artículo no. 1 que estos: "... se entenderán como complementarios de la política integral que se define para los adolescentes, en el Código de la Niñez y Adolescencia, en lo que resulte compatible y con prevalencia de esta última etapa de la vida ..."

El inciso C del mismo artículo dice: "Propiciar la participación política, social, cultural y económica de las personas jóvenes, en condiciones de solidaridad, equidad y bienestar."

En su artículo no. 2, Definiciones, se refiere a la persona joven como: "Personas con edades comprendidas entre los doce y treinta y cinco años, llámense adolescentes, jóvenes o adultos jóvenes; lo anterior sin perjuicio de lo que dispongan otras leyes en beneficio de los niños y adolescentes".

Y a adolescente como "Persona mayor de doce años y menor de dieciocho años de edad". En el artículo no. 4, Derechos de la Personas Jóvenes, inciso b) menciona: "El derecho a la participación, formulación y aplicación de políticas que le permitan integrarse a los procesos de toma de decisión en los distintos niveles y sectores de la vida nacional, en las áreas vitales para su desarrollo humano"

Así también en su artículo no. 9, Coordinación con la sociedad civil, establece:

El Estado y la sociedad civil, con la participación de las personas jóvenes, coordinará una política integral y permanente, así como planes y programas que contribuyan a la plena integración social, económica, cultural y política de la persona joven, por medio de estrategias claras, oportunas y precisas.

También en el año 2009 se publica la Política Nacional para la Niñez y la Adolescencia que comprende un período entre el 2009 hasta el 2021, donde se proponen las aspiraciones, responsabilidades, ejes, lineamientos estratégicos y criterios para la evaluación de logros con el fin de garantizar el cumplimiento de los derechos de personas menores de edad.

La Política Nacional para la Niñez y la Adolescencia (PNNA), establece la dirección estratégica del Estado costarricense en la promoción, respeto y garantía de los derechos humanos de todos los niños, niñas y adolescentes.

---

<sup>9</sup> Artículos no. 170 y 171 del Código de la Niñez y la Adolescencia.

<sup>10</sup> Artículo no. 173 del Código de la Niñez y la Adolescencia.

<sup>11</sup> Artículos no. 179 y 180 del Código de la Niñez y la Adolescencia.

<sup>12</sup> Artículos no. 181 hasta 183 del Código de la Niñez y la Adolescencia.

Dentro de su justificación jurídica establece el Paradigma de Protección Integral el cual enfatiza cuatro categorías de derechos de aplicación universal, entre ellos, el punto c: Derechos relacionados con la participación que enfatiza que las personas menores de edad (PME):

En tanto sujetos activos y protagónicos de derechos, se les debe garantizar el bienestar y la seguridad social, así como las oportunidades y el acceso a participar en la gestación y toma de decisiones en todo asunto que les afecte, tanto dentro del ámbito de la familia, la escuela, la comunidad, así como de la sociedad en general.

Los derechos asociadas a la participación son considerados como la “columna vertebral” de la CDN (PNNA, 2009:28). Los principios orientadores del Modelo de Gestión de PNNA consolidan la promoción de la participación de las PME (PNNA, 2009:59, 92).

De acuerdo con los Ejes y Lineamientos de la PNNA, el eje de Institucionalidad Democrática introduce lineamientos asociados a la participación de las PME (PNNA, 2009:62):

... b. Promoción y garantía de la participación de la niñez y la adolescencia como sujetos activos de derechos; ... Lineamiento m. Acceso a la información para las personas menores de edad; ... Lineamiento f. Fortalecimiento del Sistema Nacional de Protección Integral.

Para el año 2011, el Ministerio de Descentralización y Desarrollo Local y el Instituto de Fomento y Asesoría Municipal publican el documento denominado “Plan para el Fortalecimiento de los Gobiernos Locales e Impulso a los Procesos de Descentralización y Desarrollo Local 2011-2014”, el cual contiene “la ruta de la seguridad humana a través sobre la cual, se impulsarán las acciones y estrategias para el fortalecimiento de las municipalidades” (IFAM, 2011:5), e incluyen ejes y metas estratégicas, entre las cuales se cita el Eje de Seguridad Social y Bienestar, que tiene como meta la Protección de la Niñez y la Adolescencia, específicamente dicta: (IFAM, 2011:28):

Para el 2013 al menos 25 Gobiernos Locales crean entornos protectores de la niñez y la adolescencia capaces de prevenir, disminuir riesgos y de realizar acciones de atención y protección posibilitando al Sistema de Protección Integral cumplir su mandato de asegurar en el país la garantía de protección integral de las personas menores de edad. Para el 2014 al menos en 50 Gobiernos Locales se han fortalecido los mecanismos nacionales para estimular el trabajo en red y la sinergia entre organizaciones de la sociedad civil, instituciones estatales y gobiernos municipales para la promoción y defensa de los derechos de la niñez y la adolescencia en los municipios. Para el 2014 al menos el 25% de los Gobiernos Locales participan y propician acciones con los Consejos de la Persona Joven. Para el 2014 el 25% de los Gobiernos Locales estén participando en el “Programa Cantones Amigos de la Infancia” y estén promoviendo ambientes protectores para la niñez y la adolescencia.

Además, menciona el documento (IFAM, 2011: 28) que “Los municipios propician espacios y mecanismos para promover la participación activa infantil y adolescente involucrando los Consejos de la Persona Joven”, estableciendo como una de sus estrategias para el proceso de inclusión de los derechos de la niñez y la adolescencia en la agenda local: “La búsqueda constante y la promoción de la participación de las personas menores de edad” (IFAM, 2011: 29).

En el Marco del Proyecto del MEP (2012): “Ética, Estética y Ciudadanía”, Programas de Estudio de Educación Cívica, Tercer Ciclo de Educación General Básica y Educación Diversificada, Dimensión Formativa, establece la democracia como un valor, el aprecio de espacios de participación /



representación como una actitud y la participación social y política como una práctica a desarrollar con las PME.

Un avance y logro importante en relación con esta temática es la Política Judicial dirigida al Mejoramiento del Acceso a la Justicia de las Niñas, Niños y Adolescentes en Costa Rica (2010), la cual da énfasis al derecho de participación de PME en procesos judiciales, consignado tanto en el enfoque de la política, sus lineamientos estratégicos, así como en el proceso de implementación de esta.

Con la finalidad de crear estrategias sociales para promover la Protección Integral de Personas Menores de edad y operacionalizar en lo local el Sistema Nacional de Protección Integral, el Consejo Nacional de Niñez y la Adolescencia aprobó el 14 de mayo del 2009 el documento denominado “Subsistemas Locales de Protección como Base Comunitaria del Sistema Nacional de Protección Integral de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia” que define al Subsistema Local de Protección como (2009:1):

... una apuesta a la descentralización, desconcentración, corresponsabilidad y participación ciudadana en las políticas programas y servicios orientados a la prevención, atención y defensa de los derechos de la niñez y la adolescencia, en consonancia con lineamientos nacionales.

Los Subsistemas Locales de Protección interaccionan con el Modelo de Gestión del Patronato Nacional de la Infancia tanto a nivel nacional, regional como local para articular las Instituciones instaladas en cada comunidad, Gobiernos Locales y Organizaciones Sociales con el fin de promover y proteger los derechos de las personas menores de edad.

En esta línea, en noviembre del 2009 la Presidencia de la República firma el Decreto Ejecutivo no. 35876-S denominado “Lineamiento para el Sector Social y Lucha contra la Pobreza: Implementación de los Subsistemas Locales de Protección a la Niñez y la Adolescencia en las once comunidades prioritarias”, en su artículo 4º establece que:

Las instituciones del sector deberán asegurar la participación ciudadana en la implementación del Subsistema Local de Protección en el marco del Sistema Nacional de Protección Integral, garantizando especialmente la participación de las personas menores de edad con derecho a opinar, a ser escuchados y a ser tomados en cuenta en los asuntos que involucren a estos grupos étnicos.

Asimismo, establece la operacionalización de cuatro ejes para la articulación de los SSLP, siendo uno de ellos la participación de las personas menores de edad y dice: “La participación, como derecho, transforma las relaciones de poder entre los niños, niñas y adolescentes y los adultos y favorece la capacidad de esta población para influir en sus familias, comunidades e instituciones”.

Entre los principales productos esperados en este eje se encuentran:

1) Niñas, niños y adolescentes opinando y participando en la toma de decisiones de las acciones vinculadas al Subsistema Local de protección; 2) Niños, niñas y adolescentes participando activamente en la exigibilidad de sus derechos, 3) Personas menores de edad organizadas ejecutando proyectos dirigidos a los niños, niñas y adolescentes de la comunidad.

Por tal razón, las orientaciones del PANI desde el área de Promoción y Prevención para el 2016 se centran en dos grandes propósitos: 1) Conformar y consolidar los SSLP, 2) Conformar y consolidar los Consejos Participativos de PME.

La plataforma de servicios del Patronato Nacional de la Infancia (PANI), tiene disponible el Centro de Orientación e Información (COI), que impulsa desde el año 2009 la línea telefónica gratuita 1147 para NNA, la cual tiene como objetivo:

Facilitar espacios de comunicación para que los niños, las niñas, los y las adolescentes accionen la defensa y garantía de sus derechos y ejerzan su participación ciudadana, mediante la expresión de sus inquietudes, consultas o denuncias.

El Eje de Promoción del Plan Estratégico Institucional del PANI (2008-2012), establece como una de sus características la participación de las PME.

De acuerdo con el Decreto Ejecutivo no. 35494-S DEL 26/06/2009: Reglamento de las Juntas de Protección a la Niñez y la Adolescencia, CAPÍTULO I, Disposiciones preliminares, en el artículo 2º— Principios, el inciso d) menciona el “... reconocimiento y el fomento del valor de la participación de los niños, niñas y adolescentes, sus familias y las comunidades en la promoción y defensa de los derechos de las personas menores de edad”.

En el año 2011, el Patronato Nacional de la Infancia publicó las Guías Metodológicas para crear diagnósticos participativos cantonales de derechos de personas menores de edad, mapeos de espacios de participación de PME<sup>13</sup> y la ruta para la conformación de consejos participativos de NNA, con la finalidad de conformar y consolidar los Subsistemas Local de Protección.

Para el 2012 el Patronato Nacional de la Infancia impulsó desde el Área de Promoción y Prevención la consulta de opinión diagnóstica y participativa de los derechos de personas menores de edad, sistematizando la información con la finalidad de extraer de ella las líneas de acción para implementarlas a partir del año 2013 con el fin de alcanzar estos dos propósitos: Conformar-consolidar los Subsistemas Locales de Protección y Conformar los Consejos Participativos de Personas Menores de Edad en todos los cantones que cuenten con Juntas de Protección de Niñez y Adolescencia activas.

Durante el 2013, el PANI se ha propuesto validar de forma participativa con las PME, las comunidades y representantes Interinstitucionales los resultados obtenidos de los diagnósticos participativos de la situación de derechos de NNA, identificación de espacios de participación de PME y mapeo de recursos afines con las competencias del Código de la Niñez y la Adolescencia, así como la construcción de agendas cantonales participativas e intergeneracionales.

En resumen, en Costa Rica, la conformación de consejos participativos de NNA, se han planteado los siguientes momentos metodológicos:

#### **Elaboración del Diagnóstico Participativo Local**

- I momento: planeando nuestro diagnóstico participativo y el mapeo de recursos
- II momento: divulgando y sensibilizando a actores institucionales y comunales

---

<sup>13</sup> En cumplimiento con lo consignado en el VII Estado de los derechos de la niñez y la adolescencia en Costa Rica. Hacia el cumplimiento de la Política nacional para la niñez y adolescencia (2009-2021).

- III momento: informando y capacitando a nuestros aliados y aliadas para el diagnóstico participativo y el mapeo de recursos
- IV momento: recolectando la información para el diagnóstico participativo y el mapeo de recursos y actores
- V momento: ordenamiento, análisis, priorización de la información recopilada y redacción del documento final
- VI momento: validando y presentando los resultados a la comunidad e instituciones
- Construyendo un mapa de actores y recursos institucionales y comunales

#### **Conformación de Consejos Participativos de PM**

- Momento I: Diagnóstico de Espacios de Participación de NNA.
- Momento II: Validación del Diagnóstico de Espacios de Participación de NNA.
- Momento III: Diagnóstico del Estado de Derechos de PME.
- Momento IV: Priorización de Temas de Interés de NNA y Aprobación de la Agenda Cantonal.
- Momento V: Conformando el CCC-NNA.

Este es un proyecto nacional, impulsado a través de las JPNA y configurado desde la estrategia de los SSLP.

En la actualidad, a nivel comunitario se ha establecido en Costa Rica vehicular la promoción de los derechos humanos de niñez y adolescencia a través de los Consejos Participativos de NNA, e instaurar la prevención desde la conformación, consolidación y desarrollo de los SSLP.

#### **Conclusiones**

Existe una amplia normativa internacional y nacional en materia de derechos humanos y derechos de personas menores de edad que garantizan y protegen el ejercicio pleno del derecho y principio de participación de PME. La implementación de iniciativas que fortalezcan las capacidades de participación de personas menores de edad, deben acompañarse de acciones que promueven cambios ideológicos y culturales en función de las formas de relacionarse entre las personas adultas y las PME.

El ciclo de participación de PME no inicia y termina con la garantía del derecho de a la información, emitir opinión y ser escuchados/as, debe garantizarse además la incidencia en los procesos de toma de decisiones con la participación activa de las PME.

Los espacios y formas de participación de PME serán reales en el tanto y cuanto las personas adultas instauren mecanismos adaptados a las diferentes franjas de edades y sus características, de manera tal que se garantice el principio de autonomía progresiva en las iniciativas para promover y proteger el derecho de participación de NNA.

El ejercicio de la ciudadanía y las prácticas democráticas deben instalarse desde edades tempranas, pero esto no se hace de cualquier manera, debe hacerse desde la perspectiva de género.

Es necesario, al menos, constituir las iniciativas de Consejos Participativos como parte de los Programas Nacionales, y no proyectos aislados. Una ruta de trabajo para garantizar este derecho es promocionarlo desde el escenario familiar, creando las condiciones de empoderamiento para ejercerlo en los demás escenarios propios de los aparatos ideológicos secundarios.

## Referencias bibliográficas

Asamblea Legislativa (1998). Ley 7739. *Código de la Niñez y la Adolescencia*. República de Costa Rica. San José.

Asamblea Legislativa. (1949). *Constitución Política de la República de Costa Rica*.

Asamblea Legislativa. (1973). Ley no. 5476. *Código de Familia*. San José.

Comité de los Derechos del Niño. (2003). Observación no.5: Medidas generales de aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño (artículos 4 y 42 y párrafo 6 del artículo 44). Ginebra.

Comité de los Derechos del Niño. (2009). Observación no.12: *El derecho del niño a ser escuchado*. Ginebra.

Consejo Nacional de la Niñez y la Adolescencia. (2009). Subsistemas Locales de Protección como Base Comunitaria del Sistema Nacional de Protección Integral de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia.

Consejo Nacional de Política Pública de la Persona Joven. (2013). Segunda Encuesta Nacional de Juventudes: Informe de Principales Resultados. Costa Rica.

Espinar, A. (2002). El ejercicio del poder compartido. Estudio para la elaboración de indicadores e instrumentos para analizar el componente de participación de niños y niñas en proyectos sociales. *Save the Children*. Escuela para el Desarrollo. Lima.

IIN. (2010). *La participación de niños, niñas y adolescentes en las Américas*. Montevideo.

IIN. (2010). *Menú de Indicadores y Sistema de Monitoreo del Derecho a la Participación de Niños, Niñas y Adolescentes*. Montevideo.

IIN. (2010). *El hecho del dicho*. Montevideo.

Ministerio de Descentralización y Desarrollo Local e Instituto de Fomento y Asesoría Municipal. Plan para el Fortalecimiento de los Gobiernos Locales e Impulso a los Procesos de Descentralización y Desarrollo Local 2011-2014. Gobierno de Costa Rica. San José.

Ministerio de la Presidencia de Costa Rica (2011). Plan Nacional de Desarrollo 2011-2014 "María Teresa Obregón Zamora". San José.

ONU. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Ginebra.

Patronato Nacional de la Infancia. (2011). Guía Metodológica para la realización de Diagnósticos Participativos con Enfoque de Derechos de Personas Menores de Edad. San José.

Patronato Nacional de la Infancia. (2011). Guía Metodológica para la Conformación de Consejos Consultivos de Personas Menores de Edad. San José.

Poder Judicial. (2010). *Política Judicial dirigida al Mejoramiento del Acceso a la Justicia de las Niñas, Niños y Adolescentes en Costa Rica*. San José.

Presidencia de la República (2009). Decreto N° 35876-S *Lineamiento para el Sector Social y Lucha contra la Pobreza: Implementación de los Subsistemas Locales de Protección a la Niñez y la Adolescencia en las once comunidades prioritarias*. Costa Rica.

Rectoría Sector Social y Lucha contra la Pobreza, MIDEPLAN, PANI, UNICEF. (2009). *Política Nacional para la Niñez y la Adolescencia en Costa Rica*. San José.

Vicente, R. (2008). Antecedente nacional e internacional sobre la percepción y los derechos de las niñas, niños, los y las adolescentes. *Revista Educare*, vol. XII, no.1. 59-70, ISSN: 1409-42-58.

Villagrasa, C. (2008). Los derechos de la infancia y de la adolescencia. La participación social de la infancia y la adolescencia, por su incorporación a la ciudadanía activa. Publicado en revista: *Enrahonar* 40/41, 2008 141-152.

## Referencias consultadas

Casas, F. *et al* (2008). Informe Técnico sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes (principalmente europeas). Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. España.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2006). *Participación de niños, niñas y adolescentes*. Argentina.

ONU. Asamblea General. A/RES/48/134, sobre la base del informe de la Tercera Comisión (A/48/632/Add.2)]. 4 de marzo de 1994. Cuadragésimo octavo período de sesiones. Tema 114 b) del programa Instituciones nacionales de promoción y protección de los derechos humanos.

ONU. Asamblea General. A/RES/53/144, sobre la base del informe de la Tercera Comisión (A/53/625/Add.2). 8 de marzo de 1999. Quincuagésimo tercer período de sesiones. Tema Declaración sobre el derecho y el deber de los individuos, los grupos y las instituciones de promover y proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales universalmente reconocidos.

ONU. Declaración sobre el derecho al desarrollo. Adoptada por la Asamblea General en su resolución 41/128, de 4 de diciembre de 1986.

ONU. Declaración sobre el Derecho de los Pueblos a la Paz. Adoptada por la Asamblea General en su resolución 39/11, de 12 de noviembre de 1984.

ONU. Declaración sobre el Progreso y el Desarrollo en lo Social. Proclamada por la Asamblea General en su resolución 2542 (XXIV), de 11 de diciembre de 1969.

ONU. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966. Entrada en vigor: 3 de enero de 1976, de conformidad con el artículo 27.

Secretaría General, Corte Suprema de Justicia. (2013). Circular no. 201-2013: Compendio de Indicadores Judiciales en materia Penal Juvenil. San José.

# PSICODRAMA CON NIÑOS Y NIÑAS: LAS PRIMERAS PREGUNTAS. CUBA

Celia García Dávila  
Lisette Fabelo Pérez

*Maestría de Psicodrama y procesos grupales. La Habana. Cuba*

## Resumen

El Psicodrama es una metodología que moviliza el pensamiento y la creatividad humana. Convierte a personas que lo vivencian en protagonistas de sus vidas. La visualización de herramientas para enfrentar los conflictos de la cotidianidad es un aprendizaje esencial para lograr entendernos a nosotros mismos. En este sentido, se logra identificar: potencialidades y las vivencias adquieren mayor criticidad.

Esto se alcanza por la interacción grupal en los encuentros sistemáticos. Los cuales configuran las necesidades, preocupaciones y deseos en un átomo compartido por la mayoría del grupo. Las historias, dialogan con naturalidad y se revivencian desde otros puntos de vista.

El cuerpo en su totalidad entra en escena para dramatizar lo que se quiere contar. Adquiere su máxima expresión, a través de su forma, ritmo y sobretodo: memoria. El cuerpo juega, abraza, huele y saborea. Se convierte en muchos cuerpos.

El resultado de este trabajo es la metodología en sí misma, una reflexión sobre la manera de encuentro con los grupos y las relaciones que se establecen. Dando al traste con una experiencia por sistematizar y profundizar en sus aportes al aprendizaje en los grupos y a los cambios que en los participantes de estas experiencias se da.

Se pueden compartir sistematizaciones realizadas hasta la fecha, además de video y fotos.

**Palabras clave:** Psicodrama, metodología, grupos

## Abstract

*Psychodrama is a methodology that mobilizes human thought and creativity. It turns people who experience it into protagonists of their lives. The visualization of tools to face the conflicts of daily life is an essential learning to get to understand ourselves. In this sense, we can identify: potentialities and experiences acquire greater criticality.*

*This is achieved by group interaction in systematic encounters. Which configure the needs, concerns and desires in an atom shared by the majority of the group. The stories, talk naturally and are revived from other points of view.*

*The whole body comes on stage to dramatize what you want to tell. It acquires its maximum expression, through its form, rhythm and above all: memory. The body plays, hugs, smells and tastes. It becomes many bodies.*

*The result of this work is the methodology itself, a reflection on the way of meeting with the groups and the relations that are established. Giving up with an experience to systematize and deepen their contributions to learning in groups and the changes that participants in these experiences gives.*

*You can share systematizations made to date, as well as video and photos.*

**Key words:** Psychodrama, methodology, groups

*“El psicodrama y juego de roles no dan al niño un repertorio de respuestas o modelos de acción que deban utilizarse mecánicamente en cada situación, sino más bien tiene por objeto desarrollar su flexibilidad y espontaneidad a fin de capacitarlo y prepararlo para que pueda explorar varias alternativas y posibilidades en situaciones presentes y futura”.<sup>14</sup>*

El psicodrama es una metodología que moviliza el pensamiento y la creatividad humana. Convierte a personas que lo vivencian en protagonistas de sus vidas. Promueve la visualización de herramientas para enfrentar los conflictos de la cotidianidad como aprendizaje esencial para lograr entendernos a nosotros mismos en nuestras relaciones humanas. En este sentido, se logran identificar: potencialidades y las vivencias adquieren mayor criticidad.

En Cuba se conocen pocos trabajos sistemáticos, aunque gracias a la Maestría de Psicodrama y procesos grupales existen espacios de formación que acercan a su metodología y sus paradigmas.

Por esta razón hablar de psicodrama en espacios académicos no es ni tan siquiera bien recibido, y entonces hablar de psicodrama en niños y niñas provoca más resistencias.

En este trabajo iremos a dos manos comparando el psicodrama para adultos y el psicodrama para niños y niñas por lo que se diversificará de alguna manera el concepto de psicodrama de manera general.

Por eso es indispensable contextualizar desde dónde hablamos de psicodrama.<sup>15</sup>

**El psicodrama en pocas palabras para las autoras significa:**

1. Ayuda a recordar personas y escenas olvidadas.
2. Permite hablar con personas que no están cerca como si estuvieran presente.
3. Entender mejor los conflictos desde otros roles participantes.
4. Ejercitar el cuerpo dinámicamente tomando conciencia de nuestros dolores.

Lo anterior se alcanza por la interacción grupal en los encuentros sistemáticos. Los cuales configuran las necesidades, preocupaciones y deseos en un átomo compartido por la mayoría del grupo. Las historias dialogan con naturalidad y se revivencian desde otros puntos de vista. El cuerpo en su totalidad entra en escena para dramatizar lo que se quiere contar. Adquiere su máxima expresión, a través de su forma, ritmo y sobretodo: memoria. El cuerpo juega, abraza, huele y saborea. Se convierte en muchos cuerpos.

No obstante, de estos beneficios algo pasa cuando hablamos de psicodrama para niños y niñas, las experiencias cotidianas son bien pocas y en niños casi irreconocibles. En el ámbito internacional tenemos que existen muy pocos trabajos que aborden lo educativo y desde lo terapéutico hacen muy poca distinción al trabajo para y con los niños. El valor educativo que el psicodrama tiene para el cambio y el acompañamiento en el niño no es muy resaltado, a veces ni mencionado.

---

<sup>14</sup> R. Lippit: *Psycodrama in the kindgarden and Nursery School- Group Psychotherapy and Psychodrama*, VIII 1959, p. 262.

<sup>15</sup> Visitar sitio: [www.haciendo-almas.org](http://www.haciendo-almas.org), etiqueta: Teatro Espontáneo Terapéutico.



No por acaso entonces cuando estamos hablando de psicodrama para niños y niñas necesitemos poner fuera en palabras y ojalá en conceptos lo que significa el psicodrama en este “aquí y ahora”.

En conversaciones sistemáticas muchos profesionales de la psicología lo visualizan como el terrible momento de escoger un protagonista y contar su historia, por esta razón no conciben la posibilidad de ver la relación entre el psicodrama con los grupos infantiles.

Sin embargo, el psicodrama es más que su propia metodología, es un paradigma para vivir la vida y encontrarse en los grupos, es además casi imposible de imaginárselo en una sola manera de hacer, pues cada coordinador en su espacio hace su propia construcción.

En cada puerta que se abre se viste de la cultura,<sup>16</sup> de la gente, de los valores y toma los colores de quienes lo vamos haciendo nuestro. Son los principios éticos-estéticos de cada coordinación, pero también de las personas que se acercan a dicha metodología.

Se caracteriza<sup>17</sup> por su complejidad ya que permite el florecimiento del inconsciente, pues la entrada de todo el cuerpo, hace a la persona verse en total integralidad. (García, 2010 b)<sup>18</sup> Además utiliza recursos creativos que se acompañan de objetos proyectivos (los ejercicios con máscaras, cojines, la relajación corporal, las esculturas y las dramatizaciones). Todo ello beneficia la resignificación de los símbolos en los grupos y favorece la exposición de las vivencias para la toma de consciencia del “el aquí y el ahora”.<sup>19</sup>

Hay quienes lo hacen más sociodramático, dando mayor protagonismo al grupo, por tanto muchas veces a las problemáticas psico-sociales, hay quienes desde la estética corporal ponen énfasis en maravillosas esculturas que son exprimidas para develar la subjetividad propia y grupal. Hay quienes utilizan más objetos, quienes interpretan más, quienes menos por tanto el grupo o protagonista es dueño de su propia escena. En fin, el psicodrama es algo más que el protagonista agonizando, es juego, disfrute y empoderamiento de un espacio y un tiempo.

Para los adolescentes, jóvenes y adultos, es un espacio para interactuar y soñar, sin embargo, para los niños y las niñas el psicodrama parecería que está siempre con ellos y no es así. Como los vemos jugar, ser espontáneos, cantar y su cuerpo siempre estar en movimiento podríamos erróneamente pensar que ellos no lo necesitan y esto es bien cuestionable.

---

<sup>16</sup> En América Latina y Cuba, pioneros del psicodrama son: Armando Bauleo, Alicia Minujin, Mirtha Cuco, y Ursula Hauser. Las tres últimas mujeres con un impacto importante en Cuba, sobre todo Úrsula Hauser quien lleva más de diez años en el país realizando formación en psicodrama psicoanalítico, y ha consolidado la maestría ya mencionada con anterioridad. (García, 2011 c) García, C. (2011) *Psicodrama: dispositivo para el apoyo psicológico en tiempo de desastre natural*. CD Caudales del CIPS. 2011.

<sup>17</sup> En sí mismo un proceso que permite la expresión de la subjetividad propia y colectiva en escenas concretas; pasajes del pasado, presente o futuro y por tanto la posibilidad de estar en cualquier lugar, de viajar en el espacio y en el tiempo acompañado de personas, olores, sabores y colores significativos. Ser actor-protagonista y construir con manos propias las situaciones que emergen, elemento este, indispensable para el cambio.

<sup>18</sup> García, C. (2010 b): *El psicodrama pedagógico en el ámbito del proyecto: Deporte en el barrio: el reto de vivir mejor del barrio La Timba*. DVD del Tercer Taller Internacional de Juventud. CIPS. 2010.

<sup>19</sup> La mirada debe ser de forma espontánea y creativa, pero sobretodo crítica para que el encuentro sea verdaderamente mágico con los que nos rodean (el grupo, la familia, las instituciones, los medios, etc.) y se pueda reconstruir sentidos, matices de nuestra historia y se desarrolle la habilidad de ser empáticos.

Durante sesiones de psicodrama que realizamos en el año 2011 (García f, 2015), realizamos diversos análisis sobre el trabajo de los niños y las niñas entre los que están:

#### **En relación a los niños y las niñas:**

1. Repetían los mismos juegos en casi todos los encuentros.
2. Cantaban las mismas canciones.
3. Persistían los mismos conflictos entre ellos.
4. El juego es su espacio de contención y comunicación.
5. La participación activa de grupos infantiles ante la propuesta psicodramática *versus* necesidad de adentrarse en la tarea para que las actividades cumplan con los objetivos.

#### **En relación a la coordinación:**

6. Las resistencias de la coordinación *versus* ética-preparación psicodramática.
7. Ante las situaciones conflictivas en los niños la coordinación debe ocupar roles diferentes, complementarios que sirvan para darle desarrollo a lo que sucede para la toma de conciencia.

#### **Posterior a esto nos hicimos las siguientes preguntas:**

1. Cómo hacer que los niños produzcan nuevas relaciones en los juegos que realizan, sin repetirse en las mismas dinámicas y los mismos roles.
2. Cuál es el papel de la coordinación adulta en los juegos de los niños y las niñas.

Para adentrarnos a estos cuestionamientos fue necesario ahondar como se plantea anteriormente en la diferencias entre el psicodrama de adultos y el psicodrama de niños.

- **Empoderamiento del espacio de trabajo**

Cuando se trabaja psicodrama con niños, no sucede lo que con los adultos que llegan a los espacios a tomar asiento y muchas veces las carteras y los bolsos inhiben el cuerpo. Si estamos en las aulas y pedimos sacar las sillas y mesas los niños **se empoderan del lugar**. En las experiencias con grupos de diversos municipios de La Habana en Cuba, percibimos que mientras más pequeños inclusive, más se adentraban al centro de las aulas.

- **La velocidad de la dinámica grupal**

Los adultos son lentos y los niños rápidos, los adultos esperan las consignas, los niños las proponen y las ejecutan, se dividen en subgrupo y juegan entre ellos. Con los niños suceden cosas fuera del centro y los adultos deambulan fuera para no participar directamente.

- **Caldeamiento espontáneo**

Los niños caldean espontáneamente, mover el cuerpo es parte de la dinámica en esas edades, los adultos necesitan casi siempre de más tiempo para caldear inespecíficamente y específicamente en la temática que se va a abordar.

- **Participación**

Como particularidad la participación activa de todos, el interés mantenido durante todo el encuentro y la diversidad de roles que juegan.

**Estas diferencias hacen en la práctica tener ciertas especificidades en el trabajo con los grupos infantiles:**

1. entrenarse en la psicología de los roles para propiciar mayor diversidad y espontaneidad a los encuentros.
2. clarificar en las escenas que emergen cuál puede ser el rol que complementa y equilibra el desarrollo de ellas.
3. develar las situaciones reales de los niños y las niñas.
4. propiciar que niños y niñas jueguen diversos roles en la misma situación.
5. caldearse antes de comenzar el trabajo con los niños y las niñas.
6. tener la propuesta de encuentro concebida con actividades claras.
7. provocar desaprendizajes en los niños de modos de actuar desde la espontaneidad, diferentes a la indisciplina y el voluntarismo.

#### **El valor educativo del psicodrama con niños y niñas**

“Los antecedentes del psicodrama, según María del Carmen Bello en su libro *Jugando en serio. El psicodrama en la enseñanza, el trabajo y la comunidad*.<sup>20</sup> son: el juego, los cuentos con la representación ..., el sociodrama y por último el teatro de la espontaneidad, el cual es en su sistematización lo que deviene en método psicodramático.” (García, 2013 e, p. 250).

El año 1914, es tomado como momento referente para el nacimiento del psicodrama. Se distingue por (Moreno, 1993)<sup>21</sup>: el predominio en el trabajo grupal y en segunda línea la visibilización del cuerpo acompañado de la palabra. Esto favoreció la creación de escenarios donde las personas pueden actuar la vida y/o resignificar lo vivido. Lo cual permite resaltar el acto, el hacer.

Jacob Levy Moreno (1889-1974) creó el **Psicodrama y el Teatro Espontáneo**, hombre multicultural (judío de origen, rumano de nacimiento, vienés de crianza y afincado en Estados Unidos) creador y transformador de su contexto. Se inspiró en la filosofía, la religión, la sociología, el teatro y la psicología y resultó del proceso un instrumento de cambio en donde la entrada del cuerpo es vital. (García, 2010 a)<sup>22</sup> Este método tenía como esencia para su creador la posibilidad de cambiar al mundo hacia el bienestar de todos y todas si las personas eran protagonistas de sus vidas.

---

<sup>20</sup> M. C. Bello (2006). *Jugando en serio. El psicodrama en la enseñanza, el trabajo y la comunidad*. México: Pax.

<sup>21</sup> J.L. Moreno (1993). *Psicodrama*. Sexta Edición. Argentina: Lumen.

<sup>22</sup> C. García (2010 a). Recursos pedagógicos construidos por entrenadores/as deportivos/as para trabajar la violencia escolar a través del psicodrama pedagógico. Informe de tesis para la obtención del título de Master en Psicodrama y procesos grupales, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba.

Durante el psicodrama se produce una emergencia de roles, a través de la cual se proyectan cualidades de la personalidad de los sujetos que intervienen, las cuales deben ser analizadas a partir de la influencia que ejercen en la percepción de los problemas o conflictos y en la manera en que los individuos actúan ante ellos.

La teoría de los roles se vincula, a su vez, con **la teoría del desarrollo del niño**, ya que esta última explica el proceso de formación de los roles durante su desarrollo. Esta teoría describe el nacimiento del niño como un acto de espontaneidad y le trasmite una herencia social y cultural a cambio de necesitar toda esta ayuda. Esta teoría sustenta la idea de que los roles no están aislados, sino que se agrupan en una especie de red, donde todos tienen relación y se mantienen en el tiempo.

Esta teoría constituye el núcleo teórico en la obra de Moreno y el soporte del método del psicodrama.

Para Moreno el desarrollo infantil transcurre desde la asunción por parte del niño de diferentes roles en la relación con las personas, las cosas y los objetos que le rodean, hasta la conformación de una matriz de identidad. Para esto es necesario contar con una serie de técnicas y recursos que permitan el acercamiento satisfactorio al grupo infantil:

**Juego de títeres:** dejamos que el niño escoja los títeres que desee y los ponga a dialogar entre ellos, por lo general los niños se los colocan en ambas manos y en algunas ocasiones incluyen muñecos para hacer una dramatización más compleja de la situación.

**Juego de personajes:** se le pide al niño que escoja un personaje de películas, cuentos, libros que lo dramatice y exprese las emociones o sentimientos de la persona. Se puede ser más directivo y preguntarle al niño “¿qué haría el personaje ...?” en una situación en particular.

**Representación de animales:** cuando se realiza el psicodrama en grupo se le puede pedir a los niños que escojan un animal expliquen por qué se sienten identificados con ese animal. Además de pedirle que interactúen entre animales, para observar las relaciones y conductas durante el drama.

**Dramatización de una fábula o historia:** se le puede pedir al niño protagonista que dramatice un cuento o fábula y asigne a sus compañeros el rol que desea que desempeñen.

**Baúl de los disfraces:** se le pide al niño que escoja un disfraz del baúl y represente ese personaje o rol, donde puede expresar las características y sobre todo las conductas de ese disfraz o personaje.<sup>23</sup>

Entre los grupos de niños que se distinguen durante los trabajos realizados están los que buscan el orden defendiendo las reglas disciplinarias que conocen y se acuerdan, de esta manera están del lado de la coordinación. Otro grupo lo conforman los que se saben agradables y reproducen estas amabilidades para con la coordinación y los excluidos que devuelven las conductas por las que normalmente son recriminados. La actuación de ciertos roles, tanto para los niños y niñas, sirven de satisfacción parcial a necesidades o deseos reprimidos por la educación familiar o por las restricciones sociales y culturales. Por tanto, rotar o transformar los grupos antes mencionados es una tarea educativa de la coordinación.

---

<sup>23</sup>[http://psicdv.com/psicodrama-en-ninos-y-adolescentes/#\\_edn2](http://psicdv.com/psicodrama-en-ninos-y-adolescentes/#_edn2)

En encuadres como el del psicodrama psicoanalítico francés se plantea que la sesión, que dura de quince minutos a una hora, sirve para que los niños propongan un tema a representar por los analistas o profesionales en formación que trabajan como yo-auxiliares; siendo los niños quienes eligen y distribuyen roles para sí y para los coordinadores y coordinadoras. Los temas transferenciales son abordados a través de la dramatización. Otros encuadres plantean que el trabajo grupal con niñas y niños deben contemplar entre treinta minutos y una hora; y concebir la sesión en función de objetivos bien generales para flexibilizar el trabajo psicodramático en función de las necesidades del grupo, primando los juegos dramáticos

El psicodrama serviría para reestructurar el sistema de valores que se recompensa institucionalmente. Dándole valor a las acciones creadoras de los niños. Los niños y niñas necesitan reconciliarse con su creatividad y confiar en sus ideas, exponerlas sin temor aunque discrepen de las ya conocidas. Esto provocaría menos excitación y euforia en los espacios en que se permitan: la espontaneidad y troncharía menos el ingenio de los niños capaces de transformar.

Ahora damos paso a una de las experiencias de trabajo con grupos infantiles que permitieron las reflexiones teóricas anteriores.

### **Aspectos metodológicos de una experiencia de trabajo grupal con niños**

Existen particularidades para el trabajo con psicodrama en niños y niñas (García f, 2014). El mismo se realiza a través del juego psicodramático y el sociodrama, donde todas y todos pueden ser protagonistas desde una temática en común.

Los protagonismos individuales se realizan a través de la dramatización de historias de forma colectiva y se realizan en subgrupos representaciones para luego develar la subjetividad a través de la intervención de la coordinación.

### **Definición de las categorías de análisis:**

La **dinámica en grupos donde se aplica el psicodrama**: Es el proceso grupal donde ocurren relaciones entre los miembros las cuales serán analizadas y tenidas en cuenta durante el proceso psicodramático.

**Indicadores de análisis de la dinámica grupal** (García, 2010 a):<sup>24</sup> Todas aquellas acciones u omisiones que niños y niñas realizan desde que comienza la sesión, que develan las dinámicas internas del grupo durante el proceso psicodramático (caldeamiento, dramatización y cierre).

- *Juegos espontáneos*: Acciones realizadas a nivel individual y grupal que tienen como fin la satisfacción de los niños y niñas. Como por ejemplo los que realizan para integrar la coordinación al grupo.
- *Roles*: papeles desempeñados por niños y niñas y la coordinación durante la sesión que expresen la manera de relacionarse como expresión de la dinámica grupal.

---

<sup>24</sup> C. García (2010 a). Recursos pedagógicos construidos por entrenadores/as deportivos/as para trabajar la violencia escolar a través del psicodrama pedagógico. Informe de tesis para la obtención del título de Master en Psicodrama y procesos grupales, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba.

- *Expresión corporal*: Posturas corporales en el espacio vacío, posiciones que ocupan en el salón al interactuar con él, juegos que realizan, emociones y sentimientos que expresan.

### **Métodos y técnicas:**

*Juego de roles*: miembros del grupo asumen determinados papeles que deberán desarrollar en medio de una situación de interacción colectiva. *Cambio de roles*: Este es un procedimiento mediante el cual A deviene en B y B en A. (Herrera, 2004).<sup>25</sup> De esta forma el protagonista es capaz de comprender la posición y reacción de la situación, y se puede utilizar para que este se vea a sí mismo como espejo.

*Esculturas*: Se utilizan para representar sentimientos e interacciones propicias para hacer consciente desde el cuerpo, lo inconsciente.

*Dramatización de escenas*: La recreación, en el espacio dramático, de situaciones vividas por el grupo. Aparecen tantas representaciones como sean propuestas por el grupo.

*Expresión corporal*: Supone aquel conjunto de procedimientos en que se realiza la comunicación y actividad conjunta coordinador-grupo teniendo como mediador los lenguajes del cuerpo como un todo.

### **Procedimientos generales:**

Respondiendo a los objetivos de nuestra investigación participaron en la experiencia tres grupos de veinte niños y niñas, los cuales cursaban la escuela primaria y se contrató con la escuela según el diagnóstico de esta en cuáles debíamos realizar el trabajo.

Conformándose los siguientes grupos:

1. Escolares de cuarto grado de la Escuela “Miguel Figueroa”, en el Canal del Cerro.
2. Escolares de cuarto grado de la Escuela “Hermanas Giralt” de San Miguel del Padrón
3. Escolares de sexto grado de la Escuela “Luis Gustavo Pozo” de La Timba, Plaza de la Revolución.

Se realizó un **análisis de contenido de cada una de las tres sesiones realizadas**. Teniendo en cuenta la metodología cualitativa.

Para desarrollar el trabajo en las instituciones escolares se realizaron primeramente dos estrategias<sup>26</sup> bien definidas por el equipo de coordinación para poder llevar a cabo los objetivos propuestos:

#### **1. Estrategia de acercamiento a la escuela:**

Los contratos con las escuelas se realizaron utilizando espacios que se tenían identificados con anterioridad. En el caso de la escuela “Luis Gustavo Pozo” del Grupo de Investigación del Proyecto, y de la dirección de la escuela directamente con la que existen relaciones positivas de trabajo. En el caso de “Hermanas Giralt” de San Miguel del Padrón a través de una psicóloga que colabora en este centro con la cual se contó también, para la realización del trabajo acá presentado. Y por último, con

---

<sup>25</sup> L. F. Herrera (2004). Dinámica de grupos y educación. Santa Clara, Universidad Central de Las Villas. [Versión digital]

<sup>26</sup> C. García (2011 c). Psicodrama: dispositivo para el apoyo psicológico en tiempo de desastre natural. CD Caudales del CIPS. 2011

la escuela “Miguel Figueroa” del Canal, a través del “Taller de Transformación Integral del barrio” (TTIB), con el cual se realizan trabajos en la comunidad y que tiene vínculos directos con la dirección de la escuela. Los puntos fundamentales que se desarrollaron estuvieron dirigidos hacia:

- Explicar el tipo de metodología, que necesitaba respeto del encuadre y privacidad en el espacio.
- Presentación de los objetivos.
- Espacio, horario y días para trabajar.
- Descripción del diagnóstico de la escuela y de los grupos específicos con los que se iba a trabajar.

Las direcciones de las escuelas aceptaron y colaboraron con la realización del trabajo.

## **2. Estrategia para el trabajo grupal con psicodrama:**

- Preparación de la coordinación para trabajar con las técnicas psicodramáticas y compartir la propuesta de trabajo.
- Establecimiento del diseño para el trabajo grupal con niñas y niños. (contempló entre treinta minutos y una hora; y se concibieron los objetivos bien generales para flexibilizar el trabajo psicodramático en función de las necesidades del grupo, primando los juegos dramáticos).
- Realización del trabajo grupal.
- Elaboración de las relatorías posterior al trabajo con el grupo.

### **Análisis de los resultados:**

Cada grupo es único y necesita de un análisis construido desde los propios miembros con acompañamiento para realizar una mirada hacia lo interno de su dinámica, que les posibilite la potencialización de la creatividad.

Sin embargo, pudiéramos generalizar en un acercamiento a la dinámica grupal de los grupos de escolares donde se utiliza metodología psicodramática teniendo en cuenta el análisis de contenido de las relatorías elaboradas:

1. *Juegos espontáneos:* Acciones realizadas a nivel individual y grupal que tienen como fin la satisfacción de los niños y niñas. Como por ejemplo los que realizan para integrar la coordinación al grupo.
  - Los niños y las niñas ocuparon el espacio vacío del aula enseguida entraron en contacto con la coordinación. *(Al correr mesas y sillas hacia los extremos del aula, los niños y las niñas comenzaron a jugar, caminar, aglutinarse como una masa compacta, como si les hubiéramos descubierto.) (En la presentación se compactaron como grupo y la coordinación daba vueltas alrededor de niños y niñas. En el caldeamiento aparecieron los subgrupos de costumbre, con dinámicas internas para funcionar donde las niñas y los niños no se mezclan. Los subgrupos se definieron rígidamente, parecían casitas donde no se podía entrar)*



- Prevalecen los juegos espontáneos sin consignas de la coordinación, sin embargo, a medida que el tiempo pasa el grupo se va involucrando más en la tarea y se integra. *(Jugaron y se movieron por el espacio con esculturas que van desde aglutinarse hasta dividirse en subgrupos, otros se aíslan. La coordinación ocupó los espacios que quedaron libres para promover el protagonismo de los niños y las niñas.)*
  - El grupo propuso las tareas a realizarse y en otro momento la coordinación. *(Los juegos espontáneos sin consignas de la coordinación surgen también durante la dramatización sobre todo en el público, caracterizándose por frases que contienen malas palabras de los varones hacia las niñas, quienes se concentran para dramatizar.)*
  - Mostraron sus conflictos y necesidades grupales con claridad e intentaron reflexionar sobre ellos.
  - En los grupos más pequeños (cuarto grado), necesitaron más tiempo para realizar juegos espontáneos, sin embargo, el grupo de sexto grado estaba más interesado por saber de la propuesta que la coordinación traía.
2. *Roles:* papeles desempeñados por niños y niñas y la coordinación durante la sesión que expresen la manera de relacionarse como expresión de la dinámica grupal.
- Los roles asumidos por la coordinación y el grupo dependieron de los juegos espontáneos y las dramatizaciones que se realizaron. Los que fueron indistintamente entre: espectadores, actores, mediadores, participantes de la actividad. *(Comenzaron a jugar roles complementarios teniendo una división sexista (los niños juegan, las niñas observaron) (la coordinación también y alentaron a centrarse en la tarea que la propusieron ellas mismas: atender a la coordinación).*
  - Variaron las tareas grupales y roles por lo que la estructura del grupo es bien diversa.
  - Los roles fueron consensuados y por tanto visibilizados durante la etapa de dramatización. *(La coordinación propuso la dramatización y dividió el espacio dramático. Los subgrupos interactuaron en la zona del público y la co-coordinación ocupó el rol de mediadora entre ellos. Facilitó la tarea. Existían roles bien definidos en los subgrupos para organizar y cumplimentar la tarea.)*
3. *Expresión corporal:* Posturas corporales en el espacio vacío, posiciones que ocupan en el salón al interactuar con él, juegos que realizan, emociones y sentimientos que expresan.
- Repitieron posturas y consignas grupales que se construyeron en el espacio durante el trabajo en subgrupo. *(Realizaron esculturas repetitivas donde los niños y las niñas terminaron tirándose los niños y las niñas al piso, en los tres subgrupos que se formaron. Las posturas eran relacionadas a las consignas repetitivas de: "Amar, querer y cuidar a la naturaleza".)*
  - Realizaron diversas posturas corporales que representaban simbólicamente expresiones construidas por ellos mismos. *(Las niñas pasaron a jugar el rol de "mangos", palabra que se utilizó para decir que una persona es sensualmente seductora, las niñas eran los mangos y los varones iban a comérselos.)*

## Conclusiones

La dinámica grupal se estableció a medida que el encuentro pasó por las etapas de desarrollo del psicodrama. Las primeras relaciones se construyeron desde la presentación de la propuesta de trabajo. Seguidamente los niños y las niñas comenzaron a realizar juegos espontáneos, se movieron por el espacio y a la misma vez se presentaron.

Las normas de trabajo grupal se reprodujeron tal cual se desarrollan en el espacio docente. Emergió como permitido: buscar agua, ir al baño, el aislamiento de la persona que se aísla del grupo y de lo que se está haciendo.

Los roles se establecieron según los juegos espontáneos que fueron realizando hasta el trabajo en subgrupos donde unos entraron a escena y otros observaron. Por lo que estos roles se consensuaron y se hicieron visibles.

Demostraron una energía interna fuerte para desarrollar grandes acciones educativas desde el psicodrama, incluyeron, cuerpo, mente, emoción, mucho movimiento y expresión corporal en el espacio.

## Recomendaciones para próximas acciones educativas:

- Caldearse con el grupo para poder ser parte del proceso desde dentro vivenciando que se forma parte desde un rol facilitador.
- Conocer los nombres de los miembros para memorizarlos y hacerlos familiares es uno de los propósitos del caldeamiento, ya que luego la curva psicodramática “hace al grupo motor” y la intensidad coloca a la coordinación en el papel de facilitar el proceso que emerge.
- Ser líder en el grupo para dar las consignas sin el poder de la autoridad impuesto sino ganado.
- Creatividad para llamar la atención con gracia y mantener la motivación.
- Visibilizar lo que sucede entre los miembros del grupo para devolverlo de una manera que ayude a reflexionar en los procesos grupales que se asumen desde roles aprendidos, pero que pueden ser reconceptualizados, reconstruidos desde el mismo grupo. Congelar al grupo para que se miren entre ellos y visualicen su estructura, tiempo para auto/observarse.
- La coordinación debe estar en proceso de análisis de sí mismo, de sus propias potencialidades y limitaciones.
- El trabajo debe ser supervisado entre los miembros y si es necesario una supervisión externa reconociendo el momento de desarrollo en que se encuentra desde el crecimiento de los miembros que la componen.
- La coordinación debe estar preparada para saber observar lo que acontece en el grupo, escuchar lo que se expresa y ser escuchada y observada.
- La integración de las características de cada uno de los grupos y la experticia en el trabajo con niños y las niñas que se tenga por parte de la coordinación impactará en el logro de los objetivos educativos.

- Al trabajar con niños debemos tener presente la etapa del desarrollo en la que se encuentra el menor:

### Referencias bibliográficas

Bello, M. C. (2006). *Jugando en serio. El psicodrama en la enseñanza, el trabajo y la comunidad*. México: Pax.

García, C. (2010a). *Recursos pedagógicos contruidos por entrenadores/as deportivos/as para trabajar la violencia escolar a través del psicodrama pedagógico*. Informe de tesis para la obtención del título de Master en Psicodrama y procesos grupales, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, La Habana, Cuba.

\_\_\_\_\_. (2010b) *El psicodrama pedagógico en el ámbito del proyecto: Deporte en el barrio: el reto de vivir mejor del barrio La Timba*. DVD del Tercer Taller Internacional de Juventud. CIPS. 2010.

\_\_\_\_\_. (2011c). *Psicodrama: dispositivo para el apoyo psicológico en tiempo de desastre natural*. CD Caudales del CIPS. 2011

\_\_\_\_\_. (2013e). Recursos para enfrentar la violencia escolar a través del psicodrama pedagógico, pp. 243-260. En: *Psicodrama en Cuba. Experiencias, vivencias, sentidos...*, La Habana: Caminos.

\_\_\_\_\_. (2015f). *El psicodrama como dinamizador de procesos grupales. Experiencias con escolares habaneros*. DVD del Quinto Taller Internacional de Juventud. CIPS. 2014.

Herrera, L. F. (2004). *Dinámica de grupos y educación*. Santa Clara, Universidad Central de Las Villas. [Versión digital]

Moreno, J.L. (1993). *Psicodrama*. 6ta. ed., Argentina: Lumen.

Reyes, G. (2006). *Psicodrama. Paradigma, Teoría y Método*. Santiago de Chile: Vientos.

R. Lippit: *Psycodrama in the kindgarden and Nursery School- Group Psychotherapy and Psychodrama*, VIII 1959, p. 262.

[www.haciendo-almas.org](http://www.haciendo-almas.org), etiqueta: Teatro Espontáneo Terapéutico.

# CODEPENDENCIA EN NOVIAZGO DE ADOLESCENTES DE NIVEL MEDIO SUPERIOR

**Beatriz Gómez Castillo**

*Universidad Autónoma del Estado de México*

## **Resumen**

El objetivo de la presente investigación fue describir la codependencia en el noviazgo en 133 adolescentes con un rango de edad de entre 15 a 19 años de nivel medio superior de una escuela de la ciudad de Toluca. Utilizando el instrumento de codependencia de Pérez y Delgado (2003).

Los resultados muestran que, los adolescentes tienen propensión a la codependencia por estar enfocados a los problemas ajenos antes que los propios; y codependencia debido a la incapacidad o dificultad para reconocer o expresar los sentimientos y emociones, además de influencia sobre las decisiones y comportamientos hacia las personas cercanas, la mayoría de la muestra no es susceptible a padecer codependencia en el noviazgo. El antecedente de drogadicción, violencia observada y violencia ejercida es el que tiene mayor frecuencia con un nivel alto de codependencia, en tanto de los que no presentan antecedentes de alcoholismo y violencia vivida es el de mayor frecuencia.

**Palabras clave:** Codependencia, Noviazgo, Adolescencia

## **Abstract**

*The aim of this research was to describe codependency in dating in 133 adolescents with an age range of 15 to 19 years in the middle school age range from a school in the city of Toluca. Using Perez and Delgado's (2003) codependency instrument.*

*The results show that adolescents are prone to codependency to be focused on the problems of others before their own; and codependency due to inability or difficulty in recognizing or expressing feelings and emotions, in addition to influencing decisions and behaviors towards people close to them, most of the sample is not susceptible to codependency in courtship. The history of drug addiction, observed violence and violence exercised is the one that is most frequent with a high level of codependency, while those with no history of alcoholism and violence experienced are the most frequent.*

**Keywords:** Codependency, Relationship, Adolescence.

## **Introducción**

La codependencia es una condición multidimensional que puede ser llamada como la adicción más común que desarrollan las personas. La persona codependiente es adicta a un patrón destructivo de relacionarse con los otros. Se caracteriza esencialmente como un patrón de comportamientos para el mantenimiento de una relación de dependencia afectiva con una persona, que a su vez, es controlada por un objeto de dependencia, que puede o no ser de tipo afectivo Pérez y Delgado, (2003). De ahí la importancia de abordar la codependencia en las relaciones del noviazgo.

Desde la perspectiva teórica, este fenómeno se ha estudiado a través del modelo psicosocial cuyo principal representante es Erickson (1992), quien menciona que en la adolescencia se vive una crisis

normativa, es decir, una fase normal de incremento de conflictos, donde la tarea más importante es construir una identidad coherente y evitar la confusión de papeles.

De acuerdo al estudio realizado por Gayol y Ramos (2002), se encontró un porcentaje significativamente mayor de codependencia en las mujeres cuya pareja abusaba del alcohol y las maltrataba en comparación de aquellas mujeres que no tenían estos problemas.

### **I. Adolescencia**

Pick y Vargas (2001) la define “como una época de rápidos cambios físicos, sociales y emocionales. Es una etapa del desarrollo que va de los 12 a 19 años”; llena de transformaciones importantes del individuo, que atraviesa de diferentes maneras en mayor o menor grado de dificultad debido a los procesos adaptativos interpersonales.

Por su parte Monroy (2002) la define como: la etapa del desarrollo humano, que tiene un comienzo y una duración variables, la cual marca el final de la niñez y crea los cimientos para la edad adulta. Está marcada por cambios interdependientes en las dimensiones biológicas, psicológicas y sociales del ser humano.

Asimismo, Warren (2005) señala “que es un período de la vida humana durante el cual alcanzan su madurez las funciones sexuales, es decir, el período comprendido entre el comienzo de la pubertad y la edad adulta” siendo esta cuando comienzan a darse las relaciones amorosas, debido a la descarga de hormonas que genera el cuerpo del adolescente; durante esta etapa comienzan a funcionar las glándulas sexuales que segregan sustancias en el organismo encargadas de la reproducción, los jóvenes se sienten atraídos físicamente por el sexo opuesto por lo cual, ponen mayor énfasis en su arreglo personal, se producen los primeros contactos físicos (intercambios de besos y caricias).

El proceso de la socialización en esta etapa empieza muy temprano, cuando el niño aprende a adaptarse a ciertas normas estructuradas por el grupo social familiar al que pertenece. Al continuar su desarrollo también aprende a ajustarse a otras normas de grupo, a las reglas generales y a las regulaciones de la sociedad.

### **II. Noviazgo**

Para Rivas (2000) el noviazgo va más allá de la mera relación de amistad. Se añade una atracción hacia el otro de un orden especial, inmaterial, espiritual, que se quiere fomentar, enriquecer, cultivar, en orden a resolver dos cuestiones que entonces se plantean: una, si es posible la continuidad de esa relación que ha surgido; y otra, si puede convertirse en matrimonial.

Por su parte Pacay (2003), considera que “el noviazgo en los adolescentes se encuentra basado en una conquista de tipo emocional, en la que cada uno de los implicados trae sus objetivos y nunca se llegan a fusionar”. En este tipo de relaciones lo único que prevalece es la atracción física, el interés, la duda y la curiosidad.

Erickson (1992), afirma que la etapa de noviazgo e incluso el enamoramiento, no significa una cuestión sexual, es una tentativa para llegar a definir la propia identidad, proyectando sobre otro la propia imagen difusa acerca de sí mismo y verla reflejada y gradualmente clarificada.

La mayoría de los autores que han escrito sobre adolescencia, coinciden en que el amor es una emoción, un sentimiento o un afecto, que se manifiesta en la conducta y también se acompaña de

reflexiones o un componente intelectual. Este sentimiento compromete la autoestima, implica un nivel de interacción o comunicación entre las personas, para poder llegar al conocimiento de la otra, incluye aspectos de la sexualidad como son el deseo, la atracción; es decir, una determinada respuesta sexual y de algún modo interviene en el crecimiento personal.

Caratozzolo (2003), plantea que el amor adolescente se puede comparar con el gran primer amor que todas las personas recuerdan porque “el amor se transforma en pasión, emoción que transporta y exalta a sus partícipes”.

### III Codependencia

Por su parte, la codependencia, en el ámbito de la literatura de la psicología clínica, se encuentra una diversidad de definiciones de las cuales, se muestran diferentes posturas: Wescheider & Cruse (2004), Pérez y Delgado (2003), Norwood (2010); Voli (2010). Coinciden en que es una dependencia hacia otra persona; por su parte, Medina (2010) lo define como un estado de soledad y vacío aislado del mundo y de sí mismo; finalmente Beattie (2007) la describe como un vínculo afectivo con una persona dependiente, para Riso (2006) son los esfuerzos denotados por buscar el supuesto bienestar a la persona amada, a expensas de las propias necesidades.

Melody (2002) describe la codependencia como una condición emocional, psicológica y comportamental que se desarrolla como resultado de una prolongada exposición a la práctica de un conjunto de reglas relacionales opresivas, dentro del marco de un vínculo afectivo con una persona dependiente.

La codependencia, es un estado en el que se encuentra el ser totalmente enajenado, solitario, aislado del mundo y de sí mismo, se trata de un estado de soledad y vacío que se intenta llenar con cosas del exterior, sin resultado alguno (Medina, 2010). Es una condición multidimensional que puede ser llamada como la adicción más común que desarrollan las personas. La persona codependiente es adicta a un patrón destructivo de relacionarse con los otros. Se caracteriza esencialmente como un patrón de comportamientos para el mantenimiento de una relación de dependencia afectiva con una persona, que a su vez, es controlada por un objeto de dependencia, que puede o no ser de tipo afectivo (Pérez y Delgado, 2003).

Para Wescheider & Cruse (2004) otra característica importante es la presencia de preocupaciones y dependencias excesivas (emocional, social y a veces física), hacia una persona, lugar u objeto. Eventualmente la dependencia obsesiva hacia otros, se convierte en una condición patológica que afecta al codependiente en sus relaciones con su contexto.

Se entiende como las expectativas de conseguir determinados resultados que no dependen directamente de sí mismos sino de la relación con otras personas, es decir los codependientes necesitan para su propia satisfacción que los demás actúen de forma que ellos consideren adecuada (Voli, 2010).

Existen diversos autores que han aportado una lista que caracteriza a las personas codependientes a continuación se mencionan algunas de ellas:

Melody (2005) describe las cinco características de la codependencia:

1. Dificultad para experimentar niveles apropiados de autoestima.

2. Dificultad para establecer límites funcionales con las demás personas; es decir para protegerse a sí mismos.
3. Dificultad para asumir adecuadamente la propia realidad
4. Dificultad para cuidar de sí mismo, afrontar sus propias necesidades, y deseos de un modo autónomo.
5. Dificultad para experimentar la propia realidad con moderación según, las diversas circunstancias, presenta conductas compulsivas, poco apropiadas para su edad, el codependiente es extremista, es blanco o negro. Se le hace difícil ver los puntos medios.

En concordancia con la propuesta anterior, Medina (2010) menciona los siguientes rasgos:

1. Dificultad para establecer y mantener relaciones íntimas sanas
2. Congelamiento emocional
3. Perfeccionismo
4. Necesidad obsesiva de controlar la conducta de otros
5. Conductas compulsivas
6. Sentirse responsable por las conductas de otros
7. Profundos sentimientos de incapacidad
8. Vergüenza de ser como se es
9. Autoimagen negativa
10. Dependencia de la aprobación externa
11. Dolores de cabeza y espalda crónicos
12. Gastritis y diarreas crónicas
13. Depresión

En tanto que Beattie (2007) considera once características en la codependencia:

- Baja autoestima
- Represión
- Obsesión
- Control
- Negación
- Dependencia
- Comunicación
- Límites Débiles
- Falta De Confianza



- Ira
- Problemas sexuales

Abad (2006) considera dos aspectos en las que se caracteriza un codependiente, la primera en relación consigo mismo y la segunda en relación con los demás:

Las dificultades en relación con uno mismo:

- Experimentar niveles apropiados de autoestima
- Examinar y expresar sus sentimientos
- Reconocer y ocuparse de sus necesidades
- Experimentar y expresar su realidad moderadamente
- Establecer límites disfuncionales

Las manifestaciones en relación con los demás son:

- Querer tener control sobre los actos y la conducta de los demás
- Tener cuidados obsesivos con los demás.
- Estar centrado en el otro, lo que conduce el abandono de uno mismo
- Necesidad compulsiva de rescatar a otros
- Ser dependiente, esperar que alguien más satisfaga sus necesidades
- Independiente, incapaz de pedir ayuda para satisfacer sus necesidades
- Dificultad para tener comunicación
- Incapacidad para relacionarse íntimamente con otra persona

## Método

La muestra se constituyó por 133 adolescentes con un rango de edad de 15 a 18 años, con una relación de noviazgo de 6 meses o más, estudiantes de nivel medio superior de la Universidad Autónoma del Estado de México. A los cuales se les aplicó el instrumento de codependencia elaborado por Pérez y Delgado, (2003).

El propósito de este instrumento, es medir los diferentes factores de la codependencia (CD). Su fundamento teórico se encuentra, a decir de los autores, en los hallazgos empíricos de Hughes-Hammer, Martsof, y Zeller, (1998); obtenidos a través del diseño y evaluación psicométrica del Codependency Assessment Tool. (CODAT).

Dicho instrumento es una escala likert con 5 opciones de respuesta que van de nunca, a siempre; consta de 43 ítems divididos en tres subescalas:

a) Focalización en el Otro / Negligencia de sí mismo: Tiene 17 ítems, incluye comportamientos que indican los grados en que los sujetos establecen límites en sus relaciones con otras personas.

Específicamente se refiere a las diferentes maneras en que las personas expresan afecto, interés y preocupación por los problemas de los otros, pero descuidan los objetivos, intereses y preocupaciones propios.

b) No Afrontamiento: son 13 ítems que evalúan los comportamientos asociados con la incapacidad o dificultad para reconocer o expresar los propios sentimientos y emociones.

c) Sobre-Control: estos 13 ítems, exploran las conductas que tienen el propósito de ejercer una influencia impositiva directa y constante sobre las emociones, decisiones y comportamientos de la persona con quien se tiene un vínculo significativo.

En cuanto a la confiabilidad o consistencia interna, obtuvieron el Alfa de Cronbach para cada una de las escalas, con los siguientes resultados:

Focalización en el Otro / Negligencia de sí mismo:  $\alpha = 0.76$

No afrontamiento:  $\alpha = 0.85$

Sobrecontrol:  $\alpha = 0.85$

Lo que significa que las tres escalas del instrumento presentan una alta consistencia en las escalas que miden la codependencia.

Las aplicaciones se realizaron en forma grupal, con una duración aproximada de 30 minutos, cuidando los requisitos metodológicos como: control de grupo, instrucciones, entendimiento de los reactivos; se revisaron todos los cuestionarios aplicados para detectar inconsistencias o errores en las respuestas.

### **Resultados del instrumento de codependencia de Pérez y Delgado (2003).**

La media obtenida en cuanto a focalización fue de 29.29, con una desviación estándar de 8.31, donde la mayoría de la muestra se ubica entre 20.98 y 37.60 con un 27.7%, lo que indica su preocupación por problemas propios y los problemas de los demás es equilibrada, mientras que el 14.3% de la muestra tiene un nivel de focalización por debajo de 20.98, es decir que se enfocan solo en sus propios problemas y finalmente el 18% presenta un nivel de focalización por arriba de 37.60, lo que quiere decir que están enfocados a los problemas de los demás antes que los propios, es decir presentan propensión al de codependencia en este factor.

La media obtenida en cuanto al factor no afrontamiento fue de 29.78, con una desviación estándar de 8.14, donde la mayoría de la muestra se ubica entre 21.64 y 37.92 con un 27%, lo que revelan que la expresión y reconocimiento de sentimientos y emociones son equilibrados, mientras que el 15% de la muestra tiene un nivel de no afrontamiento por debajo de 21.64, es decir que expresan sus emociones y sentimientos con facilidad y finalmente el 18% presenta un nivel de no afrontamiento por arriba de 37.92, lo que quiere decir que revelan incapacidad o dificultad para reconocer o expresar los sentimientos y emociones, es decir presentan al nivel de codependencia en este factor.

La media obtenida en cuanto al factor sobrecontrol fue de 24.26, con una desviación estándar de 6.27, donde la mayoría de la muestra se ubica entre 17.99 y 30.53 con un 19.2%, buscan ejercer una influencia sobre las emociones, decisiones y comportamientos de la persona con quien se tiene un vínculo significativo es equilibrada, mientras que el 12.8% de la muestra tiene un nivel de sobrecontrol por debajo de 17.99, es decir no ejercen ninguna influencia impositiva sobre las

personas con quien se tiene un vínculo significativo y finalmente el 18% presenta un nivel de sobrecontrol por arriba de 30.53, lo que quiere decir que están ejerciendo influencia sobre las decisiones y comportamientos hacia las personas cercanas, es decir presentan el nivel de codependencia en este factor.

La media obtenida en el nivel de codependencia fue de 83.33, con una desviación estándar de 20.227, donde la mayoría de la muestra se ubica entre 63.05 y 103.60, caracterizada por preocupación y extrema dependencia (emocional, social y a veces física) de una persona o de un objeto, es equilibrada, mientras que el 18.7 % de la muestra tiene un nivel de sobrecontrol por debajo de 63.05, es decir no expresan preocupación y dependencia (emocional, social y a veces física) de una persona o de un objeto y finalmente el 17% presenta un nivel de codependencia por arriba de 103.60, existe dependencia emocional hacia las personas cercanas.

Los adolescentes en esta muestra tienen propensión a la codependencia por estar enfocados a los problemas de los demás antes que a los propios; y codependencia debido a la incapacidad o dificultad para reconocer o expresar los sentimientos y emociones, además de influencia sobre las decisiones y comportamientos hacia las personas cercanas.

### **Conclusiones**

En relación al factor “focalización” un porcentaje bajo de los sujetos de la muestra, presentan mayor preocupación por los problemas de los otros, descuidando los propios objetivos intereses y preocupaciones, impidiendo un desarrollo psicológico apropiado.

En el segundo factor “no afrontamiento”, un porcentaje bajo de los y las adolescentes de la muestra revelaron incapacidad o dificultad para reconocer o expresar los sentimientos y emociones, bloqueando una armonía emocional.

El tercer factor “sobrecontrol”, solo un bajo porcentaje de la muestra indicó que buscan ejercer una influencia impositiva directiva y constante sobre las emociones, decisiones y comportamientos de los demás con los que se tiene un vínculo significativo.

Y finalmente un porcentaje bajo de los participantes indican tener codependencia, es decir la mayoría de la muestra no es susceptible a padecer codependencia en el noviazgo.

### **Discusión**

De acuerdo con la postura psicológica cognitivo conductual en relación con la codependencia menciona que de acuerdo a las creencias que se le dijeron a un individuo dan lugar a las evaluaciones y a las respuestas como: hacerse cargo de una persona anteponiendo sus necesidades y generando patrones de conducta aprendidas en etapas tempranas de la vida, Young (2001).

La codependencia se caracteriza por la falta de identidad propia, lo que en los adolescentes está muy presente y son susceptibles a elegir este tipo de relaciones. El codependiente deja de preocuparse por sus sentimientos, necesidades y deseos porque solo se interesa por la aceptación, lo que afirma Izquierdo (2003) el deseo del adolescente de que haya alguien que reconozca, acepte y aprecie su identidad como ser independiente prepare el camino para el primer amor y permanecer enamorados es una de las más grandes satisfacciones de la vida. Cree que su valor como persona depende de la opinión de los demás debido a que piensa que son más importantes que él mismo, haciendo a un lado su verdadera identidad por el miedo al rechazo. Trata de mantener un buen estatus y una buena

imagen de acuerdo a otras opiniones ya que su autoestima es muy baja y solo merece el valor que los demás le otorgan.

Como sugerencias, consideramos que:

Es conveniente realizar otras investigaciones de tipo comparativo entre hombres y mujeres, para conocer si existen diferencias significativas en patrones de codependencia según el género.

Realizar estudios correlacionales, que permitan identificar la ausencia o presencia de codependencia.

Abarcar otro tipo de variables, para la profundidad la codependencia.

Realizar investigaciones en parejas consolidadas, así como la relación de acuerdo a las diferentes edades, o duración del noviazgo.

### Referencias bibliográficas

Abad, R. (2006). *Atrévete a ser feliz*. México: Panorama.

Beattie, M. (2007). *No Más Codependencia: Cómo detener el control de otros y de inicio de tu cuidado*. Minesotta: Hazelden.

Caratozzolo, D. (2003). *La pareja violenta: del amor y la pasión*. Argentina: Ediciones. Rosario.

Erickson (1992). *Identidad, juventud y crisis*. Madrid:Taurus.

Gayol, N. & Ramos, L. (2002). Construcción y validación del instrumento de codependencia (ICOD) para las mujeres mexicanas Salud Mental. Abril 2002, de Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz  
Sitio web: <http://www.redalyc.org/pdf/582/58222506.pdf>

González, J. (2001). *¿Qué puedo hacer? Guía práctica para alejarse de lo problemas*. México: Quarzo.

Izquierdo, M. C. (2003) *El Mundo de los Adolescentes*. México: Trillas.

Medina, A. (2010). *Amor o codependencia*. México: Vergara.

Melody, B. (2002). *Libérate de la codependencia*. 6ª edición. México: Vergara.

\_\_\_\_\_. (2005). *Libérate de la codependencia. Como dejar de angustiarte, de controlar y de vivir pendiente de los problemas de los demás. Y cómo comenzar a ocuparte de ti mismo y a disfrutar de tu propia vida*. México:Sirio

\_\_\_\_\_. (2005). *Ya nos seas codependiente* México: Promexa

Monroy, A. (2002). *Salud y sexualidad en la adolescencia y juventud*. México: Pax.

Pacay, M. (2003). *Desarrollo Adolescente*. México: Urano.

Pérez y Delgado, (2003). Pérez, A. & Delgado D. (2001) La codependencia en familias de consumidores y no consumidores de drogas: estado del arte y construcción de un instrumento. *Psicothema*

Pick, S. & Vargas, E. (2001). *Yo, Adolescente. Respuestas Claras a mis Grandes Dudas*. (3ra.ed.) México: Planeta.

Riso W. (2006). *Los límites del amor. Hasta donde amarte sin renunciar a lo que soy*. Bogotá: Norma.

Rivas Z. (2000). *Mundo de Valores*. Madrid: Iberonet.

- Rodríguez, M. y Mogyoros, E. (1991). *Creatividad en las relaciones de pareja*. México: Trillas.
- Voli, F. (2010). *Autoestima para padres*. Madrid: Musivisual.
- Wegscheider C. & Cruse J. (2004). *Comprensión de la codependencia*. Florida: Health communications.
- Young, J. (2001). *Reinventando tu vida*. Barcelona: Paidós.

# CONDUCTAS DE RIESGO VINCULADAS A LOS TRASTORNOS DE LA CONDUCTA ALIMENTARIA Y MIEDO A LA EVALUACIÓN NEGATIVA EN ADOLESCENTES ESCOLARIZADAS

Eduardo Leonardelli  
Analía Verónica Losada  
Raquel Violante

*Facultad de Psicología y Psicopedagogía. Pontificia Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.*

## Resumen

El objetivo principal de este trabajo es identificar, en una población de adolescentes escolarizadas de entre 12 y 17 años, conductas de riesgo vinculadas a la alimentación y analizar su relación con el Miedo a la Evaluación Negativa (MEN). La muestra estuvo formada por 71 adolescentes escolarizadas de dos escuelas privadas del conurbano bonaerense de la provincia de Bs. As., de entre 13 y 17 años de edad. Las participantes completaron un cuestionario sociodemográfico, el Brief Fear of Negative Evaluation Scale (BFNES) y fueron entrevistadas con la Eating Disorder Examination, (EDE-16). Los resultados mostraron que efectivamente hay asociación entre las conductas de riesgo vinculadas a la alimentación y el miedo a la evaluación negativa, siendo esta moderadamente mayor en aquellas participantes en riesgo que presentaban conductas alimenticias compensatorias de tipo restrictivo, lo cual se adecua a las teorías de desarrollo de las trastornos de la conducta alimentaria.

**Palabras clave:** trastornos alimentarios, evaluación negativa.

## Abstract

*The main objective of this work is to identify risk behaviors related o food and analyze its relationship to the Fear of Negative Evaluation (MEN), in a population of adolescents attending school between 12 and 17 years. The sample consisted of 71 adolescents schooled from two private schools of south Buenos Aires, in the province of Buenos Aires, between 13 and 17 years old. Participants completed a sociodemographic questionnaire, the Brief Fear of Negative Evaluation Scale (BFNES) and the Eating Disorder Examination (EDE-16). The results showed that there is a relationship between risk behaviors related to food and fear of negative evaluation. This relationship is moderately increased in those participants in risk who had compensatory eating behaviors of restricive type, which conforms to the theories development of disordered eating behavior. Key words: risk behaviors related to food; fear of negative evaluation; restrictive compensatory features; purgative compensatory features.*

**Key words:** Eating Disorder, Negative Evaluation.

## Introducción

En la actualidad, los Trastornos de la Conducta Alimentaria, pueden considerarse dentro de las patologías con mayor relevancia social por su alta prevalencia dentro de las poblaciones de riesgo:, o sea, mujeres jóvenes o adolescentes pertenecientes a los países occidentales, desarrollados o en vías

de desarrollo. La epidemiología muestra que los TCA son más frecuentes en mujeres, siendo la proporción de uno a nueve en varones en referencia a las mujeres, y que su prevalencia con respecto a otros trastornos va en aumento desde hace tres décadas, presentándose 0,5-1% de Anorexia Nerviosa (AN); 1-3% de Bulimia Nerviosa (BN); y 3% de Trastornos de la Conducta Alimentaria No Especificados (TCANE) (Peláez Fernández, Labrador Encinas & Raich, 2005). Es por ello que resulta imprescindible dirigir la atención sobre aquellos síntomas o manifestaciones de los TCA que son indicadores de riesgo, predisponentes o de mantenimiento, con respecto al padecimiento de estos trastornos en las poblaciones de riesgo descritas anteriormente. Los trastornos de conducta alimentaria (TCA), se refieren al conjunto de síntomas cualitativos y cuantitativos necesarios para el diagnóstico de Anorexia Nerviosa, Bulimia Nerviosa, o Trastornos de Alimentación No Especificado según los criterios propuestos por el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSMIV-TR (APA, 2000). En cambio, las conductas de riesgo vinculadas a la alimentación, son aquellos síntomas o manifestaciones aisladas manifestadas en menor frecuencia y magnitud (León Hernández *et al.*, 2008). Por otro lado, factores de índole sociocultural también pueden representar un riesgo a padecer un TCA; tal sería el caso del Miedo a la Evaluación Negativa (MEN). La MEN es un constructo psicológico que refiere a la aprehensión, el malestar y las expectativas que una persona puede tener acerca de que otros la evalúen negativamente (Watson & Friend, 1969 en Gallego, Botella, Quero, Baños & García-Palacios, 2007).

Gallego *et al.*, 2007 y Leary, 1983 coinciden en que las personas con altas preocupaciones de ser evaluadas negativamente por otros serían más propensas a evitar situaciones donde se ven expuestas a ser percibidas y evaluadas desfavorablemente y también serían más reactivas a los factores situacionales relacionados con estas preocupaciones, que aquellas sin o con poco MEN.

El MEN ha sido más ampliamente investigado y relacionado con la ansiedad, y específicamente de la ansiedad social (*e.g.*: Gilbert & Meyer, 2005a; Striegel-Moore *et al.*, 1993). Esto tiene por resultado que a veces dichos constructos se solapan, o que se mida el MEN a través de escalas de ansiedad social más globales. En tal sentido, no es extraño encontrar en investigaciones de TCA, variables relacionadas a la ansiedad o ansiedad social, y que el MEN se mida a través de dichas variables más generales y no a través de otros instrumentos más específicos (Grabhrn, Stenner, Stangier & Kaufhold, 2006; Striegel-Moore *et al.*) El MEN ha sido ampliamente estudiado como factor de riesgo y nexos entre los trastornos alimentarios y la fobia social (*e.g.*: Bulik, 1995; Bulik *et al.*, 1991). En dichas investigaciones, toman especial relevancia los conceptos de aprobación social (Clark & Ehlers, 2002); preocupación por la imagen corporal y conductas dietantes como estrategias de afrontamiento ante los afectos negativos generados por la preocupación de ser evaluados. También son importantes los conceptos de insatisfacción corporal, preocupación por la apariencia, *self* físico (Striegel-Moore *et al.*, 1993), preocupación por la auto-presentación y el *self* social (William James 1990/1983 en Striegel-Moore *et al.*, 1993). Una posible hipótesis explicativa acerca de cómo se interrelacionarían los constructos antes mencionados, supone que el cuerpo femenino puede ser considerado como un objeto social accesible a la vista de todos, y que es observado en mayor medida por hombres y mujeres que el de los hombres. Este hecho, podría conllevar altos niveles de ansiedad social en aquellas mujeres que no se sienten satisfechas con su apariencia física, focalizando así su miedo a la evaluación negativa alrededor de su cuerpo, aunque sin descartar otros aspectos comportamentales y psicológicos como disparadores de ansiedad social (Silberstein, Striegel-Moore & Rodin, 1987; Striegel-Moore *et al.*, 1993).



Se ha postulado el constructo teórico de miedo a la evaluación negativa de la apariencia (MENA), con la intención de distinguir y especificar algunos aspectos del concepto más amplio de MEN. El MENA, refiere al “miedo generado por la creencia que tiene la persona de que será evaluado negativamente a causa de su apariencia” (Hart *et al.* 2008 citado por Levinson *et. al.*, 2013, p. 126). En un reciente estudio Levinson, Rodebaugh, White *et al.* (2013) pusieron a prueba un modelo de factores de riesgo que compartirían tanto los trastornos de ansiedad como los TCA, compuesto por perfeccionismo, MEN y MENA. Sus resultados muestran que el MEN no explicaría tan adecuadamente los TCA, y que en cambio sí predeciría mejor a los trastornos de ansiedad. Por otro lado, el MENA sí sería un factor con mayor explicación y predicción sobre los TCA. Según los autores, las razones por las cuales el MEN sí tiene cualidad explicativa respecto de los TCA en estudios previos tendrían relación con las características de la toma, los síntomas, el período del proceso diagnóstico considerado o el tipo de muestra. Sin embargo, dichas diferencias explicativas entre el MEN y el MENA, también podrían deberse a que originalmente ambos constructos no estaban deslindados, sino confundidos. Es por esto razonable que, en principio, el concepto de MENA explicara limitadamente los síntomas definitorios de los TCA, y que a medida que se identificó y se profundizó el término, fuera un mejor nexo explicativo entre los trastornos de ansiedad social y los TCA, y los trastornos de la imagen corporal (Levinson, Rodebaugh, White *et al.*, 2013; Lundgren, Anderson & Thompson, 2004).

En un estudio de validación de la Escala de Miedo a la Evaluación sobre la Apariencia (Fear of Negative Appearance Evaluation Scale, [FNAES] Thomas, Keery, Williams & Thompson, 1998), al analizar la relación entre el MENA y diferentes rasgos patológicos de los TCA como de ansiedad y depresión, se mostró que aunque tuviera una correlación de .78 con la ya existente Escala de Miedo a la Evaluación Negativa (FNES), la FNAES presentaba un incremento de varianza del 38 %, explicando mejor la insatisfacción con la imagen corporal, las fallas en la capacidad de control de la ingesta y el peso, y la restricción dietaria (Lundgren *et al.*, 2004). En el mismo estudio, también se mostró una varianza compartida de .58 entre el FNAES y la escala que medía ansiedad social. En conclusión, tanto la variable MENA, MEN y la ansiedad social, tienen una alta asociación entre sí y con los rasgos constitutivos de los trastornos de alimentación.

En el contexto social occidental actual, prima un doble discurso contradictorio de consumismo ilimitado y, por otro lado, de estímulo privación alimenticia para no desobedecer al esquema corporal “legítimo”, al esquema que responde a la cultura de la delgadez (Valiente, 2009). Dada esta contradicción, en la que es imposible responder a los mandatos sociales de consumo y de belleza y delgadez, aquellas personas con rasgos de ansiedad social, como el miedo a la evaluación negativa, son más vulnerables a padecer un TCA.

El propósito general de este trabajo es identificar, en una población de adolescentes escolarizadas de entre 12 y 17 años, conductas de riesgo vinculadas a la alimentación y analizar su relación con el Miedo a la Evaluación Negativa (MEN).

### **Método**

En función de los objetivos propuestos, el estudio a realizar se lleva a cabo con un diseño de tipo transversal, descriptivo, correlacional y de diferencia de grupos.

La muestra aquí considerada forma de una muestra mayor, de 200 adolescentes escolarizadas, perteneciente a la investigación “Rastrillaje de Trastornos de la conducta alimentaria y exploración

hábitos y representaciones de la alimentación en colegios secundarios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Gran Buenos Aires”, PROAPI 2013, a cargo de los profesores Eduardo Leonardelli y Analía Verónica Losada, para la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la Pontificia Universidad Católica Argentina.

Para este trabajo, y en el contexto de un proyecto institucional (Leonardelli, E. & Losada, A., 2013), la recolección de datos se tomó una muestra de 71 adolescentes escolarizadas de entre 12 y 17 años, provenientes de dos instituciones educativas privadas de Gran Buenos Aires, zona Sur. Ambas instituciones tienen su matrícula alumnos de la misma localidad provenientes de familias de nivel socioeconómico medio y medio-alto.

Los cursos escolares incluidos registraban 207 alumnas de sexo femenino (los adolescentes de sexo masculino no se incluyen en este estudio), de las cuales respondieron y dieron su consentimiento 71 familias y adolescentes, lo que da un porcentaje de consentimiento de 34.29%. El número de casos aptos para ser analizados en su totalidad se redujo a 69, dado que 2 casos se perdieron debido al ausentismo de dichas participantes a alguna de las dos etapas del procedimiento.

La edad media de la muestra es de 14.09 años con un desvío típico de 1.95 años, la media del peso y altura es 49.38 kg (DT=9.71) y 1.57 m. (DT=0.09) respectivamente. El Índice de Masa Corporal, por su parte, 20.01 media y un desvío típico de 3.68.

### **Instrumentos**

Consentimiento Informado, Cuestionario Sociodemográfico; el Examen de Trastornos Alimentarios (Eating Disorder Examination, [EDE]) en su última versión, EDE 16.0 (Fairburn, 2008); y la Escala Breve de Miedo a la Evaluación Negativa [Brief Fear of Negative Evaluation Scale (BFNES); Leary, 1983]].

El Examen de Trastornos Alimentarios (Eating Disorder Examination, [EDE] Fairburn, 2008), es una entrevista estructurada que evalúa la frecuencia de las conductas clave de los TCA con un perfil de cuatro subescalas: (a) Restricción, (b) Preocupación por la figura, (c) Preocupación por el peso y (d) Preocupación por la ingesta, que representan las principales áreas de la psicopatología de los TCA. La consistencia interna de las subescalas se sitúa entre .68 y .90. No se disponen por el momento datos sobre la fiabilidad test-retest, aunque es un instrumento sensible al cambio tras la aplicación de una intervención. El modo de puntuación se basa en dos códigos –frecuencia y severidad– que se responden en una escala de tipo Likert basados en el criterio del entrevistador; por este motivo, la administración por profesionales capacitados es indispensable. Hay estudios que indican una adecuada validez discriminante (Cooper, Cooper & Fairburn, 1989; Fairburn & Cooper 1992; Rosen, Vara, Wendt & Leitenberg 1990; Wilson & Smith, 1989 en Raich, Sánchez-Carracedo & Mora, 2003). Además, presenta una validez concurrente moderada con relación a autoinformes derivados de diarios alimentarios, y una elevada correlación con la frecuencia de vómito autorregistrada.

La Escala de Miedo a la Evaluación Negativa Versión Breve, ([BFNES] Brief Fear of Negative Evaluation Scale, Leary, 1983), consta de 12 ítems seleccionados de la versión extensa, original. Sus respuestas se basan en una escala tipo Likert con 5 opciones de que varían desde Totalmente en desacuerdo hasta Totalmente de acuerdo, y poseería una estructura factorial bidimensional: un factor de ítems directos (BFNES-S) y un factor de ítems inversos (BFNES-R) (Gallego *et al*, 2007). Presentaría un nivel de consistencia interna de .90 y un nivel de fiabilidad alta que variaría de .91 para la BFNES-S y .75 para la BFNES-R. En la muestra de la presente investigación presentó una fiabilidad (Alfa de Cronbach) de .81.

La BFNES presenta una validez convergente con otras medidas de fobia social, depresión y ansiedad general (Gallego *et al.*, 2007).

### **Procedimiento**

En primer término se hizo una reunión personal con los directivos a los fines de informar sobre el objetivo de la investigación y el procedimiento. Los alumnos fueron convocados e informados de los objetivos de la investigación, así como de la confidencialidad de su participación a través de una carta distribuida por canales institucionales, dirigida a ellos y sus padres o tutores. En ella, además, se anticipaban las formas ulteriores de contacto y derivación en caso de localizar algún riesgo para la salud detectado entre las participantes. Junto con esa carta se distribuyó el formulario del consentimiento informado que debía ser firmado por los responsables legales como requisito obligatorio para su participación en la muestra. Las alumnas autorizadas a través de consentimiento informado proveyeron información en dos encuentros. En el primero, en forma presencial y colectiva con la presencia de dos miembros del equipo de investigación en cada aula, se completó el cuestionario sociodemográfico y el BFNES. En un segundo encuentro, entre treinta y sesenta días después, un equipo de entrevistadores capacitados, tomó a cada participante en forma individual la EDE 16.0, en aula acondicionada a tal efecto del propio colegio. En la apertura de las entrevistas se recordó a las participantes las condiciones de devolución de los resultados y a modo de reconocimiento se les dio un recordatorio de su participación.

### **Análisis estadístico de los datos**

Para el los análisis estadísticos de los datos aquí reportados se utilizó el paquete estadístico SPSS para Windows (versión 18.0).

El puntaje de corte para identificar riesgo de TCA se estableció según los puntajes estandarizados de la presente muestra y los de parámetros mencionados según el tipo de riesgo restrictivo o purgativo, se tomaron como criterios clasificatorios los rasgos compensatorios restrictivos y purgativos de la EDE-16. Dentro de las conductas compensatorias restrictivas se consideran: (a) restricción del comer, (b) saltar comidas, (c) evitar ciertos alimentos, (d) querer tener el estómago vacío y (e) la auto-imposición de reglas dietéticas. Las conductas compensatorias purgativas consideradas son: (f) vómitos, (g) laxantes, (h) diuréticos, (i) ejercicio físico excesivo, y (j) otras conductas extremas de control. Se utiliza Chi cuadrado y Odds ratio para contrastar la independencia de estos entre sí y su asociación con el riesgo general de TCA, en casos no clínicos, determinado a partir de la subescala global de la EDE-16. Se realizó una prueba t de comparación de medias en función de comparar el puntaje del BFNES MEN en cada subgrupo de riesgo de TCA (purgativo o restrictivo), se realizó una prueba t de comparación de medias. A los fines de evaluar la correlación lineal entre las subescalas de la EDE-16 y el BFNES se utilizó una correlación R de Pearson.

### **Resultados**

En la Tabla 1 se presentan los estadísticos descriptivos del comportamiento de la BFNES. Se halló una puntuación media de 38.31 (DT = 9.45), dentro de un amplio rango de puntuaciones, siendo la puntuación mínima de 15 y la máxima de 67.

		IMC	Edad	BFNES
N	Válidos*	66	69	68
Media		20,01	14,09	38,31
Desv. típ.		3,68	1,95	9,45
Asimetría		1,02	0,33	-0,20
Mínimo		11,67	12	15
10		15,05	12	24,90
Per- cen- tiles	25	17,57	12	32,00
	50	20,18	14	38,00
	75	22,23	16	45,75
	90	24,09	17	51,10
Máximo		35,84	17	57

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de Índice de Masa Corporal, edad y de puntaje total en el Brief Fear of Negative Evaluation Scale (BFNES) (n = 69).

El orden de los criterios propuestos en el DSM IV-TR (APA, 2000) para cada TCA se resumen en la Tabla 2, mientras que la Tabla 3 presenta las frecuencias de cada criterio diagnóstico para cada TCA, la de diagnósticos positivos y las conductas compensatorias restrictivas y purgativas, establecidas en la muestra a través de la EDE-16.

Como puede apreciarse en la Tabla 3, no se detectó ningún caso de AN o BN. Sin embargo, sí pueden observarse la presencia de criterios aislados de cada trastorno: el más frecuente fue amenorrea, 26.1%, aunque no se tiene la seguridad de que sean todas pospuberales; miedo intenso a ganar peso es el segundo en frecuencia de aparición, el 24.6, y el 17.4% una distorsión en la percepción de silueta o peso. Por otro lado, solo se hallaron conductas compensatorias inapropiadas referentes a BN en un 18.8% de la muestra, y el cuarto criterio en un 5.8%.

La conjunción de los criterios para AN presentes en la muestra arroja que: un 31.9% (cfr. Tabla 3) presentaba un criterio solo, un 14.5% dos criterios, y un caso (1.4%) presentaba tres criterios. Realizando la misma operación para BN, se encontró que un 21.7% de la muestra tenía un criterio, y un caso (1.4%) sumaba dos. La conjunción de criterios resulta importante para no desestimar casos que, por no cumplir estrictamente los cuatro criterios propuestos por el DSM IV-TR (APA, 2000), pueden ser igualmente considerados como casos de riesgo a padecer un TCA en el futuro y a los cuales hay que prestarles atención preventiva.

Anorexia Nerviosa
1. Peso inferior al 85% esperable según talla y edad 2. Miedo intenso a ganar peso o a volverse obeso 3. Alteración de la percepción del peso o la silueta corporales, exageración de su importancia en la autoevaluación o negación del peligro que comporta el bajo peso corporal. 4. En las mujeres pospuberales, presencia de amenorrea: ausencia de al menos tres ciclos menstruales consecutivos
Bulimia nerviosa
1. Presencia de atracones recurrentes:  a- Ingesta de alimento en un corto espacio de tiempo (p. Ej., en un período de 2 horas) en cantidad superior a la que la mayoría de las personas ingerirían en un período de tiempo similar y en las mismas circunstancias.  b -Sensación de pérdida de control sobre la ingesta del alimento (p. Ej., sensación de no poder parar de comer o no poder controlar el tipo o la cantidad de comida que se está ingiriendo). 2. Conductas compensatorias inapropiadas, de manera repetida, con el fin de no ganar peso, como son provocación del vómito; uso excesivo de laxantes, diuréticos, enemas u otros fármacos; ayuno, y ejercicio excesivo 3. La autoevaluación está exageradamente influida por el peso y la silueta corporales 4. La alteración no aparece exclusivamente en el transcurso de la anorexia nerviosa.

Tabla 2. *Criterios diagnósticos para AN y BN según el DSM-IV TR.*

En lo respectivo a los rasgos compensatorios, se hallaron 13 casos (18.8%) con rasgos purgativos compensatorios, y 23 casos (33.3%) con restrictivos. Es interesante este último dato ya que significa que un tercio de la muestra está preocupada acerca de su imagen y/o silueta de manera tal que recurren a conductas restrictivas de alimentación.

Al no encontrar ningún caso de diagnóstico positivo, ya sea de AN o BN, no corresponde diferenciar los subtipos restrictivo o purgativo propuestos por el DMS IV –TR.

Posteriormente, en función de identificar los casos de la muestra que, sin ser casos actuales y definidos de algún TCA, presentan un riesgo importante de padecerlos, por alcanzar un puntaje estandarizado en la escala Global de la EDE-16 muy elevado. Para estandarizar los puntajes se tomaron los propuestos por Fairburn (2008) dado que, en comparación con sus parámetros, la muestra considerada no presenta diferencia para el “Puntaje Global de la EDE” medida que resume a las cuatro subescalas de riesgo. Lo que sugiere que dicha escala de resumen de la EDE-16 se comporta como en el lugar de origen. Tampoco se presentan diferencias significativas para tres de las cuatro subescalas de la EDE-16. Solo la subescala “Preocupación por el comer” se comporta de modo distinto ( $t$  bilateral = 2.47;  $p < .14$ ) en la presente muestra (media = .49; d.s. = .94) que en la original (media = .26; d.s. = .59)

	N	Criterio			Porcentaje	
		Válidos	Ausente	Presente	Ausente	Presente
<b>AN</b>						
1. Pérdida de peso	69	69	0	0.00	100.00	
2. Miedo intenso	67	50	17	72.5	24.6	
3. Distorsión perceptiva	67	55	12	79.7	17.4	
4. Amenorrea	69	51	18	73.9	26.1	
Diagnóstico AN	67	69	0	100.00	0.00	
<b>BN</b>						
1. Atracones	67	67	0	97.1	0.00	
2. Conductas compensatorias	67	54	13	78.3	18.8	
3. Auto percepción negativa	67	67	0	97.1	0.00	
4. Hay alteración no debida a AN	67	63	4	91.3	5.8	
Diagnóstico BN	69	69	0	100.00	0.00	
Rasgos Purgativos Compensatorios	69	56	13	81.2	18.8	
Rasgos Restrictivos Compensatorios	69	46	23	66.7	33.3	

Tabla 3. Frecuencias para AN, BN y rasgos compensatorios restrictivos y purgativos (n=69)

Usando un criterio habitual para identificación de puntuaciones extremas, el estar en el 5% superior de una distribución y como Fairburn (2008) no presenta parámetros para centiles, se consideró están “en riesgo a padecer un TCA” aquellas adolescentes que puntúan más de 1.65 en el “Puntaje Global EDE” estandarizado (a partir de la media = .932 y desviación estándar = .805 propuestos por Fairburn, 2008). De esta manera, ocho casos quedaron así identificados como “de riesgo de TCA”.

Se consideró en riesgo a padecer un TCA a aquellas adolescentes que puntuaban más de 1.6 en el “Puntaje Global EDE”, medida que resume a las cuatro subescalas de riesgo. Se encontraron 8 casos (11.59%) que superan esta puntuación lo que también desde este punto de vista, la muestra local presentaría una proporción mayor de casos no clínicos pero de riesgo. En efecto, en una distribución normal se espera solamente un 5% de casos sobre estandarizada de 1.6, en nuestra muestra aparecieron más de (8/69) 11%; lo que puede constituir una diferencia estadísticamente significativa (Prueba de hipótesis para una proporción del ,05;  $P=8/69$ ;  $z$  corr. = 1.96;  $p < .0504$ ).

La determinación de la prevalencia de cada grupo de conductas de riesgo vinculadas a la alimentación, restrictivas y purgativas, en relación al resto de la muestra, se muestra en la Tabla 5. Ella asocia los “casos riesgo” determinados a partir del puntaje de corte sobre la Escala Global de la EDE-16 con la identificación de rasgos compensatorios restrictivos y purgativos a partir de la misma EDE-16.

Escalas de la EDE-16	Muestra actual				Muestra de referencia (Fairburn, 2008)		Prueba t para medias independientes	
	M	DT	Min.	Máy.	M	DT	t	p
Puntaje Global	.94	1.09	0	5.2	.93	.8	.0841	.9330
Restricción	.74	1.13	0	5.4	.94	1.09	-1.3342	.1831
Preocupación por el comer	.49	.94	0	5.6	.26	.59	2.4711	.0140
Preocupación por la Silueta	1.38	1.53	0	5.25	1.33	1.09	.3053	.7603
Preocupación por el Peso	1.15	1.3	0	4.93	1.18	.92	-.2165	.8287

Tabla 4. Descriptivos de subescalas de riesgo de TCA de EDE-16 en la muestra actual (n=69) y en muestra de referencia del Manual de la EDE-16 (n=243).

La tabla 5 muestra la contingencia entre un puntaje de riesgo según la EDE-16 y la existencia de Restricción. En ella no se llega a apreciar asociación entre ambas variables. En efecto, uno de los ocho casos identificados como de riesgo de TCA presenta rasgos purgativos compensatorios. Sin embargo, esta cifra no parece significativa ya que la presencia de dichos rasgos en los casos de no riesgo es, proporcionalmente, mayor (12/49; 19.7%).

		Rasgos Purgativos Compensatorios			
		No	Sí	Total	
Riesgo según EDE Global	No	n	49	12	51
		%	80.3%	19.7%	100%
Sí	n	7	1	8	
	%	87.5%	12.5%	100%	
Total	n	56	13	69	
	%	81,20%	18.8%	100%	

Tabla 5. Contingencia de riesgo de TCA y presencia de Rasgos Purgativos Compensatorios (n=69)

Esta independencia no se puede confirmar mediante la prueba de chi cuadrado dado que una celda no cumple con la condición de tener una frecuencia mínima esperada de 5. Se recurre entonces a la "odds ratio" que toma el valor de .583 con I.C. 95: .065- .5.203 que, por lo tanto sostiene la independencia las variables.



La tabla 6 muestra cómo se procede de la misma manera para contrastar la independencia del riesgo de TCA y la presencia de rasgos compensatorios restrictivos. Aquí sí los rasgos compensatorios parecen acompañar la identificación del riesgo. Como nuevamente no se cumple con el requisito de Chi cuadrado de un esperado de cinco para todas las casillas, se efectúa la odds ratio que en este caso arroja una asociación estadísticamente significativa entre las variables. En efecto, el odds vale 19,68 con un IC. 95: 2.22 – 172.7.

			Rasgos Restrictivos		Total
			Compensatorios No	Sí	
Riesgo según EDE Global	No	n	45	16	61
		%	73.8%	26.2%	100.0%
	Sí	n	1	7	8
		%	12.5%	87.5%	100.0%
Total	n		46	23	69
	%		66.7%	33.3%	100.0%

Tabla 6. Contingencia de riesgo de TCA y presencia de Rasgos Restrictivos Compensatorios (n=69)

Por último, se determinó contingencia en la muestra, más allá de representar casos riesgo a padecer un TCA por el EDE-16, de ambos tipos de conductas compensatorias, las purgativas y las restrictivas, lo que ilustra la Tabla 7.

Conductas compensatorias		Restrictivas		Total
		No	Sí	
No	n	41	15	56
	%	73%	27%	100%
Purgativas	n	5	8	13
	%	38%	62%	100%
Total	n	46	23	69
	%	67%	33%	100%

Tabla 7. Casos con presencia de ambos tipos de comportamientos compensatorios (n=69).

La tabla permite apreciar la prevalencia de comportamientos restrictivos en adolescentes escolarizadas casi duplica a la de comportamientos purgativos, aunque teniendo en cuenta el tamaño de la muestra no clínica de adolescentes (n = 69), resulta llamativo que un 11.6% presente ambos tipos de rasgos compensatorios. Estas 8 adolescentes, serían potenciales casos a padecer un TCA y

debería investigarse en detalle su evolución. Por otra parte, en este caso sí sería posible realizar la prueba de Chi cuadrado para mostrar la asociación de ambos comportamientos dado que la prácticamente se cumple con el supuesto del mínimo esperable, que llega a ser 4,33 para la celda menor. Dicha prueba corrobora la asociación:  $\chi^2$  (corregido por continuidad) = 4,27; g.l.= 1;  $p < .039$ ). Si se realiza la Odds ratio se llega a un resultado semejante: la odds ratio vale 4,37 con un IC. 95: 1,24 – 15.48; es decir confirma la asociación entre las distribuciones de ambos rasgos (Tabla 8)

Chi-cuadrado de Pearson *	Valor	gl	Sig. Asint. (bilat.)
Sin corrección	5,734	1	,017
Con corrección por continuidad para tablas 2x2	4,277	1	,039

Tabla 8. Pruebas de asociación entre comportamientos compensatorios inadecuados de tipo restrictivo y purgativo.

Para investigar si existen diferencias en el miedo a la evaluación negativa entre aquellas participantes que tengan según tipo de rasgos de conductas compensatorias inadecuadas que presenten las participantes, se realizó una comparación entre los diferentes grupos de rasgos compensatorios y sus respectivas medias de Miedo a la Evaluación Negativa. (Tabla 9)

BFNES según rasgos de conductas compensatorias inadecuadas ( $n=69$ ).

Rasgos	N	Media	D.S.	Mín.	Mdn.	Máx.	Asim.
Nulo	40	36,00	8,724	15	35,50	54	,048
Sólo restrictivo	15	43,13	9,724	22	45,00	57	-,902
Sólo purgativo	5	34,00	10,296	17	37,00	44	-1,436
Restrictivo y purgativo	8	43,50	7,540	34	43,50	54	,085

Tabla 9. Comparación de medias de Miedo a la Evaluación Negativa en submuestras que presentan solo Rasgos Purgativos Compensatorios ( $n=13$ ) vs. solo Rasgos Restrictivos Compensatorios ( $n=23$ )

Como puede observarse en la tabla 8,9. y los análisis estadísticos confirman MEN se encuentra más elevado en aquellas adolescentes en riesgo que presentan ambos rasgos compensatorios y entre las que presentan restrictivos ( $B = 43.5$  y  $B = 43.13$ , respectivamente), que en aquellas que tienen rasgos purgativos o no presentan rasgos restrictivos o solo purgativos ( $B = 34$  y  $B = 36$ ).

En la tabla 10 se pueden observar las medias y desvíos típicos de MEN para cada uno de los grupos etáreos. Para establecer la relación entre edad y evaluación negativa, se realizan un ANOVA (Tabla n°)

que no arroja diferencias significativas entre ninguno de los grupo ( $F(5, 62) = .598; p < .72$ ) y los coeficientes de correlación son casi nulos (Tabla nº) y tampoco tienen significación estadística.

Edad	N	M	DT
12	22	36.86	8.18
13	11	38.64	9.57
14	6	42.67	8.06
15	8	41.13	4.70
16	8	38.88	10.26
17	13	36.38	13.44

Tabla 10. Puntuaciones del Miedo a la Evaluación Negativa a lo largo de la edad (n=69).

ANOVA

BFNES según edad

BFNES	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	275,218	5	55,044	,598	,702
Intra-grupos	5709,297	62	92,085		
Total	5984,515	67			

Correlaciones entre Edad y BFNES

Edad x BFNES	P de Pearson	Rho de Spearman
Coefficiente de correlación	,013	,056
Sig. (bilateral)	,914	,652
N	68	68

Por último, para evaluar las correlaciones teóricamente esperables entre el MEN y el riesgo de TCA, en la Tabla 11 se reportan los coeficientes R de Pearson entre la EDE-16, Global y cada una de sus subescalas, y BFNES, y sus valores de significación estadística.

Correlaciones entre BFNES y...	EDE-16 Global	Restricción	Preocup. comer	Preocup. Silueta	Preocup. Peso
Rho de Spearman	,470	,402	,397	,432	,457
Sig. (bilateral)	,000	,001	,001	,000	,000
N	66	66	66	66	66
R de Pearson	,510	,393	,362	,488	,527
Sig. (bilateral)	,000	,001	,003	,000	,000
N	66	66	66	66	66

Tabla 11 Correlaciones entre BFNES y subescalas de la EDE-16

Como puede observarse en la tabla 10, tanto a través de *r* de Pearson como de Rho de Spearman se detecta una correlación moderada y altamente significativa entre el MEN y todas las escalas de la EDE-16.

### Discusión

Dado que, como era de esperar, se confirmó la correlación lineal directa entre edad y el puntaje de las escalas de la EDE-16, resultó conveniente descartar la existencia de correlación lineal entre MEN y edad, a fin de controlar la edad como posible confundidor de la correlación entre EDE-16. En tal sentido, se descarta la asociación entre edad y MEN (para este rango etario): ni ANOVA de MEN por edades; ni los coeficientes de correlación, arrojaron valores resultados estadísticamente significativos. Estos procedimientos son suficientes a los efectos del presente estudio, aunque quedaría por explorar otra forma de asociación curvilínea con pico entre los 14 y 15 años, como la sugerida por la Tabla 9.

Por otra parte, si bien no se registró ningún caso de TCA, y la EDE-16 tuvo un comportamiento acorde al de la muestra de referencia (Fairburn, 2008), el análisis descriptivo de los resultados de la aplicación de la EDE-16 refuerzan la creencia de una creciente incidencia de los TCA en las jóvenes, al menos de la zona metropolitana de nuestro país. Por un lado, la subescala de la EDE *Preocupación por el comer*, aparece significativamente más alta en la muestra local. Por otro lado, la proporción de casos de riesgo, identificados a partir del C<sub>95</sub> del Puntaje Global de la EDE de la población de referencia supera significativamente al 5% esperable: (8/69)

De tal modo que no debe considerarse la ausencia de casos positivos de TCA como ausencia de riesgo de TCA. Antes bien, resulta llamativo que un tercio de la muestra presente rasgos restrictivos compensatorios en respuesta a preocupación por la imagen y/o silueta. También lo es que un 31.9%, presente uno de los criterios diagnósticos de AN y otro 14.5% sume dos criterios. De estos resultados se deduce que las adolescentes de esta muestra se encontrarían muy influenciadas por la cultura de la delgadez y un ambiente de riesgo (Valiente, 2009).

Sin embargo, teniendo en cuenta las limitaciones metodológicas del muestreo: su carácter no aleatorio, el índice de no-consentimiento, la asimetría en la distribución de la edad, el hecho de provenir de solo dos escuelas de un mismo sector de la población juvenil de la zona metropolitana y el

tamaño reducido de la muestra se reconoce una moderada validez externa para las presentes conclusiones. En particular, a las conclusiones que expresen un simple valor descriptivo de miedo a la evaluación negativa o riesgo de TCA, aisladamente considerados. Es por esto que sería deseable, en futuros estudios, contar con muestras más amplias y con una buena distribución de casos por edad.

Este trabajo se propuso, centralmente, evaluar la correlación entre el miedo a la evaluación negativa y los rasgos y/o conductas de riesgo vinculadas a los TCA y en adolescentes escolarizadas de entre los 12 y 17 años. Ahora bien, se puede concluir que, más allá de la edad de las adolescentes escolarizadas, la correlación buscada entre el MEN y el riesgo de TCA aparece directa, clara, consistente y de intensidad moderada, tanto con el riesgo global de padecer un TCA, como con los rasgos que lo conforman. La relación más intensa fue la de MEN con la preocupación por el peso, seguida por la preocupación por la silueta y la escala de EDE-Global, índice general de todas las escalas de riesgo.

Extrañamente, la correlación de la MEN con la escala de restricción no fue una de las mayores, hecho que se esperaría dada la asociación de medias presentada entre el MEN y los Rasgos Restrictivos Compensatorios (Gilbert y Meyer, 2005a/2005b; Levinson y Rodebaugh, 2012). Aquí se pone de nuevo en evidencia la necesidad de incluir otras medidas afines que ayuden a tener más precisión sobre la relación de estas variables con los TCA, como ya se dijo en párrafos anteriores.

El temor a la evaluación negativa también aparece asociado con comportamientos (restrictivos y purgativos) que distinguen y especifican a los TCA, en particular la restricción alimentaria.

Por último, aunque este trabajo versa sobre las conductas y/o rasgos de riesgo y no sobre diagnósticos clínicos, estas tendencias donde prevalecen las conductas restrictivas sobre las purgativas concuerdan con aquellas teorías que sostienen que en el desarrollo de un TCA, primero se optaría por medidas restrictivas frente a la insatisfacción corporal, y si estas fallaran, a largo plazo podrían desarrollarse conductas purgativas al estilo de AN Purgativa o BN (Gilbert & Meyer, 2005a; Striegel-Moore et al., 1993). También, las tendencias descritas previamente se adaptan a las edades presentadas por la muestra, ya que una gran porción de esta corresponde al rango pre-adolescente y no se espera la presencia de TCA plenamente desarrollados, y consecuencia, tampoco el desarrollo de conductas purgativas compensatorias, las cuales serían secundarias al desarrollo del trastorno, como ya fue explicado previamente.

### Referencias bibliográficas

- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4a. ed.). Washington, DC, EE. UU. Autor
- Bulik C. (1995), Anxiety Disorders and Eating Disorders: A review of their relationship; *New Zeland Journal of Psychology*; 24, 51-62
- Bulik, C., Beidel, D., Duchmann, E., Weltzin, T., & Kaye, W. (1991); An analysis of social anxiety in anorexic, bulimic, social phobic, and control women; *Journal of Psychopatology and Behavioral Assessment*, 13(3), 199-211.
- Clark, D.M., & Ehlers, A. (2002). Soziale Phobie: eine cognitive Perspektive, En U. Strangier, & T. Fydrich (Eds), *Soziale Phobie and Soziale Angststörung; Psychologische Grundlagen, Diagnostik und Therapie* (pp. 157-180). Göttingen: Hogrefe.

- Fairburn, C.G. (2008). Appendix A: The Eating Disorder Examination, 16.0D, in *Cognitive Behavior Therapy and Eating Disorders* (pp. 265- 308). Fairburn C. G. New York: Guilford Press.
- Gallego, M., Botella, C., Quero, S., Baños, R., & García-Palacios, A. (2007). Propiedad Psicométricas de la Escala del Miedo a la Evaluación Negativa Versión Breve (BFNE) en muestra clínica; *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 12, (3), 163-176.
- Grabhorn, R., Stenner, H., Strangier, U. & Kaufhold, J. (2006). Social Anxiety in Anorexia and Bulimia Nervosa: The Mediating Role of Shame; *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 13, 12-19.
- Gilbert, N. & Meyer, C. (2005b); Fear of negative evaluation and eating attitudes: A replication and extension study; *International Journal of Eating Disorders*, 37, 360-363
- \_\_\_\_\_. (2005a); Fear of negative evaluation and the development of eating psychopathology: A Longitudinal Study among nonclinical women; *International Journal of Eating Disorders*, 37, 307-312
- Leary, M. (1983); A Brief Version of the Fear of Negative Evaluation Scale; *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9(3), 371-375.
- León Hernández, R.C., Gómez-Peresmitré, G. & Platas Acevedo, S. (2008); Conductas alimentarias de riesgo y habilidades sociales en una muestra de adolescente mexicanas; *Salud Mental*, 31, 447-452.
- Leonardelli, E. & Losada, A. (2013). *Rastrillaje de Trastornos de la conducta alimentaria y exploración hábitos y representaciones de la alimentación en colegios secundarios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Gran Buenos Aires*. Proyecto del Programa de Acreditación de Proyectos de Investigación (PROAPI) no publicado. Facultad de Psicología y Psicopedagogía. Pontificia Universidad Católica Argentina
- Levinson, C.A. & Rodebaugh, T.L. (2012); Social anxiety and eating disorder comorbidity: the role of negative social evaluation fears; *Eating Behaviour*; 13 (1), 27-35.
- Levinson, C.A, Rodebaugh, T.L., White, E.K., Menatti, A.R., Weeks, J.W., Lacovino, J. M. et al. (2013); Social appearance anxiety, perfectionism, and fear of negative evaluation. Distinct or shared risk factors for social anxiety and eating disorders?; *Appetite*; 67, 125-133
- Lundgren, J.D., Anderson, D.A. & Thompson, J.K. (2004); Fear of negative appearance evaluation: Development and evaluation of a new construct for risk factor work in the field of eating disorders; *Eating Behaviors*; 5, 75-84
- Peláez Fernandez, M.A., Labrador Encinas, F.J. & Raich, R.M. (2005); Prevalencia de los trastornos de la conducta alimentaria: consideraciones metodológicas; *International Journal of Psychology and Psychological Therap*; 5; 135-148.
- Raich, M. R. (2011). *Anorexia, Bulimia y otros trastornos alimentarios*. Madrid: Pirámide
- Silberstein, L.R., Striegel-Moore, R.H., & Rodin, J. (1987); Feeling fat: A woman`s shame; En H.B. Lewis (ed.), *The role of shame in symptom formation* (pp. 89-108). Hillsdale, NJ: Earlbaum.
- Striegel-Moore, R.H., Silberstein, L.R. & Rodin, J. (1993); The Social Self in Bulimia Nervosa: Public Self-Consciousness, social anxiety, and perceived fraudulence *Journal of Abnormal Psychology*; 102; 297-303
- Thomas, C.M., Keery, H., Williams, R., & Thompson, J.K. (1998); *The fear of negative appearance evaluation scale: Development and preliminary validation*; Paper presented at the annual meeting of Association for the Advancement of Behavior Therapy. Washington, DC.
- Valiente E. (2009); La cultura de la delgadez: cuerpos para el consumo y cuerpos consumidos. En Panzitta M. T. (eds), *Trastornos de la conducta alimentaria. Perspectiva social, aspectos teóricos y psicopatológicos, reflexiones clínicas, abordajes terapéuticos, prevención* (pp. 6-14); Avellaneda, Buenos Aires: RV-Kristal.
- Winnicott, D.W. (1965); *The maturational process and the facilitating environment*. New York: International Universities Press.

# TÉCNICAS PARA TRABAJAR EL ESTRÉS, LA SALUD EN LA SEXUALIDAD FEMENINA

**Alina Ortega Bravo**

*Escuela de Salud Pública. MINSAP*

## **Resumen**

La relación entre el estrés y la sexualidad constituye un vínculo importante poco trabajado, que por lo general ha sido abordado en la búsqueda de diferencias entre los hombres y las mujeres con relación a las respuestas de estrés. Algunos de estos estudios se han referido a la sexualidad como amortiguador del estrés, aunque no todos desde el mismo ángulo, ya que algunos han enfatizado en los aspectos biológicos, otros en los aspectos sociales (familia, trabajo, entorno), otros en los aspectos psicológicos y otros en la interrelación de todos los factores. Se presentan investigaciones, realizadas por la autora, en las que encontró presencia de estrés en ambos sexos, aunque menos visualizado por la mujer, así como los conflictos de pareja más comunes en sujetos estresados, se reflejó la comunicación y la separación conyugal como fuentes de tensión. Por otro lado la autoestima baja, los pensamientos negativos, los temores y las dificultades en los afrontamientos como causa y efecto de trastornos e incluso de disfunciones sexuales. La autora propone una serie de técnicas que favorecen disminuir tensiones, elevar la autoestima, el autocontrol y el auto cuidado. Una de ellas son los Hatha Yoga, dado por sus propias peculiaridades al buscar el equilibrio armónico entre lo físico y lo espiritual, así como la concentración, la postura y la respiración, que unido a los masajes, la digito presión, la relajación, permite al individuo conocerse, desarrollar sensaciones desconocidas, ampliar sus potencialidades, así como las vivencias de sensaciones placenteras y agradables, que repercuten en el disfrute de su sexualidad.

**Palabras clave:** estrés, salud, sexualidad femenina

## **Abstract**

*The relationship between stress and sexuality is an important link that has rarely been addressed, which has generally been addressed in the search for differences between men and women in relation to stress responses. Some of these studies have referred to sexuality as a shock absorber of stress, although not all from the same angle, since some have emphasized in the biological aspects, others in the social aspects (family, work, environment), others in the aspects Psychological and other factors in the interrelationship of all factors. We present researches, carried out by the author, in which there was presence of stress in both sexes, although less visualized by the woman, as well as the most common couple conflicts in stressed subjects, reflected the communication and the conjugal separation as sources of tension. On the other hand, low self-esteem, negative thoughts, fears and difficulties in confrontations as a cause and effect of disorders and even sexual dysfunctions. The author proposes a series of techniques that favored to reduce tensions, raise self-esteem, self-control And self care. One of them is the Hatha Yoga, given by its own peculiarities when seeking the harmonic balance between the physical and the spiritual, as well as the concentration, the posture and the breathing, that united with the massages, the digital pressure, the relaxation, allows The individual to know himself, to develop unfamiliar sensations, to expand his potentialities, as well as the experiences of pleasurable and pleasant sensations, which affect the enjoyment of his sexuality.*

**Key words:** stress, health, female sexuality



## **Introducción**

La sexualidad humana desde su concepto más amplio es el derecho que tiene cada ser humano a vivirla de manera plena, placentera, responsablemente sobre la base de la igualdad, sin excluir sexo, raza ni orientación sexual.

El género surge a través de un proceso de construcción social que define lo masculino y lo femenino a partir de los sexos biológicos, hasta establecer las posiciones de poder entre ellos.

El proceso de salud-enfermedad se manifiesta de forma diferente entre hombres y mujeres porque está influenciado por factores diferentes para cada uno.

Las desigualdades de género en salud pueden ser de tipo biológica, muy relacionada con la anatomía y fisiología que caracteriza a cada sexo.

Otra forma de desigualdades de género en salud son definidas como sociales o iniquidades de género que pueden ser evitadas o eliminadas mediante dos formas fundamentales, la igualdad de derechos que garantiza que las leyes favorezcan de la misma manera a hombres y mujeres, y propiciando la posibilidad de que cada ser humano tenga oportunidades para resolver sus necesidades y alcanzar sus propósitos y que cuenten con las posibilidades de acceso y recursos en materia de salud.

La salud es un elemento importante del desarrollo social. Constituye el resultado de la actividad de los seres humanos y un componente imprescindible de la calidad de vida. Una sociedad demanda del concurso y participación tanto de los hombres como de las mujeres para alcanzar altos niveles de salud y de desarrollo. Por lo que profundizar en la sexualidad femenina más que un reto constituye una necesidad social.

## **Objetivo General:**

Contribuir al enriquecimiento de la sexualidad a través de técnicas para trabajar el estrés y la sexualidad

## **Desarrollo:**

La sexualidad comprende todos los factores: lo psicológico, lo biológico y lo sociocultural, por lo que, en la medida que el hombre aprende y se desarrolla como ser sexuado, es que establece también sus vínculos y afrontamientos con sus entornos, en los cuales puede desarrollar concepciones, estilos y modos de vida adecuados o no, que van a influir en sus afrontamientos y salud.

Es importante visualizar la sexualidad en un sentido amplio y abarcador donde prima el placer, la libertad, la diversidad y la responsabilidad.

A su vez, el conocimiento profundo de los factores que condicionan las desigualdades de género relacionados con la salud, permite la realización de acciones tendientes a su eliminación o disminución.

No resulta fácil encontrar en la literatura el abordaje de temas relacionados con la sexualidad femenina y mucho menos con el vínculo entre el estrés, la salud y la sexualidad.

Como resultados de investigaciones sobre el tema, diferentes autores han señalado:

- Mujeres describen con frecuencia sentimientos negativos de incomodidad y afectos negativos, mientras que los hombres manifiestan afectos positivos y satisfacción por su propia ejecución bajo estrés. (Álvarez, 2000.)
- Los hombres son más vulnerables al estrés que las mujeres. (Cala, 2001.)
- El estrés no es un factor que afecta directamente en el mal funcionamiento sexual de las mujeres universitarias. Resultados indican que cuando existe un alto nivel de estrés en las mujeres, la satisfacción, la lubricación y el orgasmo, son mayores. (Castañeda, 2006.)
- Las disfunciones sexuales tanto femeninas como masculinas en relación a la situación de estrés que se crea en la pareja muchas veces se acrecienta por los pensamientos negativos que se generan, que difieren según el género, lo que se refleja en el discurso: En el caso del hombre más centrado en el desempeño y en la mujer vinculado a subvaloraciones y autoestima baja. (Ortega; 2009)
- Entre los conflictos de pareja más comunes encontrados en sujetos estresados, se reflejó la comunicación y la separación conyugal como fuentes de tensión, al igual que las relaciones familiares con dificultades sobre todo entre padres e hijos. El no tener pareja y la estabilidad constituían situaciones estresantes importantes. (Ortega, 2009)
- Las mujeres tienen mayor tendencia que los hombres a desarrollar problemas de ansiedad depresión y trastornos sexuales dado por las presiones de las desigualdades de la vida cotidiana. (Real, R. M., 2010.)
- En la menopausia, hay cambios biológicos, psíquicos y sociales que impactan en la salud mental y la depresión. Las mujeres vulnerables tienen más riesgo de depresión. En la transición a la menopausia, disminuyen los estrógenos y hay cambios de humor. El estrés, los problemas físicos y de actividad física, los cambios de estilo de vida (trabajo, familia) y edad, contribuyen a los síntomas psicológicos. (J. López Olmos, 2013) Elsevier España
- Baja autoestima y autovaloración en mujeres con disfunciones sexuales. (Pérez, V. y col. 2014.)

Coincidimos con la literatura y estudiosos del tema, que el estrés es uno de los factores que más influye en las relaciones sexuales, pudiendo originar serios trastornos bien porque provoque su aparición o bien porque agrave un trastorno desarrollado por otras causas.

Es importante profundizar en los estudios de la sexualidad femenina, ya que las sociedades nuestras machistas han derivado sus estudios fundamentalmente a la sexualidad masculina, por lo que en la literatura se encuentran más promovidos las investigaciones y tratamiento a la disfunción eréctil y a la eyaculación precoz.

Existen factores estresores externos e internos que repercuten en la sexualidad. Entre los factores estresores externos se encuentran la falta de privacidad que afecta la intimidad. El exceso de roles: rol de padre o madre, trabajador, familia en general que aumenta en la medida que aumenta la edad, pues no solo están los hijos sino también los padres ancianos y en el propio individuo los trastornos propios de la salud en la adultez media. En el caso de las mujeres se vincula la llamada doble-jornada

que agudiza la situación ya que debe enfrentar además los problemas del hogar con las limitaciones económicas actuales.

Por otro lado los factores estresores internos que agudizan el cuadro al ser vivenciados de acuerdo a las características muy particulares de cada uno, en tanto influye la forma en que cada cual evalúa y valora su situación que no siempre refleja la realidad.

Una situación sexual puede convertirse o ser evaluada como estrés por múltiples razones, entre ellas el temor al fracaso, excesivas exigencias sexuales, conflictos de pareja, miedo al embarazo o a la transmisión sexual de enfermedades, ansiedad e incapacidad para disfrutar de las sensaciones eróticas.

La preocupación obsesiva por lograr un rendimiento sexual adecuado, experiencias sexuales anteriores asociadas a miedo, ansiedad, fracaso y frustración, pueden hacer que cualquier estímulo o situación que permita prever o evaluar la inminencia de una relación sexual se convierta en aversiva y se trate de evitar, haciendo que la persona se dedique principalmente a auto observarse en lugar de disfrutar de la relación.

Es por lo que los temores y los miedos toman fuerza y se convierten en fuertes presiones y a la vez en círculos viciosos que generan angustia y depresión, que en el caso de la sexualidad se describen como el temor al desempeño, al fallo y la auto observación.

Se señala que acontecimientos agrupados aumentan la propensión a enfermar en período de doce meses como la muerte del conyugue, la separación y el divorcio.

En nuestra experiencia clínica además de estas situaciones, la infidelidad es un factor de estrés a largo plazo, a pesar que en el caso de las mujeres tiende a la reconciliación con la pareja tras un aparente perdón, aparecen reacciones que afectan el vínculo dadas las huellas dejadas.

Pueden ser situaciones de tensión crónica de gran estrés, las enfermedades prolongadas, los conflictos de pareja de continuos, situaciones de trabajo negativo conflictivo permanente.

Otros aspectos generadores de situaciones de estrés, son la soledad, el sentirse solo o sola, pero las quejas más frecuentes en este sentido están dirigidas a la soledad en compañía que limita la expresión del Yo, repercutiendo de forma negativa en la autoestima y en los afrontamientos centrados en la emoción, manifestándose a través de mecanismos evasivos y de rechazo.

Las personalidades favorecedoras de la salud que tienden a conductas optimistas y de ver la vida como reto tienden con más frecuencia a buscar el placer en las relaciones sexuales, que aquellas personas con tendencia al pesimismo y a la depresión.

El bienestar psicológico, es un término abordado con frecuencia desde el estrés y se define como la vivencia subjetiva relativamente estable que se produce en relación con un juicio de satisfacción por la vida en las áreas de mayor significación para cada individuo y posee un carácter positivo, de disfrute personal.

En la medida que el bienestar psicológico es mayor, mejor el disfrute personal y tendrá una repercusión positiva hacia la búsqueda del placer sexual.

Hay autores que plantean que las caricias y la sexualidad nos ayudan a soportar mejor el estrés, pero por otro lado la sexualidad causa estrés cuando existe un conflicto en este campo. (Jursh. G., 2004). Si

la pareja tiene problemas no resueltos que cada vez causan mayor tensión, las caricias son percibidas y sentidas de forma negativa.

En momentos de intensificación de estrés se acrecienta las dificultades en la comunicación con la pareja en cuestiones de la sexualidad, insuficiente comunicación erótica e incluso puede producirse la ausencia de fantasías eróticas.

La autoestima baja, los pensamientos negativos, los temores y las dificultades en los afrontamientos pueden ser causa y efecto de trastornos en la sexualidad e incluso pudieran llegar a disfunciones sexuales de mantenerse en un tiempo mayor a tres meses y de no acudir al facultativo para orientación y tratamiento.

Es por lo que en la medida que ampliamos los conocimientos en este campo, se modifican concepciones que obstaculizan el desarrollo del placer, el disfrute en su sentido más amplio, el que pudiera incluir entre otras cosas las discrepancias con la pareja, la familia y sean vistas estas como parte de la vida.

Es por esto que se propone para trabajar el estrés, la salud en la sexualidad femenina:

- El desarrollo de la autoestima.
- Habilidades sociales como la asertividad.
- Técnicas para trabajar el autocontrol como la relajación y los ejercicios respiratorios.
- Trabajar en estilos de vida más sanos que permitan un espectro mayor de motivaciones e intereses que faciliten los afrontamientos y disminuyan las tensiones y por ende la enfermedad.
- Uso de diferentes modalidades de Terapia Corporal.
- Enfoque individual y Personalizado.

Como modalidad fundamental se propone la práctica del yoga que no solo se diferencia de los ejercicios físicos porque adopte posturas estáticas y busca más la calidad en las repeticiones, sino que además consume menos cantidad de energía, disminuye la fatiga lo que favorece la salud.

Existen diversos tipos de yoga, siendo el nivel más elemental el Hatha Yoga que estimula la voluntad y el equilibrio físico y psíquico de forma estable y consta de tres elementos inseparables que son la concentración, la respiración y las posturas. Las posturas o asanas tienen funciones específicas sobre el cuerpo, produciendo beneficios para la salud que además influyen en el estado emocional e intelectual del sujeto

Entre las posturas que producen beneficios para la sexualidad se encuentran: el Yoga *Mudra*, la cobra pelviana y la *viparita karani* que estimula la irrigación de los genitales, la actividad sexual y vigoriza el sistema nervioso

Se practica la concentración a través de la respiración

Se recomienda el masaje *shiatsu* que consiste en aplicar presión cuidadosamente estudiada en puntos específicos del cuerpo para eliminar la fatiga y estimular las posibilidades de autocuración. Se aplica con las manos y los dedos.

Es posible incluso que el cuerpo de respuestas no esperadas a modalidades y técnicas que están diseñadas para el alivio de tensiones como pueden ser: mareo, dolor de cabeza, deseos de dejar el ejercicio, molestias y esto esta dado porque el organismo en sus vías en la búsqueda del equilibrio desarrolla mecanismos de adaptación que tienen implícito el reemplazo de funciones.

La sexualidad humana es un elemento de gran importancia en la vida de hombres y mujeres, por lo que investigar y estudiar sobre los vínculos entre el estrés y la sexualidad, puede contribuir a brindar una mejor calidad de vida.

A modo de conclusión, podemos decir que se contribuyó al enriquecimiento de la sexualidad a través de la propuesta de diversas técnicas para trabajar el estrés, la salud en la sexualidad femenina.

### Referencias bibliográficas

- Álvarez González, M. (2000). *Stress un enfoque integral*, Cuba :Científica Técnica.
- Avadhu'tika, A. (1992). *Yoga para la salud*. Nueva York: Amanda Marga.
- Bonet, J. (1997:17). *Sé amigo de ti mismo. Manual de autoestima*. España: Sal Térrea.
- Burton, R. (2001). *Kama Sutra* Barcelona: Plaza Janes.
- Cala, O. (2001). Estrés y satisfacción marital en un Grupo de Parejas (Tesis de maestría), La Habana. CENESEX.
- Calle, A. (1974). *El Yoga y sus secretos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Daufí, L. (1994). *La enfermedad de hoy*. Barcelona: Salvat editores.
- Demcy M, Tihista R. (1999). *Personalidades estresadas*. México: Grijalbo.
- González A, Castellanos B. (1996). "Sexualidad y Género. Una concepción educativa en los umbrales del tercer milenio", vol. II. Colombia: Cooperativa editorial Magisterio.
- González U. (2001). Modo de vida, psiques y salud. En: Núñez de Villavicencio. *Psicología y Salud*. Cuba: Ciencias Médicas.
- Hewitt J. (1996). *Relajación*. (5ta ed.) Madrid: Pirámide.
- Lazarus, R., Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Meichembaum, D. (1996) Manual de inoculación del estrés. Barcelona. Martínez Roca
- Ortega A. (2009). *Estrés Salud y Sexualidad*. La Habana: Capitán San Luis. ISBN 978-959-211-352-7.
- \_\_\_\_\_. (2011). Estrés Psicológico, cap. 11 del Libro *Psicología y práctica profesional de enfermería*, La Habana: Ciencias Medicas. ISBN 978-959-212-649-7.
- Roca, M., Pérez, M. (1999). *Apoyo Social: Su significación para la salud humana*. La Habana: Félix Varela.
- Roca, M. (2003). *Los recursos de afrontamiento con que contamos ¡O no! Para hacer frente al estrés*. [www.infomed.sld.cu/saludparalavida](http://www.infomed.sld.cu/saludparalavida)
- Valdés, M., Flores, T. (2000). *Psicobiología del estrés*. Barcelona: Martínez Roca.
- Zaldívar Pérez, D. (1996). *Conocimiento y dominio del Estrés*. La Habana: Científico-Técnica.
- \_\_\_\_\_. (2002). "El Estrés en Directivos. Técnicas para su afrontamiento y reducción". Selección de Lecturas. La Habana. Soporte Digital.

## LAS COMPETENCIAS PARENTALES EN MADRES DE FAMILIA CON Y SIN DOBLE JORNADA

Ileri Yunuen Vázquez García

Deyanira Aguilar Pizano

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Morelia, Michoacán, México.

### Resumen

Las competencias parentales, se definen como aquel conjunto de capacidades que permiten a los padres afrontar de modo flexible y adaptativo la tarea vital de ser padres, de acuerdo con las necesidades evolutivas y educativas de los hijos (López, Martín, Cabrera, y Máiquez, 2009). En esta investigación se tomaron en cuenta tres habilidades que forman parte de las competencias parentales: el control emocional, los recursos empáticos y la plasticidad para el control en madres de familia. El objetivo fue analizar si existe diferencia entre las habilidades parentales que desarrollan las madres de familia con doble jornada y las madres de familia que se dedican al hogar. Se trabajó con una metodología cuantitativa, la investigación se realizó en dos fases; en la primera se aplicó la ficha de trabajo 16 del *Manual de Evaluación de las Competencias y Resiliencia Parental* de Barudy y Dantagnan (2010), el análisis de datos se realizó por medio del programa estadístico SPSS versión 20, se utilizaron pruebas de frecuencias simples y una prueba no paramétrica llamada "U de Mann – Whitney". En la segunda fase se llevó a cabo una intervención psicológica con la intención de brindar herramientas para el desarrollo de las habilidades parentales. En los resultados se encontró que en ninguna de las tres dimensiones evaluadas existen diferencias significativas, por lo que se concluye que la diferencia de grupos; madres con y sin doble jornada, no influye en la forma en que ejercen sus competencias parentales, en este caso respecto al control emocional, los recursos empáticos y la plasticidad para el control. De la misma forma tampoco influye en el caso de las madres con doble jornada su ocupación; ya que el grupo estuvo conformado por secretarías, intendentes, psicólogas, odontólogas y abogadas, y tampoco se encontraron diferencias significativas dentro de este grupo.

**Palabras claves:** Competencias; Habilidades; Parentalidad; Doble jornada.

### Abstract

*Parenting skills are defined as the set of capabilities that allow parents cope in a flexible and adaptive way the vital task of parenting, according to the developmental and educational needs of children (Lopez, Martin Cabrera, and Máiquez, 2009). This research took into account three skills that are part of parenting skills: emotional control, the empathic resources and plasticity for control mothers. The aim was to analyze whether there is a difference between parenting skills that develop the mothers with double day and mothers who devote themselves to home. We worked with a quantitative methodology, research was conducted in two phases; in the first the worksheet 16 Evaluation Handbook of Competence and Parental Resilience Barudy and Dantagnan (2010) was applied, the data analysis was performed using the SPSS version 20, tests simple frequencies were used and a nonparametric test called "Mann - Whitney". In the second phase it was carried out psychological intervention intended to provide tools for the development of parenting skills. The results found that in none of the three dimensions evaluated significant differences, so it is concluded that the difference of groups; mothers with and without doubleheader does not influence how they exercise their parental responsibilities, in this case with respect to emotional control, the empathic resources and plasticity control. Likewise it not affects the case of mothers with their occupation doubleheader; since the group was comprised of secretaries, mayors, psychologists, dentists and lawyers and no significant differences within this group were found.*

**Keywords :** Skills ; Abilities; Parenthood ; Doubleheader.

### **Resumo**

*Competências parentais são definidos como o conjunto de capacidades que permitem aos pais a lidar de uma forma flexível e adaptável a tarefa vital de parenting, de acordo com as necessidades de desenvolvimento e educacionais das crianças (Lopez, Martin Cabrera, e Máiquez, 2009). Esta pesquisa levou em conta três habilidades que fazem parte de competências parentais: controle emocional, os recursos empáticas e plasticidade para as mães de controle. O objetivo foi analisar se existe uma diferença entre as competências parentais que se desenvolvem as mães com dupla jornada e mães que se dedicam a casa. Nós trabalhamos com uma metodologia quantitativa, a pesquisa foi realizada em duas fases; na primeira folha de cálculo 16 Avaliação Handbook of Competence e Parental Resiliência Barudy e Dantagnan (2010) foi aplicada, a análise dos dados foi realizada através do SPSS versão 20, os testes foram utilizadas frequências simples e um teste não paramétrico de chamada "de Mann - Whitney". Na segunda fase foi realizada a intervenção psicológica destinado a fornecer ferramentas para o desenvolvimento de competências parentais. Os resultados revelaram que em nenhuma das três dimensões avaliadas diferenças significativas, por isso, conclui-se que a diferença de grupos; se as mães com e sem doubleheader não influenciar a forma como exercem as suas responsabilidades parentais, neste caso no que diz respeito ao controle emocional, os recursos de empatia e controle plasticidade. Da mesma forma, não afeta o caso das mães com seus doubleheader ocupação; desde que o grupo foi composto por secretários, prefeitos, psicólogos, dentistas e advogados e não houve diferenças significativas dentro deste grupo foram encontrados.*

**Palavras-chave:** competências; habilidades; parentalidade; Doubleheader.

### **Introducción**

Según Solís-Pontón (2004), “podría considerarse que la parentalidad constituye el estudio de los lazos de parentesco y de los procesos psicológicos inherentes. La parentalidad necesita un proceso de preparación, y aun de aprendizaje, no en el sentido de una pedagogía parental, sino como el trabajo que pone en evidencia el carácter complejo y los aspectos paradójicos del fenómeno natural de la reproducción humana”, p. 11.

Desde el punto de vista de Zicavo y Fuentealba (2012):

Se reafirma la parentalidad como proceso en construcción y cambio constante, cuya práctica es afectada por las condiciones de contexto que influyen en la forma de vinculación parental y en las representaciones emergentes de “subjetividad social” que superan lo atribuido como natural, deconstruyendo los roles de género, para luego volver a construirlos desde la equidad, el bien común, el interés superior del niño/a y los derechos fundamentales, (p. 119).

Es por lo anterior y por la importancia que la parentalidad tiene que se realizó la investigación referente a las competencias parentales, específicamente en lo que respecta a las habilidades que como padres se van desarrollando en el transcurso de la crianza de los hijos, ya que como bien es sabido no es algo que se adquiera inmediatamente al procrear, sino en la convivencia diaria con ellos, de la misma manera en que son importantes los estilos de crianza que los padres/madres ejercen en el desarrollo de su paternidad/maternidad.

### **Objetivo**

El objetivo fue analizar si existe diferencia entre las habilidades parentales que desarrollan las madres de familia con doble jornada y las madres de familia que se dedican al hogar.



### Marco conceptual

Para Houzel, (2004, citado por Solís-Pontón, 2004), no basta solamente con procrear o ser designado como padre o madre, sino que es necesario “convertirse en padre”, y esto es un proceso muy complejo ya que va a involucrar niveles tanto conscientes como inconscientes del funcionamiento mental. En este proceso se encuentran involucradas tres funciones o ejes:

- *El ejercicio de la parentalidad:* Este eje proporciona orden y organización al sistema familiar y tiene que ver con los lazos de parentesco y con los derechos y obligaciones que le corresponden a cada miembro del sistema, también se asocia con las prohibiciones y con las reglas que serán las que darán estructura y permitirán un funcionamiento adecuado.
- *La experiencia de la parentalidad:* En este eje se encuentra el deseo de tener un hijo y todo el proceso que conlleva a la parentalidad.
- *La práctica de la parentalidad:* Aquí se toman en cuenta todas y cada una de las prácticas cotidianas que los padres realizan en torno a sus hijos y que tienen que ver con los cuidados tanto físicos como psíquicos.

De la misma manera, también existen determinadas funciones que como padres se realizan para brindar estructura a los hijos y estas pueden ser las siguientes desde el punto de vista de Ochoa-Torres y Lelong (2004, citados por Solís-Pontón, 2004):

- *Función de apaciguamiento:* Se refiere a satisfacer las necesidades vitales del niño como lo son la alimentación, el calor, el contacto, el sostén, la higiene y la tranquilidad; ya que son los padres quienes se encargan de proteger al niño de las amenazas del exterior. También se tiene que tomar en cuenta que la satisfacción de estas necesidades será acorde a las costumbres de cada sociedad y por lo tanto no serán iguales en todos los sistemas familiares; de la misma forma que es conveniente tomar en cuenta la necesidad real del niño y no solo lo que los adultos opinen.
- *Función de seguridad:* Aquí entran las prácticas de crianza de los padres como por ejemplo la forma de llegar, de hablarle, de cargarlo, etc. y que deben ser reiterativas para que el niño se vaya anticipando para lo que va a suceder; lo anterior le proveerá seguridad al niño al igual que la tranquilidad que los padres le transmitan.
- *Función estimuladora:* Esta función es indispensable para el desarrollo neurológico del niño y los padres principalmente son los que las proveen; pueden existir dos tipos de estimulaciones, las proximales que se caracterizan porque los padres mantienen contacto muy cercano con el niños y las distales en donde los padres guardan cierta distancia respecto a él.
- *Función socializadora:* Tiene que ver con que el niño vaya aprendiendo poco a poco a acatar las reglas, las exigencias y los horarios del contexto en el que se encuentra, es decir que se vaya adaptando a la rutina familiar.
- *Función de transmisión transgeneracional de valores:* Aquí se refiere a la transmisión del sistema cultural de una generación a otra. A la transmisión de los valores familiares que deben quedar bien cimentados en los hijos porque en el transcurso del tiempo necesariamente sufrirán modificaciones conforme a la etapa de desarrollo por la que atraviesa el sistema

familiar, pero esas modificaciones no pueden ser tan fuertes que terminen por quebrantar los valores, pero sí deben ser flexibles.

Estas funciones se van cumpliendo también gracias a la sensibilidad parental que se refiere a que los padres sean capaces de recibir, interpretar y responder de manera apropiada e inmediata a las señales de su hijo, esta sensibilidad parental también depende de la experiencia que los padres van adquiriendo. Solís-Pontón (2004) también menciona los términos de maternidad y paternidad que “se refieren a la calidad de esta percepción y de esta sensibilidad; designan la sensación afectiva sentida por un individuo cuando expresa ser completa y profundamente padre o madre”, p. 89. Es importante mencionar que esta paternidad y maternidad la pueden sentir los padres para un hijo y no para otro.

Darling y Steinberg, 1993; Gray y Steinberg, 1999; Steinberg, 1990 (citados por Betancourt y Andrade, 2011) mencionan que “las prácticas parentales se definen como aquellas conductas que los padres utilizan para socializar a sus hijos, y pueden agruparse en dos categorías: apoyo y control”, p. 28. El apoyo parental se refiere “a la cantidad de soporte y cariño que expresan los padres hacia sus hijos”, Amato y Fowler (2002, citado por Betancourt y Andrade, 2011, p. 28), y el control parental es definido “como el conjunto de límites, reglas, restricciones y regulaciones que los padres tiene para sus hijos, y el conocimiento de las actividades que estos realizan”, Barber, Olsen y Shagle (1994, citado por Betancourt y Andrade, 2011, p. 28).

También vale la pena hacer la diferencia entre el control psicológico y el control conductual, en donde el primero es considerado como un tipo de coerción, es decir, un control pasivo pero agresivo y hostil; y el segundo se encuentra relacionado con la supervisión y atención hacia los hijos, Barber (1996, citado en Betancourt y Andrade, 2011). De Minzi, (2005) menciona que uno de los mayores recursos de que dispone el niño es la percepción de una relación contenedora de parte de sus padres y que una relación basada en una aceptación y un control adecuados facilitan la adaptación de los niños a las diversas situaciones que se le presentan. Y por el contrario cuando el niño percibe baja aceptación y poco control de parte de sus padres se siente solo con respecto a ellos.

En esta misma línea, Mestre (2001), dice que el sentido de seguridad que los niños alcancen será gracias al grado de estructura que la familia brinde, ya que entre menos estructura existe hay más inseguridad e indecisión en los niños, de tal forma que las relaciones con los hijos también tienen que ser de acuerdo a la edad y al nivel de desarrollo.

Barudy (citado en Barudy y Dantagnan, 2010) describe las competencias parentales como “una forma semántica de referirse a las capacidades prácticas de los padres para cuidar, proteger y educar a sus hijos, y asegurarles un desarrollo sano” (p. 77). Asimismo, hace una diferenciación entre lo que es la parentalidad social y la biológica, en donde la primera se refiere a todos los cuidados físicos y psíquicos que los padres proporcionan y la segunda específicamente a la capacidad de procrear. Bayot, Hernández y De Julián (citados por López, *et al*, 2009)) señalan que la personalidad es la que influye en la forma de educar a los/as niños/as.

Para desarrollar las competencias parentales existen varios factores que interactúan entre sí y son: la herencia, el aprendizaje y la propia experiencia, ya sea de buen trato o maltrato. Barudy (citado en Barudy y Dantagnan, 2010) refiere que existen dos componentes que permitirán hacer una evaluación, una promoción y una rehabilitación de la parentalidad, en su caso; se trata de las capacidades parentales fundamentales y las habilidades parentales. Con respecto a esto último

componente solo se investigaron tres habilidades: a) el control emocional, que tiene que ver con la capacidad que los padres tienen de mentalizar la situación, reconocer sus emociones y elaborar una respuesta adecuada para enfrentar el problema que provoca la molestia o por el contrario con la poca capacidad de controlarse en una situación de tensión o estrés. Su falta de empatía y su escasa habilidad para manejar las emociones que la situación les provoca, los conducen a encontrar una salida inmediata a lo que les molesta; b) los recursos empáticos tienen que ver con la capacidad que los padres tienen de comprender a sus hijos, colocarse en su lugar y encontrar opciones de actuación adecuadas para los desafíos que se presenten, y c) la plasticidad para el control se ve reflejada en la flexibilidad que los padres tienen para hacer ajustes precisamente en el control que ejercen hacia sus hijos.

Con respecto a esa flexibilidad de la cual se habla, Jiménez (2005, citado por Zicavo y Fuentealba, 2012) menciona que en la actualidad también la familia se ve en la necesidad de cambiar su estructura, ya que ahora la mujer también busca una independencia económica y una realización profesional y el hombre aparte de ser proveedor también se encarga del cuidado de los hijos y realiza labores domésticas, cuestiones que necesariamente repercuten en las funciones parentales. Coincidiendo con esto, Zicavo y Fuentealba (2012), mencionan que en las relaciones parentales se realiza una redistribución de las funciones, los tiempos dedicados a la crianza de los hijos se flexibilizan, pero lo más importante es que la experiencia de ser padres favorece la satisfacción, el desarrollo y la realización personal, lo que a su vez se refleja en el compromiso y la responsabilidad parental. Al respecto, Zicavo (2008) refiere que durante la crianza y la formación de los hijos son indispensables ambos padres, no importando la etapa de desarrollo por la que los hijos atraviesen.

### **Metodología**

El presente trabajo es resultado de un proyecto de investigación con enfoque cuantitativo, que tuvo como objetivo analizar si existe diferencia entre las habilidades parentales que desarrollan las madres de familia con doble jornada y las madres de familia que se dedican al hogar. Se llevó a cabo en dos fases, la primera consistió en la aplicación de la ficha de trabajo 16 del *Manual de Evaluación de las Competencias y Resiliencia Parental* de Barudy y Dantagnan (2010), que evalúa las capacidades empáticas del adulto por medio del examen de sus niveles de impulsividad y autocontrol.

La aplicación se realizó con mujeres cuyo principal criterio de inclusión es que fueran madres de familia; el segundo criterio de inclusión es que un grupo tuviera doble jornada de trabajo y otro grupo se dedicara al hogar. El número total de participantes fue de 62; 32 madres de familia que tienen doble jornada y 30 madres de familia que se dedican al hogar.

En la segunda fase se diseñó y se llevó a cabo una intervención psicológica con la intención de dar a conocer las habilidades parentales para que las madres de ambos grupos tuvieran la oportunidad de llevar a cabo un análisis personal del desarrollo de sus habilidades. Además de proporcionarles algunas herramientas para el desarrollo de su función parental como: habilidades de comunicación con los hijos, procesos de resolución de conflictos y de negociación, estrategias para establecer límites y regulación del comportamiento en los hijos. El análisis de datos se realizó por medio del programa estadístico SPSS versión 20, se utilizaron pruebas de frecuencias simples y una prueba no paramétrica llamada "U de Mann – Whitney".

### **Resultados**

En la ficha 16 del *Manual de Evaluación de las Competencias y Resiliencia Parental* la información que se encontró fue la siguiente:

- a) En cuanto al control emocional en el grupo de madres que se dedican al hogar se obtuvo una media de 3.31 y en el grupo de madres con doble jornada se obtuvo una media de 3.25; cabe señalar que se tienen como puntos de referencia al 1 como mínimo y al 5 como máximo, lo que significa que ambos grupos tienen un control emocional dentro del punto medio. Respecto a los resultados obtenidos en la prueba U de Mann – Whitney se obtuvo una significancia de .609 por lo que no se encuentra una diferencia significativa entre ambos grupos, con base al nivel de significancia establecido ( $p < 0.05$ ).
- b) En recursos empáticos en el grupo de madres que se dedican al hogar se obtuvo una media de 4.07 y en el grupo de madres con doble jornada se obtuvo una media de 3.44; donde el 1 es el mínimo y el 5 el máximo puntaje, por lo que se puede observar que ambos grupos hacen uso de sus recursos empáticos de una forma similar. Respecto a los resultados obtenidos en la prueba U de Mann-Whitney se obtuvo una significancia de .076 por lo que no se encuentra una diferencia significativa entre ambos grupos con base al nivel de significancia establecido ( $p < 0.05$ ).
- c) En cuanto a la plasticidad para el control; en el grupo de madres que se dedican al hogar se obtuvo una media de 2.87 y en el grupo de madres con doble jornada se obtuvo una media de 3.00; donde el 1 es el mínimo y el 5 el máximo puntaje, y se puede observar que ambos grupos cuentan con flexibilidad para adaptarse a las situaciones que se les presentan con respecto al control que ejercen hacia sus hijos. Respecto a los resultados obtenidos en la prueba U de Mann-Whitney se obtuvo una significancia de .584 por lo que no se encuentra una diferencia significativa entre ambos grupos con base al nivel de significancia establecido ( $p < 0.05$ ).

### Conclusiones

Con lo anteriormente expuesto, respecto al análisis de los resultados que arrojó el instrumento aplicado (la ficha de trabajo 16 del *Manual de Evaluación de las Competencias y Resiliencia Parental* de Barudy y Dantagnan, 2010) se concluye en un primer momento que la diferencia de grupos; madres con doble jornada y madres que se dedican al hogar, no influye en la forma en que desarrollan y ejercen sus habilidades parentales, en este caso específico respecto al control emocional, los recursos empáticos y la plasticidad para el control. De la misma forma tampoco influye en el caso de las madres con doble jornada su ocupación; ya que el grupo estuvo conformado por secretarías, intendentes, psicólogas, odontólogas y abogadas y tampoco se encontraron diferencias significativas dentro de este grupo.

En este sentido cabe señalar que de acuerdo al contexto social y cultural propios de cada generación, habrá prácticas de crianza que podrán o no desarrollarse; ya que la época en la que criaron a estas participantes permitía a sus padres delegar muchas más responsabilidades y/o actividades que no requirieran la presencia o supervisión de estos; cuestiones que en la actualidad no podrían desarrollarse de la misma forma debido a la complejidad del contexto.

Con lo anterior se llega a la conclusión de que en el desarrollo y ejercicio de las habilidades parentales influye en gran medida la personalidad de la madre y que se van a encontrar interactuando entre sí factores como la herencia, el aprendizaje y la propia experiencia como lo mencionan diversos autores, Bayot, *et al* (citado en López *et al*, 2009) y Barudy (citado en Barudy y

Dantagnan, 2010). Y además es importante mencionar que dentro del desarrollo de las habilidades parentales no solo se tiene que ver a la madre de familia, sino que también se tiene que tomar en cuenta su contexto social y cultural, donde son sumamente importantes las creencias, acciones y emociones que giran en torno al ser madre que normalmente están involucradas directamente con su historia de vida.

De la misma forma, en esta investigación se encuentra que el desarrollo de las habilidades parentales no es influido solamente por la profesión u oficio al cual se dedique la madre de familia; lo anterior porque se puede llegar a pensar que la mujer al trabajar también fuera del hogar tendrá la capacidad de desarrollar más habilidades y de dedicar más tiempo de calidad a sus hijos; también se tiene que tomar en cuenta que al tener más responsabilidades aumenta su estrés, lo cual puede estar interfiriendo en el desempeño de sus habilidades parentales. Y visto desde otro sentido, no por el hecho de que una mujer se dedique al hogar quiere decir que no sea capaz de desarrollar las habilidades que les permitan a sus hijos un sano desarrollo; esto tiene que ver con la personalidad y no con la profesión u ocupación de la madre de familia, tal y como se demuestra en los resultados en los que se arrojaron puntuaciones muy similares en ambos grupos de participantes.

### Referencias bibliográficas

Barudy, J. y Dantagnan, M. (2010). *Los buenos tratos a la infancia*. España: Gedisa.

\_\_\_\_\_. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre*. España: Gedisa.

\_\_\_\_\_. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre. Fichas de Trabajo*. España: Gedisa.

Betancourt, D., Andrade, P. (2011). Control Parental y Problemas Emocionales y de Conducta en Adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 20(1), 27-41. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/804/80419035006.pdf>

De Minzi, M. (2005). Estilos parentales y estrategias de afrontamiento en niños. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37(1), 47-58. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?80537102>

López, Ma., Martín, J. Cabrera, E. y Máiquez, Ma. (2009). Las competencias parentales en contextos de riesgo psicosocial. *Psychosocial Intervention*, 18(2), 113-120. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179814021003>

Mestre, M. Samper, P. Tur, A. y Díez, I. (2001). Estilos de crianza y desarrollo prosocial de los hijos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(4), 691-703. Recuperado de <http://www.dialnet.unirioja.es>

Solís-Pontón, L. (2004). *La parentalidad, desafío para el tercer milenio*. México: Manual Moderno.

Zicavo, N. (2008). La alienación parental y el proceso de la padrectomía. *Revista Cubana de Psicología*, número especial. Recuperado de <http://pasg.info/wp-content/uploads/2015/07/Zicavo-Parental-Alienation-2008.pdf>

Zicavo, N. y Fuentealba, A. (2012). Resignificando la paternidad, crianza y masculinidad en padres post divorcio. *Revista IIPSI*, 15(2), 115-127. Recuperado de [http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion\\_psicologia/v15\\_n2/pdf/a08v15n2.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v15_n2/pdf/a08v15n2.pdf)

## Los autores

### **Deyanira Aguilar Pizano**

[deyaaupizano@hotmail.com](mailto:deyaaupizano@hotmail.com)

Licenciada en Psicología. Profesor Investigador de Tiempo Completo en la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

### **Sender Herrera Sibaja**

[sherrera@cpdh.co.cr](mailto:sherrera@cpdh.co.cr)

Licenciado en Psicología. Master en Psicología Clínica. Director del Centro de Psicología y Desarrollo Humano, Costa Rica. Consultor en materia de derechos humanos, género, familia, violencia y criminología. Mediador certificado.

### **Lisette Fabelo Pérez**

[engendrarlamaravilla@gmail.com](mailto:engendrarlamaravilla@gmail.com)

Licenciada en Psicología. Master en Psicodrama y procesos grupales.

### **Celia García Dávila**

[engendrarlamaravilla@gmail.com](mailto:engendrarlamaravilla@gmail.com)

Licenciada en Psicología. Master en Psicodrama y procesos grupales.

### **Francisco Enrique García Ucha**

Licenciado en Psicología. Doctor en Ciencias Psicológicas. Profesor Titular de la Universidad del Deporte. Cuba.

### **Diego Joaquín González Serra**

[diegonza@infomed.sld.cu](mailto:diegonza@infomed.sld.cu)

Doctor en Ciencia Psicológicas. Profesor Titular. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.

**Beatriz Gómez Castillo**

[btychik@hotmail.com](mailto:btychik@hotmail.com)

Doctorado por el Instituto de Estudios de Posgrado en Psicoanálisis y Psicoterapia de la Sociedad Psicoanalítica Mexicana. Maestra en Psicología Clínica por la Facultad de Ciencias de la Conducta UAEMéx. Licenciada en Psicología por la Facultad de Ciencias de la Conducta UAEMéx. Profesora de Tiempo Completo de la Facultad de Ciencias de la Conducta UAEMéx

**Eduardo Leonardelli**

Facultad de Psicología y Psicopedagogía. Pontificia Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

**Analía Verónica Losada**

[analía\\_losada@yahoo.com.ar](mailto:analía_losada@yahoo.com.ar)

Facultad de Psicología y Psicopedagogía. Pontificia Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

**Alina Ortega Bravo**

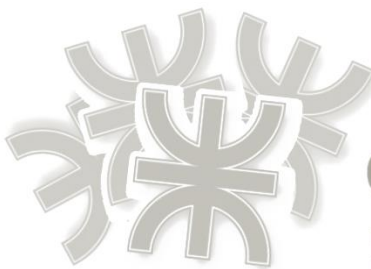
Licenciada en Psicología. Master en Psicología Clínica. Escuela Nacional de Salud Pública. Ministerio de Salud Pública, Cuba.

**Ileri Yunuen Vázquez García**

[ireriyvg21@gmail.com](mailto:ireriyvg21@gmail.com)

Licenciada en Psicología. Maestra en Psicología Clínica. Profesor Investigador de Tiempo Completo en la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Correo electrónico:





# Integración Académica en Psicología.

Revista científica de la Asociación Latinoamericana  
para la Formación y la Enseñanza de la Psicología.