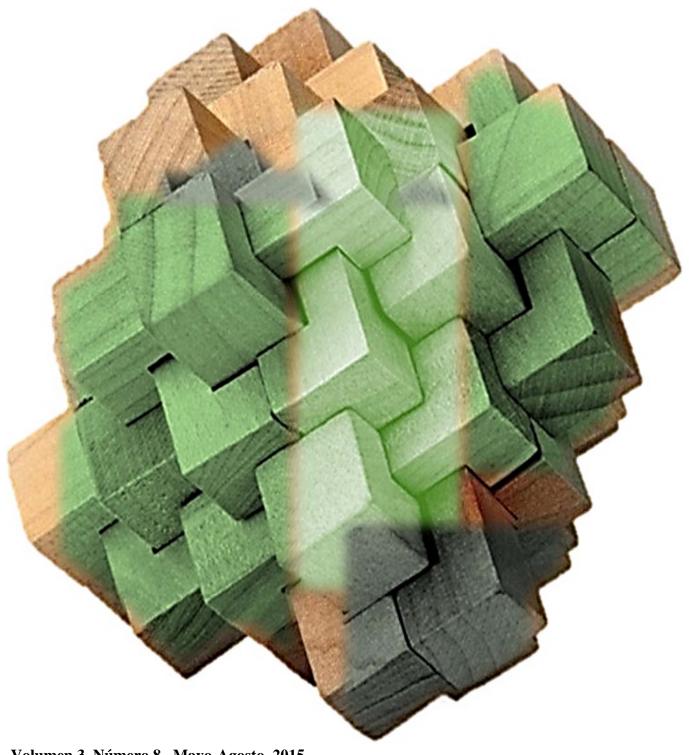


Integración Académica en Psicología.

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



Volumen 3. Número 8. Mayo-Agosto 2015.

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 3, número 8, Mayo-Agosto 2015, 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, 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.



ISSN 2007-5588

Mesa Coordinadora de ALFEPSI

Presidente: Marco Eduardo Murueta

Edgar Barrero Dora Patricia Celis Rogelio Díaz Ángela Soligo Nelson Zicavo

Director de la Revista: Manuel Calviño **Editor ejecutivo**: Javier Armas

Consejo Editorial:

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

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

Luis Morocho (Perú)

Comité Científico Editorial:

Marcos Ferreira (Brasil)

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)

David Alonso Ramírez (Costa Rica)

Gustavo Carpintero (México)

Roberto Corral (Cuba)

Lupe García Ampudia (Perú)

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)

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 Vírseda (México)
Laura Zárate (México)
Bárbara Zas (Cuba)

C	Contenido
N	ditorial3 Nanuel Calviño Pirector
R	Reflexiones desde América Latina
XPERIMEN Rubén Gonz Norma Letic	cia Cabrera Fermoso
Roberto Arz	lendoza Mendoza zate Robledo 4
AL RECONO David Dono	A DE LAS MINORÍAS ÉTNICAS: DESDE LA EPISTEMOLOGÍA CIMIENTO Iso Carvajal
OBRE LA FI María José I	TIZANDO EL TRASFONDO ÉTICO EN EL ESTUDIO Y LA ENSEÑANZA ELICIDAD EN AMÉRICA LATINA Rodríguez Araneda
RESENTES Mauricio M	DE LA ADULTEZ MAYOR: CONCEPCIONES DE BIENESTAR EN LA TERCERA EDAD ercado Aravena42
oledad Ma	JBJETIVIDAD Y TRABAJO ACADÉMICO Irtínez Labrín
E	xperiencias prácticas y aplicadas
AZER E COI lilton s. Foi	SICOMÉTRICA DO MODELO TEÓRICO ENTRE OS PARES SÓCIO-NORMATIVOS, HÁBITOS DE NDUTAS DEVIANTES: VERIFICAÇÃO DE UM MODELO PARCIMONIOSO rmiga
N MUJERE	E LA ANSIEDAD ANTES Y DESPUÉS DE LA APLICACIÓN DE MUSICOTERAPIA S VIOLENTADAS DE CUBA Y DE MÉXICO. COMPARACIÓN Y PERSPECTIVAS CULTURALES ández de Juan

FAMILIAS DISEJECUTIVAS EN NIÑOS CON CONDUCTAS DISRUPTIVAS
Risueño Alicia E.
Motta Iris M.
Argentina
ESTUDIO POBLACIONAL: CARACTERIZACIÓN SOCIO-FAMILIAR DE LOS
AFECTADOS CON ENFERMEDAD DE ALZHEIMER FAMILIAR PRECOZ (EAFP)
Paula Andrea Ospina Lopera
Alberto León Gutiérrez Tamayo
Carolina Serna Guzmán
Clara Mónica Uribe Pérez
Diana Paola Alzate Echeverri
Marco Tulio Rivera Otálvaro
Medellín. Colombia
Los autores

Editorial

Cuando terminábamos la preparación de este nuevo número de *Integración Académica en Psicología* recibimos una invitación para formar parte de un "holding" (así venía referido en la invitación) de publicaciones científicas de psicología. Era una de las tantas propuestas comerciales que, lejos de acercarse a una potenciación de las diversas publicaciones existentes, de las voces que las conforman, tienen en su visor el establecimiento de un emporio, una nueva hegemonía dentro de las ya existentes. En la invitación se insistía en la necesidad de precisar la corriente de pensamiento a la que se adscribe nuestra publicación.

Siendo educados (quizás excesivamente) sugerimos a los invitantes que leyeran nuestros números publicados para que pudieran entender mejor qué es, qué quiere, qué hace *Integración Académica en Psicología*. Para que tuvieran aún más elementos se les envió la Declaración de Cajamarca (mayo 2011).

Nuestra revista es parte de un proyecto integrador y emancipador sustentando en el proyecto científico, profesional, social, cultural y político de la Asociación Latinoamericana para la formación y la enseñanza de la Psicología (ALFEPSI). Reconocemos que "no hay proyecto emancipador alguno, democratizador de la cultura y ensanchador de la vida, que pueda operar bajo el discurso excluyente de la hegemonía..." (Rufo Caballero). Abre fuego contra ese "colonialismo invisible" al decir de Galeano, que "te convence de que la servidumbre es tu destino y la impotencia tu naturaleza: te convence de que no se puede decir, no se puede hacer, no se puede ser".

Integración Académica, como la psicología latinoamericana que construimos, se piensa como un extenso océano de diferentes compases teóricos, de ritmos metodológicos variados, de prácticas profesionales inclusivas e intencionales, que tienen como común denominador una plataforma programática tácita, proactiva: profundizar en el desarrollo de una concepción teórica y metodológica autóctona, de comprometida vocación latinoamericanista, contracolonialista, que permita entender la subjetividad de las y los latinoamericanos desde sus determinantes históricos, culturales, desde sus determinaciones internas y de su realidad cosmogónica, cotidiana, económica y política; co-construir prácticas profesionales que impacten directamente sobre los procesos de empoderamiento, autonomía, democratización, mejoramiento de la vida de la sociedad y de sus ciudadanos; avanzar los procesos de construcción de sistemas sociales basados en la justicia social, la diversidad cultural e identitaria, la convivencia armónica en la diversidad, el respeto a los derechos humanos. Una psicología para el bienestar y la felicidad de los y las latinoamericanas en todos los espacios de su realización y existencia.

La vida –escribe Martí– debe ser diaria, movible, útil; y el primer deber de un hombre de estos días, es ser un hombre de su tiempo. No aplicar teorías ajenas, sino descubrir las propias. No estorbar a un país con abstracciones, sino inquirir la manera de hacer prácticas las útiles.

Integración Académica asume el deber de ser una revista de su tiempo, de su región, de los pueblos latinoamericanos. Una revista que multiplica los intentos de descubrir las teorías propias, que reconoce la utilidad de la virtud, y la virtud de la utilidad. Quiere ser vehículo de las voces de los psicólogos y las psicólogas latinoamericanas. Ser una expresión genuina que "ni simula ser neutral,… que no es eco ni suena por sonar".

Manuel Calviño Director

UNA POSIBLE APLICACIÓN DEL MODELO DE CAMBIO CIENTÍFICO DE KUHN A LA PSICOLOGÍA EXPERIMENTAL GENERAL

Rubén González Vera
Norma Leticia Cabrera Fermoso
Herminia Mendoza Mendoza
Roberto Arzate Robledo
UNAM – FESI – Psicología, Tlalnepantla. Estado de México

Resumen

En el presente capítulo se pretenderá ilustrar la aplicación de las categorías del modelo kunhiano de desarrollo científico, en tres aproximaciones de la psicología experimental general: conductista, escuela histórico-cultural y psicología genética piagetiana, con el fin de poder ubicar sus elementos de trabajo teóricos, metodológicos y aplicados de cada una de ellas en dicha estructura, para así poder detectar el posible avance de esta disciplina de investigación como ciencia definida dentro de la transición de las fases preparadigmática-paradigmática, marcadas por dicho filósofo de la ciencia.

Palabras clave: Comunidad científica, compromisos conceptuales, revolución científica

Abstract

In this chapter you will seek to illustrate the application of the categories of the model kunhiano of scientific development in the three approaches of psychology experimental general: behavioral, cultural-historical school and genetic psychology piagetiana, in order to be able to locate their work items theoretical, methodological and applied in each one of them in such a structure, to thus be able to detect the possible advance of this discipline of research as science defined within the preparadigmatica-paradigmatica transition of phases, marked by the philosopher of science.

Keywords: Scientific community, conceptual engagement, scientific revolution

1.-Ejercicio preliminar de aplicación del modelo de Kuhn a la aproximación conductista

Con el *Conductismo* de Watson de 1913 se abrió toda una línea encaminada a la investigación normal. El cambio revolucionario principal fue romper con el mentalismo y con toda la psicología subjetivista transitando hacia los marcos del positivismo y neopositivismo.

Comunidad científica: Se ubica sobre todo en Norteamérica y se ha extendido a Inglaterra y América Latina. Algunas organizaciones según Kleinginna y Kleinginna 1988 son la División 25 de la American Psychological Association (División para el Análisis Experimental de la Conducta); Association for Behavior Analysis y Association for Advancement of Behavior Therapy. Revistas: JEAB, JABA, The Behavior Analyst, Behavior Analysis, Behaviorism, JEP, Psychological Review, Psychological Record, entre otras. Paradigma: Los autores Segal y Lachman en 1972 consideraron que un paradigma identificable entre 1930 y 1960 fue el conocido como teoría de la conducta, teoría del aprendizaje, neoconductismo o psicología E-R, precisamente por haber sido un campo de investigación estable, no

obstante las diferencias entre los psicólogos conductistas dentro del paradigma y los cambios conceptuales y empíricos que se fueron presentando producto de la necesidad de explicar la conducta compleja y los procesos mentales superiores.

El paradigma conductista incluía una amplia variedad de elementos metodológicos; por ejemplo: Diseños, procedimientos y herramientas de investigación. La metodología de Skinner contemplaba una caja experimental para estudiar el control de la conducta mediante condiciones de estímulo y reforzamiento. Los datos fueron recolectados por una metodología que directamente reflejaba los conceptos que estaba analizando y los hechos que concebía como relevantes. De la misma manera, otros estudiosos del comportamiento, como Lorenz, tuvieron como objeto, la conducta de los organismos, solo que pusieron en juego otro tipo de conceptos y recababan otros hechos relevantes. En lo sucesivo, otros psicólogos llegaron a examinar distintos conceptos y obtener diferentes datos, con lo cual ampliaron las metodologías que permanecían integradas dentro del mismo paradigma conductista. De esta manera, dicho paradigma definió sus métodos y su esencia radicó en los conceptos científicos que creaba sobre la naturaleza de las cosas. Algunos conceptos estaban relacionados con otros que le permitían al científico mostrar sus ideas y su visión de la realidad, o mejor dicho del fragmento de la realidad que tomaba como objeto de estudio.

Compromisos conceptuales, teóricos, metodológicos e instrumentales de este modelo científico: Tienen relación con el pragmatismo, el positivismo, el neopositivismo, el operacionalismo, el objetivismo, el naturalismo, el reduccionismo y el fisicalismo. Los filósofos de la ciencia del positivismo lógico influyeron en gran medida en el establecimiento de tales compromisos. El método conductista es el observacional y el experimental. En el desarrollo del conductismo, estuvo presente fundamentalmente, la influencia de cinco perspectivas: 1) La visión naturalista del conocimiento científico, 2) El positivismo lógico, 3) El operacionalismo, 4) El pragmatismo y 5) La reflexología exsoviética. De los autores conductistas más sobresalientes que construyeron modelos de investigación fueron Watson, Thorndike, Skinner, Tolman, Hull y Kantor, entre otros.

Según Skinner (1991) en su libro *Análisis de la conducta: Una visión retrospectiva* menciona que Hull fue el psicólogo neoconductista más ligado al Círculo del positivismo lógico al tener contacto con Herbert Feigl y Gustave Bergman. Además señala que al fallecer Moritz Schlick, el Círculo de Viena dio lugar al movimiento denominado Unidad de la Ciencia, en el que participó Hull a partir del Tercer Congreso Internacional en París en 1937, y después en 1939 y 1941. Para Skinner, en los planteamientos de Hull se reconocía una gran similitud entre la variante fisicalista de los positivistas lógicos y el conductismo norteamericano de Watson. Estrechamente vinculados a estos movimientos se encontraban el pragmatismo de Peirce y James, el operacionalismo de Bridgman, Boring y Stevens y la reflexología de Pavlov, Sechenov y Bechterev, que en conjunto produjeron una disciplina psicológica fundamentada en una visión naturalista, que adoptaba como modelo el desarrollo de las ciencias naturales, para constituirse en toda una ciencia natural.

Skinner desarrolló el condicionamiento operante en la línea conductista, coincidiendo con el empirismo de Mach, el conductismo de Watson y el positivismo lógico de Bertrand Russell. Además, conoció la obra de Carnap, mediante Quine quien se interesaba en ese momento por la lógica y la psicología conductista.

Fundamentos filosóficos, teóricos y metodológicos: La forma de estudiar la conciencia fue a través de la observación objetiva, que para la psicología conductista, vendría a constituir, lo directo en el

estudio de la conducta; el reporte verbal del sujeto en el análisis conductual sería el modo de investigar sobre la conciencia.

Desde Kirsch 1977, el conductismo, puso de pies en la tierra el mentalismo, con el fin de desarrollar una psicología científica y objetiva, de la misma manera, como lo hizo Marx, con el hegelianismo. En los años treinta, del conductismo de Watson, surgieron otras direcciones, como el conductismo propositivista de Tolman, que consideraba que existían intenciones, mapas e hipótesis cognoscitivos dentro del organismo y que funcionaban como variables mediadoras al ocupar un lugar intermedio entre la estimulación recibida y la acción emitida por el organismo. Con el fin de explicar los efectos de dichas variables sobre la conducta, se pretendía terminar con la idea de la existencia de los procesos mentales, para no perder de vista la objetividad del conocimiento psicológico; sin embargo, no se cumplió con tal objetivo, porque dicha perspectiva en sí misma mantenía elementos mentalistas.

Para el mismo Kirsch el conductismo metodológico, modelo de la caja negra de Hull, elaboró un sistema de procesos internos, asumiendo el planteamiento de las variables mediadoras, que identificó con entidades lógicas y con procesos neurológicos y conductuales; metodológico, porque a partir de emplear un método objetivo y científico, pretendía conocer, a partir, de la inferencia, lo que sucedía en el interior del organismo, cuando era afectado por estimulación interna o externa.

Skinner (1991)menciona que difirió tanto de Tolman como de Hull, en la medida en que para él la conducta podría ser analizada y descrita solo en función de variables ambientales sin hacer referencia a estados mentales o a la fisiología. Ideas que expuso ampliamente al desarrollar su modelo sobre la triple relación de contingencia.

En su libro *la conducta de los organismos* planteó que el reflejo no era algo que ocurriese en el interior del organismo, sino una ley de la conducta que describe los cambios de las respuestas en función de los estímulos con los que entran en contacto; las áreas del condicionamiento, la motivación y la emoción podrían describirse en función de variables externas, llamadas por él terceras variables, que están fuera del organismo y no en el interior como lo llegaron a asumir los mentalistas y los conductistas metodológicos al hablar de variables mediadoras o intervinientes. Para Skinner, el ambiente no solo genera la conducta, sino también la selecciona, por lo que las consecuencias ya sea reforzantes, castigantes o neutrales resultan más relevantes en mantener la conducta que la estimulación ambiental que las produce. El científico que descubrió estos efectos fue Thorndike ensayando con su modelo de acierto y error, con el que demostró el poder de las recompensas o de los castigos para que el sujeto pudiera resolver un problema.

Sobre los procesos de verbalización del sujeto, Skinner escribió una obra que lleva por título *Conducta verbal*, donde aborda problemas de lenguaje, de pensamiento, y de conciencia, entre otros, analizándolos a partir de contingencias verbales y operantes.

Conforme se ha desarrollado el conductismo, se han creado nuevas líneas de investigación y de interpretación sobre la conducta, como un esquema de trabajo que ha conducido inclusive a integrar categorías mentales dentro de este intento de paradigma, tales como *insight*, propósito, imaginación, mapas cognitivos, etc., que lo han acercado al paradigma mentalista y obligado a que autores conductistas señalen que la psicología después de todo es la ciencia de la mente.

Momentos de posible ciencia normal: Refieren la investigación realizada por los modelos experimentales de condicionamiento, que se han encargado de estudiar los principios de

reforzamiento, castigo y extinción sobre los eventos conductuales, como los de discriminación, generalización, elección, autocontrol, interferencia, aversión, escape, evitación, control temporal, conducta verbal, de pensamiento y de personalidad, entre otros. Con el estudio de estos fenómenos, se ha obtenido una amplitud de datos sobre enigmas de aprendizaje, motivación, percepción, memoria, preferencia, lenguaje y conciencia, entre otros. Esta investigación normal de trabajo fuerte abarca ocho décadas de producción teórica y experimental.

Solución de enigmas: Los enigmas a explicar han sido comprender como se comportan los organismos, las condiciones bajo las cuales se comportan y por qué se comportan como lo hacen; el papel que ejerce el ambiente sobre el comportamiento animal y humano; el modo en que influye la filogenia en el desarrollo ontogenético; las continuidades y discontinuidades entre la conducta animal y humana; la naturaleza de las alteraciones conductuales —disfuncionalidad en el comportamiento— y el desarrollo de los procesos psicológicos complejos y de conducta social desde la perspectiva naturalista del comportamiento especializada en conducta animal.

Revolución científica: Segal y Lachman 1972 señalan que algunos científicos basados en Kuhn consideran que las revoluciones verdaderamente científicas han sido la copernicana, la newtoniana, la einsteniana, la freudiana y la conductista, mientras que otros, sugieren también, la darwiniana, la de la mecánica cuántica y la marxiana, sin quedar muy claros los criterios sobre la decisión de saber cuál merece ser nombrada como tal.

En cuanto al conductismo, la propia comunidad norteamericana consideró que romper con la subjetividad y con el método introspectivo, generó un cambio revolucionario en la psicología, conformando lo que hoy es conocido como el paradigma conductista, que mantuvo un período de relativa estabilidad en la investigación –ciencia normal– de 1930 a 1960. Su ciencia básica en cuanto al aprendizaje animal, mediante la que obtuvieron datos, Tolman (1932), Skinner (1938) y Hull (1943), entre otros, constituyó la dimensión principal de la llamada relativa estabilidad, junto con los hechos que pudieron recolectar. La contribución de Skinner en esta revolución fue elaborar una tecnología de investigación que pudiera controlar las condiciones de estimulación para registrar las conductas seleccionadas. A estas aportaciones los psicólogos conductistas agregaron el uso de los procedimientos de diseño estadístico y de operacionalismo, fortaleciendo con ello, una metodología adecuada que intentara resolver cualquier problema de la psicología.

Algunas anomalías: a) la comprensión reduccionista del objeto de estudio —la conducta— con base en la ciencia física y en las ciencias naturales. b) el excesivo uso de la extrapolación para explicar la conducta humana a partir de los hallazgos en conducta animal. c) la comprensión mecanizada de los aspectos históricos, sociales y culturales que determinan la conducta. d) la eliminación de todo el proceso subjetivo participante en la conducta.

Respecto a las citadas anomalías Segal y Lachman 1972, señalan que junto con el desarrollo del formalismo, de las matemáticas, de la estadística y la teoría de la información, los conductistas intentaron trabajar con mayor rigor con conceptos como atención, selección y estados cognitivos, aún cuando hacían contacto en el tratamiento de estos fenómenos de conducta compleja con la psicología cognitiva de 1960; lo cual generaba un período de cambio para el conductismo y un período de estabilidad para el cognoscitivismo de Neisser. La teoría de la información llevada a la psicología, permitió elaborar una serie de hipótesis sobre los procesos psicológicos complejos. A la par, la ciencia de la computación, la teoría los autómatas, la tecnología de la programación, la teoría de los sistemas y la teoría del procesamiento de información, proporcionaron conceptos, metodología y un análisis

formal en el estudio de los procesos cognitivos. "Los conceptos superiores de la aproximación de procesamiento de información tales como el flujo carteado de información, las transformaciones de información, y las fases en la percepción y el pensamiento ofrecieron una visión de la realidad que contrastaba fuertemente con los conceptos del neoconductismo" (Segal y Lachman, 1972, p. 51).

Además, respecto al texto *Conducta Verbal* de Skinner hubo varios cuestionamientos provenientes de la lingüística, que se oponían a que se operacionalizaran los conceptos lingüísticos, porque esto no constituía ni una descripción ni una teoría del lenguaje; que Skinner no tenía porqué extender sus conceptos operantes en el trabajo con animales para analizar el lenguaje humano, que constituye todo un fenómeno social; que aun así sostuvo que la conducta verbal está sujeta a las mismas leyes y controlada por las mismas variables que la respuesta de picar de los pichones.

Kuhn fue un filósofo leído por los conductistas que les permitió comprender "... que la estructura conceptual mediante la cual la ciencia es dirigida contiene diversos aspectos arbitrarios ...", de esta manera, les invitó a reflexionar y cuestionar sus aseveraciones (Segal y Lachman, 1972, p. 52). Los conductistas sucesivamente modificaron sus posiciones, al considerar nuevas conceptuaciones, nuevos formalismos, nuevos métodos y nuevas categorías en su estructura. De hecho, muchos de ellos, conocen los problemas en su sistema explicativo y en la actualidad los están enfrentando, con el fin de encontrar salidas antes de cerrar dicho sistema.

Áreas de aplicación: El trabajo conductual experimental ha tenido mayor incidencia en las áreas psicológicas de la clínica, la educación, la rehabilitación y la industrial; su labor ha sido escasa en el área social. Paralelo al conductismo, en la ex Unión Soviética, se desarrollaba la reflexología de Pavlov, Sechenov y Bechterev, que de alguna manera se enfocaba a investigar en gran medida el papel de la neurofisiología en la alteración y regulación de la conducta. Los compromisos de estos científicos estuvieron vinculados con el naturalismo, el evolucionismo, la fisiología, la neurología y la psiquiatría. Su metodología fue la investigación experimental con animales y humanos en condiciones altamente controladas de laboratorio.

2.- Ejercicio preliminar de aplicación del modelo de Kuhn a la aproximación histórico-cultural

Esta aproximación, surge con Kornilov y su estudio filosófico marxista sobre la conciencia, fundando la escuela reactológica en psicología que antecedió las publicaciones de Vygotsky sobre Pensamiento y Lenguaje y El desarrollo de los procesos psicológicos superiores que resaltaron los determinantes externos de la conducta y la conciencia: históricos, sociológicos, culturales e ideológicos. El fundamento se basó en una filosofía materialista dialéctica, que Vygotsky concretó en la psicología.

Comunidad científica: Se ubicó principalmente en la llamada Unión Soviética y se extendió a la exrepública Democrática Alemania, Cuba y Montevideo. La Comunidad estuvo compuesta por la Academia de Ciencias de la ex URSS y por la Academia de Ciencias de Cuba, contando cada una con sus respectivos Institutos de Filosofía. Además por los Institutos de Investigaciones Psicológicas del Ministerio de Educación de Ucrania, de Medicina Experimental en Moscú, de Psicología de Moscú y, por las Academias de Ciencias Pedagógicas de la ex URSS: Dokl. Ak. Pd. Naouk RSFR y de Educación Comunista, entre otras. Revistas: Voprosy psijologuiy, Defektologia, Pedagogicheskaya psikhologiya, Phisiologuitcheski Journal S.S.S.R. También han publicado en inglés en las siguientes revistas: Journal of Genetic Psychology, Archives of Neurological Psychiatry, Psychiatry, Neuropsychologia, Psychological Research in the USRR, Soviet Psychology y Soviet Studies in Philosophy, entre otros.

Paradigma: El paradigma psicológico de la vertiente exsoviética, lo constituyó la Escuela Histórico-Cultural, que orientó la investigación hacia el conocimiento del papel dinámico que desempeña la sociedad, la historia y la cultura en el origen y desarrollo de los procesos psicológicos superiores. La filosofía marxista, base paradigmática de esta escuela psicológica, permitió que el objetivo de Vygotsky fuera formular una especie de "Capital" para la psicología. Si el Capital de Marx dice Vygotsky fue escrito para analizar las relaciones y modos de producción económicos y, constituyó, a la vez, la célula del análisis de la sociedad capitalista con la cual descubrió la estructura de todo el sistema y de sus instituciones económicas, de la misma manera, ha sido necesario descubrir la célula psicológica con el fin de hallar la clave de la psicología como un todo. Ese Capital, esa célula, esa clave de lo psicológico, Vygotsky lo intentó encontrar en el papel activo que juegan los determinantes externos –historia, sociedad y cultura— y en las condicionantes filogenéticas y neurobiológicas; en la génesis y desarrollo de los niveles superiores propios del hombre.

Compromisos conceptuales, teóricos, metodológicos e instrumentales: Derivan de su relación con el evolucionismo, el naturalismo, el materialismo dialéctico e histórico. Los filósofos del denominado marxismo soviético, se encargaron de fundamentar, a partir de este materialismo, la investigación de las ciencias naturales y sociales. Los métodos científicos de trabajo empleados en esta aproximación han sido el observacional, el experimental —en sus dimensiones cuantitativa y cualitativa— y el evolutivo, comparativo e histórico. Dos desarrollos fueron relevantes en la constitución de esta aproximación: 1) La reactología de Kornilov, que fue una escuela de corte materialista dialéctico que se manifestó contra el idealismo de Wundt y Chelpanov en psicología y 2) La reflexología de Sechenov, Pavlov y Bechterev, que tuvo influencia tanto en el conductismo norteamericano como en la escuela marxista vygotskiana.

Fundamentos filosóficos, teóricos y metodológicos: El sistema de Vygotsky se enfrentó a las concepciones biologicistas e idealistas, al construir una teoría del desarrollo socio-histórico de los fenómenos psicológicos. Comparó su sistema psicológico con el del conductismo, la Gestalt, la reflexología y la epistemología genética de Piaget. Su planteamiento central que fue desarrollado por los psicólogos soviéticos, fue que en el hombre se dan dos mecanismos: uno biológico y otro sociocultural, y que el estudiarlos conjuntamente permite entender los procesos psicológicos superiores que caracterizan al hombre. Su objeto principal de investigación, fue el problema de la formación y desarrollo de las funciones psicológicas específicas del hombre. La concepción materialista dialéctica e histórica de Vygotsky constituyó el fundamento del examen histórico-social del desarrollo de la conciencia del individuo, que surge de la significación y generalización verbales.

Vygotsky, trató de encontrar el origen de la conciencia en el lenguaje y en los procesos psicológicos superiores. El lenguaje como sistema de reflejos de contacto social de la conciencia, que deriva de la comunicación y del contacto social con uno mismo. A diferencia de la filosofía positivista watsoniana que dejó de lado la conciencia para solo ocuparse de la conducta "... Vygotsky, tomando la posición marxista acerca de la actividad funcional de la conciencia y la actividad laboral, acerca de 'papeles regulativos' de la conciencia en relación con el comportamiento en general, le propuso a la nueva psicología humana estudiar su comportamiento y su conciencia" (Hac y Ardila, 1977, p. 288). Para Vygotsky por medio de las funciones psíquicas superiores, como el razonamiento, la solución de problemas, el manejo de símbolos, la memoria lógica, la atención dirigida, los conceptos abstractos, etc., el hombre regula su comportamiento en el medio cultural y social en el que se desenvuelve. Lo lingüístico permite al hombre saltar al plano cultural que le corresponden leyes históricas.

En términos de Hac y Ardila 1977, Vygotsky intentó construir una psicología histórica del hombre dirigida a desentrañar la naturaleza de las funciones psíquicas; a analizar la actividad humana en general para aproximarse a la actividad individual en particular; a investigar las formas externas e internas de actividad y el tránsito de la actividad del trabajo a la conciencia. Dicen que con ello pretendió edificar el sistema psicológico marxista que fundamentara los principios que permitieran investigar los rasgos especiales de los procesos psíquicos del hombre.

Momentos de posible ciencia normal: Refiere la investigación realizada sobre el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, en particular, en cuanto a los enigmas de memoria, lenguaje, imaginación, formación de conceptos, solución de problemas, razonamiento, conciencia, autoconciencia y personalidad, entre otros.

Solución de enigmas: Los enigmas implican explicar histórica y culturalmente los niveles superiores de la actividad conciente del hombre; las leyes que rigen dichos niveles; las formas de reflejo de la realidad que se han construido en la historia social e individual; la formación social de la mente; la relación entre filogenia y ontogenia, entre lo biológico y lo social con lo psicológico como puente, entre los procesos superiores y los inferiores, entre la actividad social externa y la actividad psicológica interna, y entre la conciencia y la realidad. Para Luria (1985), todo esto y más, es tarea de la psicología en general y de la psicología humana en particular.

Revolución científica: Vygotsky pretendió que la psicología fuera una ciencia real y concreta, de la vida psíquica del hombre, que investigara, sobre el origen y la evolución de los procesos superiores específicamente humanos; por lo que el pensamiento y el lenguaje serían la clave para la comprensión de la naturaleza de la conciencia humana. La Escuela Histórico-Cultural descubrió que solo mediante la palabra la conciencia podría ser reflejada; que la palabra significativa es el vehículo para conocer la conciencia del hombre.

Algunas anomalías: a) investigación muy reducida y poco desarrollada sobre la formación de los procesos psicológicos inferiores, b) omisión parcial del estudio de los procesos afectivos, emocionales, inconscientes y existenciales, c) carencia de investigación y práctica terapéutica en el terreno clínico.

Á**reas de aplicación:** Su desarrollo de trabajo experimental ha tenido mayor incidencia en las áreas de educación, rehabilitación y social, descuidando casi por completo las áreas laboral y clínica.

3.-Ejercicio preliminar de aplicación del modelo de Kuhn a la aproximación genética

Piaget fue uno de los grandes representantes junto con Wallon de la aproximación genética en psicología. Mantuvo contacto con la escuela histórico-cultural y respondió por escrito a los planteamientos críticos que le hizo Vygotsky en su libro *Pensamiento y lenguaje* acerca del lenguaje egocéntrico. Produjo grandes cambios en el pensamiento psicológico; cambios revolucionarios que logró a partir de investigar en forma empírica, lo siguiente: a) el desarrollo del conocimiento individual y científico, pretendiendo responder a la pregunta sobre cómo conocemos, b) el paralelismo entre el desarrollo orgánico y el psicológico; entre el desarrollo científico y el del niño, y c) el cuadro epistémico común para las ciencias y para los sujetos psicológicos –sujeto epistémico–(al margen de las culturas) a la manera de un paradigma científico.

Comunidad científica: Se ubica principalmente en Suiza y Francia, y se ha extendido a Argentina y Norteamérica. Algunas asociaciones que conforman la Comunidad son: L'Association de Psychologie Scientific de Langue Française, Sociétés de Philosophie de Langue Française. **Revistas:** Journal of

Genetic Psychology, Enfance, Child Development, Etudes d' Epistémologie Génétique, Année Psychologique, Archives de Psychologie, Revue Suisse de Psychologie, Bulletin de la Société Française de Philosophie, Journal International de Psychologie, Revue Neurologique, entre otras. Paradigma: Piaget pretendió mediante la epistemología genética como ciencia interdisciplinaria y experimental formular un Cuadro Epistémico, en nuestros términos, un paradigma, que explicara tanto el desarrollo psicológico general como el desarrollo del conocimiento científico, con el fin de encontrar un paralelismo entre ambos. Su epistemología concebía un sujeto constructivo, que desarrolla estructuras de conocimiento como un estructuralismo constructivista, en el que el sujeto participa activamente en el proceso del conocimiento, fincando alrededor de sí mismo la noción de realidad objetiva.

Para este autor, la inteligencia puede entenderse a partir de estructuras formales –agrupamientos—cuyo desarrollo finaliza en un vasto sistema de operaciones en equilibrio. Basándose en las ciencias más avanzadas que hacen uso de la experimentación y la deducción, Piaget intentó formalizar la inteligencia, axiomatizar la razón, empleando a la psicología como la ciencia empírica que le daría sustento a esta armazón, lo que le permitiría predecir el surgimiento de determinadas conductas en ciertos períodos. Este paradigma epistémico dio la posibilidad de describir estructuralmente los mecanismos del pensamiento y la construcción de modelos que revelan las operaciones reales de la mente humana.

Compromisos conceptuales, teóricos, metodológicos e instrumentales: Se basan en el estructuralismo, el evolucionismo, el naturalismo, el materialismo, el positivismo y el kantismo. Los filósofos de la ciencia francesa destacaron algunos vínculos entre estas escuelas y las ideas de Piaget en la psicología. Al igual que en la aproximación histórico-cultural, los métodos empleados por Piaget fueron: el observacional, el experimental, el registro anecdótico, el genético, el comparativo y el clínico-experimental. En 1955, Piaget fundó en Ginebra, El Centro Internacional de Epistemología Genética, un Centro Interdisciplinario que ha investigado el proceso del conocimiento con principios y métodos genéticos. En este Centro, Piaget desarrolló su teoría sobre el lenguaje y el pensamiento y la representación del mundo en el niño. El contexto científico-cultural que influyó en la teoría piagetiana fue la psicología de la Gestalt y la teoría de los sistemas de Von Bertalanffy, que enfatizaban la integridad estructural de los procesos del conocimiento.

Piaget en su libro *Psicología y epistemología* comenta que en los años veinte, Binet desarrollaba sus trabajos en psicometría, y Freud, con otra perspectiva, se aproximaba al estudio de la infancia, y de la sexualidad adulta, mientras que Claparéde se preocupaba por los niños retrasados y por la terapia especial que debían recibir. Observó que en los años treinta la psicología norteamericana se estructuraba mediante las teorías conductista y reflexológica, que ensayaban con el método experimental altamente riguroso.

Pretendió estudiar el pensamiento infantil con métodos científicos, olvidándose por completo de la psicometría; criticó al psicoanálisis por la falta de experimentación y por reducir sus técnicas solo a la discusión de problemas clínicos. Dentro de su grupo, destacaron lógicos, epistemólogos, matemáticos, físicos, biólogos, psicólogos, sociólogos, filósofos, historiadores y metodólogos de la ciencia, que intentaron como comunidad científica, investigar el origen y desarrollo del conocimiento en el sujeto psicológico y en el pensamiento científico, mediante métodos exactos, rigurosos y objetivos. El Centro publicó 37 volúmenes, pero él junto con sus colaboradores escribió más de 100. En Francia, sus impulsores fueron Brunschvicg interesado en la historia de la ciencia y el

hegelianismo, Baldwin y su darwinismo y evolucionismo genético, Bachelard y su epistemología científica de los obstáculos y las rupturas en el conocimiento científico y Canguilhem y su conocimiento de la vida fundamentado desde una perspectiva histórico-filosófica. Piaget integró críticamente todo este contexto cultural de aportaciones en su propuesta epistemológica en psicología. Durante los sesenta se cuestionó al conductismo norteamericano al redescubrirse la obra de Piaget que promovía la investigación en la psicología evolutiva y en los procesos cognitivos.

Fundamentos filosóficos, teóricos y metodológicos: Un filósofo fundamental en la obra de Piaget, fue Kant, sobre todo en cuanto a sus ideas, respecto a las categorías del entendimiento, que concebiría como estructuras de conocimiento en constante desarrollo y transformación. De ahí que la psicología genética la entendió como el estudio del psiquismo en su origen y en sus transformaciones. A diferencia de otros filósofos, optó por la posibilidad desarrollar una epistemología científica que fuera más allá de la simple actividad filosófica, porque para él, el conocimiento solo progresa a partir de la verificación de los hechos y no de la especulación filosófica que olvida los hallazgos de la investigación científica. La epistemología científica aunque nacida de la reflexión filosófica ha progresado de manera autónoma frente a la metafísica; su objeto de estudio es el aumento de los conocimientos, mediante los métodos lógico e histórico-genéticos, que requieren de un trabajo interdisciplinario; dicha epistemología estructuralista supones tres características fundamentales: totalidad, transformación y autorregulación.

Piaget considera que estas características están presentes en las estructuras de las distintas ciencias. La génesis implica el movimiento de una estructura a la siguiente, un movimiento constructivo de transformaciones del menor al mayor nivel de complejidad estructural. Esto representa un nivel psicológico y otro epistemológico de estudio para el estructuralismo. Las etapas estructurales se han podido identificar en el plano físico-matemático, en el cognoscitivo y en el de las relaciones sociales. Piaget logra distinguirse de otros estructuralistas, por ejemplo, de Chomsky, al detectar en este psicolingüista un innatismo y una falta de énfasis en el carácter dinámico de la formación de estructuras. Al mismo tiempo, para Piaget, a diferencia de Kant, las estructuras no están ahí desde un principio, sino que se encuentran al final de la génesis. En este sentido, las estructuras no existen de inicio en la mente, de manera apriorística, sino que están en construcción. Plantea que tal construcción sigue los caminos de formación de las estructuras lógico-matemáticas, como una especie de apriorismo genetizado y matematizado, distanciado en este punto, del racionalismo kantiano. A diferencia de Baldwin, quien subrayó a nivel filosófico y conceptual el papel de la intersubjetividad en el desarrollo del conocimiento como un proceso adquirido socialmente, Piaget sostuvo una posición biologicista, antes que social, al partir de la idea de que existe un isomorfismo estructural y funcional de adaptación en todos los niveles orgánicos, la cual apoyó con contenido empírico.

Como señala James Russell, Piaget fue muy cuidadoso al estudiar los hechos del conocimiento científico que abarcan desde la evolución de los moluscos hasta la construcción del razonamiento deductivo en el niño "... Piaget primero se interesa en el conocimiento como sistema estructural que lo llevó a producir una descripción elaborada lógico-matemática de las fases de desarrollo conceptual" (p. 54). En cuanto al aspecto social, Piaget también aportó algunas ideas, aunque se le dio un menor reconocimiento; al señalar que en las relaciones sociales o hechos sociales, intervienen reglas, valores, signos, principios de normatividad y cooperación, que permiten construir un equilibrio cada vez mayor en el desarrollo del individuo y en su interacción grupal.

En este autor, el aspecto social es esencial para el desarrollo del equilibrio; un elemento fundamental para el desarrollo de la moral, la inteligencia, el conocimiento y la lógica; productos de una vida colectiva y cooperativa.

De la misma forma, el desarrollo social y afectivo presentan fases que corresponden al desarrollo cognitivo; por esta razón, es que se le ha calificado de paralelista a Piaget; dado que señala que en la primera fase que va de los 0-2 años ha encontrado que no hay una verdadera socialización, sino un individualismo, que responde más a las necesidades y sensaciones de placer y dolor. En la segunda fase, 2-7 años dice que hay inicios de socialización y de lenguaje, sin aún diferenciar el punto de vista del sujeto del de los otros, como una especie de egocentrismo social cuyo equivalente cognitivo sería el pensamiento intuitivo. Durante la tercera fase, de los 7-12 años, surge el punto de vista propio, distinguido del de los demás, mediante la coordinación de puntos de vista distintos cuyo equivalente social es el de la cooperación, que se acompaña del desarrollo individual de la lógica concreta y de la lógica de operaciones y agrupamientos. En la última etapa, de 12-15 años, se integra el manejo del nivel lógico-abstracto de las proposiciones; donde la evolución de este pensamiento lógico, camina a la par, momento a momento, al progreso social del sujeto.

En los niveles cognitivo y social, se presenta un isomorfismo de fases, una correspondencia y un equilibrio cada vez mayor. "El equilibrio del pensamiento lógico es caracterizado por un agrupamiento de operaciones y esto es isomórfico a la estructura de la cooperación social, la cual consiste de una estructura de acciones interindividuales también caracterizadas como un agrupamiento equilibrado" (Kitchener, 1981, p. 267).

Cooperación y lógica son dos sistemas de operaciones reversibles que constantemente se encuentran agrupando cosas o acciones y por lo mismo se encuentran vinculadas. La cooperación como sistema de operaciones envuelve interacciones caracterizadas por una estructura equilibrada, donde hay acuerdo mutuo entre los participantes, inclusive sobre nuevas operaciones.

En la psicología social piagetiana, la cooperación entre iguales, asegura la justicia social, por estar fundamentada en una reciprocidad normativa, de ahí que el orden moral sea la base de la sociedad en lugar del interés egoísta racional del racionalismo individualista, que descuida la reciprocidad de puntos de vista que concuerdan en definir lo que es correcto, razonable y justificado.

Piaget considera que los principios morales no son impuestos a los individuos, sino que como ya ha señalado en su libro *Psicología del niño*, la cooperación social proporciona la base para la racionalidad y la moral; dado que la cooperación por sí misma, es racional y ética. La cooperación social permite una relación social equilibrada y por tanto racional. El constructivismo de Piaget, nos dice que el individuo, construye sus estructuras lógicas, a partir de la interacción social. Su epistemología genética asume que el curso del desarrollo tiende a un incremento del equilibrio, caracterizado por la presencia de un principio racional y positivo en el sentido moral. Este principio es la base de Piaget de la aceptación de una especie de racionalismo evolutivo, que se preocupa por investigar empíricamente el incremento del equilibrio en los niveles racional, moral y social, lo que posibilita una psicología genética y una psicología social, tendientes a ofrecer una explicación del origen y desarrollo psicológico del individuo.

Momentos de posible ciencia normal: El estudio de la simbolización, el lenguaje, la inteligencia, el pensamiento, el conocimiento, la lógica, la moral, la conciencia, la autovaloración y otros procesos psicológicos cognoscitivos.

Solución de enigmas: Comprender el proceso del pensamiento del sujeto, a partir de estudiar la génesis y la evolución de las estructuras cognoscitivas que lo conforman, y que se enfrentan a situaciones nuevas y cada vez más complejas. La cuestión fundamental es conocer la formación de las estructuras mentales del niño; que conducen a entender cómo el sujeto conoce, cómo desarrolla su inteligencia, qué fases atraviesa y qué estructuras están en juego; de qué forma participa lo social y lo moral en el origen y desarrollo de los procesos cognoscitivos en general, cómo se logra el dominio de la lógica y de las operaciones formales, de qué manera participan las estructuras del nivel biológico en el desarrollo del conocimiento y qué relación existe entre sujeto y objeto en el proceso constructivo y psicogenético del conocimiento. Todo lo anterior está encaminado a estudiar la génesis y los enredos de la subjetividad infantil.

Revolución científica: Debido al interés epistemológico de Piaget por la psicología, encontró que la lógica es una axiomática de la razón, y la psicología de la inteligencia, la ciencia experimental correspondiente. Con esta idea pudo explorar sistemáticamente los aspectos fundamentales de las funciones cognoscitivas. Sus ejes fueron el proceso dialéctico de la asimilación y la acomodación y el principio de la acción del sujeto sobre la realidad, como puente para la investigación del conocimiento. Aportó los cimientos relevantes para comprender la dinámica de las estructuras intelectuales y las etapas del desarrollo del pensamiento infantil, así como el pensamiento mismo. Algunas anomalías: a) la pretensión de epistemologizar a la psicología, b) la omisión parcial del estudio de problemas inconscientes, existenciales y clínicos, c) la carencia de investigación y trabajo terapéutico en el terreno clínico.

Sin embargo, desde Clanet, Laterrase y Vergnaud (1984) a Piaget, lo debemos cuestionar por lo que desarrolló y no por lo que dejó de hacer; para ellos el que no haya abordado, por ejemplo, la psicología de la afectividad y de la motivación, porque ante todo fue el psicólogo de la inteligencia y de las funciones cognoscitivas. Á*reas de aplicación:* Su trabajo fue eminentemente observacional y experimental teniendo una incidencia fundamental en las áreas de rehabilitación y educación, (Gómez Palacios, 1986), y en menor grado, en el área social, clínica e industrial. Muchas fueron las aportaciones de Piaget al conocimiento humano en general, en disciplinas como la biología evolutiva, la zoología, la psicología experimental, la psicología del desarrollo, la psicolingüística; la epistemología de la física, de la matemática, de la biología, de la psicología, de las ciencias sociales y de la filosofía, la historia de la ciencia, la lógica, la teoría y la metodología de la ciencia, entre otras. Los trabajos de Piaget lograron un gran avance en el estudio del niño en cuanto al lenguaje, el pensamiento, la lógica, la inteligencia, el manejo del símbolo, la cosmovisión, el desarrollo moral, la conciencia, la conciencia de sí mismo, la inconciencia y la imaginación, entre otros procesos psicológicos y del conocimiento.

Discusión

El empleo concreto de las categorías del modelo de Kuhn en el desarrollo de estas tres aproximaciones de la psicología experimental general, nos permite en principio evaluar el estudio actual de la evolución de esta disciplina como ciencia; conocer los alcances y límites en los terrenos teórico, metodológico y aplicado; y analizar los posibles acercamientos y distancias entre dichas aproximaciones y de ellas con otras pertenecientes a distintas áreas de la psicología.

Como modelo de organización facilita el estudio del desarrollo del quehacer científico de la disciplina psicológica, lo que conduce a establecer nuevos horizontes de investigación en la construcción de la

comprensión de este objeto, que ha sido estancado por mantenerse atado a una práctica discursiva dicotómica y cerrada en las últimas décadas del siglo pasado.

Kuhn nos ofrece en su modelo de cambio científico el empleo de la interpretación y de la inconmensurabilidad como categorías que permiten elaborar nuevas formas de tratamiento conceptual sobre los objetos de las disciplinas científicas, necesarias y útiles en el quehacer psicológico, que transita en un reacomodo filosófico dentro de los períodos moderno y posmoderno de esta nueva era del conocimiento.

Bibliografía

Clanet, C.; Laterrace, C. y Vergnaud, G. (1984). Dossier Wallon-Piaget, Barcelona: Gedisa.

Chelpanov, G.I. en Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores,. Barcelona: Grijalbo, pp. 21-22.

Gómez Palacio, M. (1986). Psicología genética y educación, México: SEP-OEA, Dirección General de Educación Especial.

Hac, P.M. y Ardila, A. (1977). "El sistema de ideas psicológicas de Vygotsky y su lugar en el desarrollo de la psicología", Revista Latinoamericana de Psicología. vol. 9, no. 2, pp. 283-299.

Hull, C. (1960). Principios de conducta, Madrid: Debate.

Kirsch, I. (1977). "Psychology's first paradigm", Journal of the History of Behavioral Science. vol. 13, pp. 317-325.

Kitchener, R.F. (1981). "Piaget's social psychology", Journal Theory Social Behavior. vol. 11, no. 3, pp. 253-277.

Kleinginna, P.R. y Kleinginna, A.M. (1988). "Currents trends toward convergence of the behavioristic functional and cognitive perspectives", The Psychological Record, vol. 38, pp. 369-392.

Kornilov, K.N. (1923). "La psicología contemporánea y el marxismo", Primer Congreso Panruso de Psiconeurología. Moscú, 14/I/1923, 33 pp.

Luria, A.R. (1985). Introducción evolucionista a la psicología, Barcelona: Martínez Roca.

Marx, C. (1973). El Capital. Crítica de la economía política, México: FCE.

Neisser, U. (1976). Psicología cognoscitiva, México: Trillas. Piaget, J. (1974). El estructuralismo, Barcelona: Oikos-Tau.

	(1975). El lengu	iaje y el pensamie	nto en el niño	. Estudio so	obre la lógica	del niño (I),	Buenos Ai	res:
Guadalu	ine							

(1975). El lenguaje y el pensamiento en el niño. Estudio sobre la lógica del niño Guadalupe.	(I), Buenos Aires
. (1977). <i>Lógica y psicología,</i> Buenos Aires: Solpin, S.A.	
. (1978). La representación del mundo en el niño, Madrid: Morata.	
(1981). <i>Psicología del niño,</i> Madrid: Morata.	
. (1985). Naturaleza y métodos de la epistemología, México: Paidós.	
. (1986). <i>Psicología y epistemología,</i> México: Artemisia.	
Russell, J. (1980). "The status of genetic epistemology", <i>Journal Theory Social Behavior</i> . vo 70.	ol. 9, no. 1, pp.53

Segal, E. y Lachman, R. (1972). "Complex behavior or higher mental process: Is there a paradigm shift?", American Psychologist, January, pp. 46-55.

Skinner, B.F. (1981). *Conducta verbal,* México: Trillas.

_______. (1991). *Análisis de la conducta. Una visión retrospectiva,* México: Limusa, pp. 143-148.

Thorndike, E.L. (1942). "Why study animal psychology". En Moss, F.A. (ed). *Comparative psychologie,* Prentice-Hall, Inc., New York, pp. 1-6.

Tolman, E.C. (1977). *Principios de conducta intencional,* Buenos Aires: Nueva Visión.

Vygotsky, L.S. (s/a). *Pensamiento y lenguaje,* México: Alfa y Omega.

_______. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores,* Barcelona: Grijalbo.

Watson, J.B. (1945). *El conductismo,* Buenos Aires: Paidós.

Wundt, W. (s/a). *Hipnotismo y sugestión,* Barcelona: Ediciones I.R.S.

PSICOLOGÍA DE LAS MINORÍAS ÉTNICAS: DESDE LA EPISTEMOLOGÍA AL RECONOCIMIENTO

David Donoso Carvajal

Universidad de La Serena, Chile

Resumen

Tras la promulgación el año 2006 de la ley 20.117 el Estado de Chile ratifica a la etnia Diaguita como uno de los grupos étnicos reconocidos en el país (art. 3, p. 4), generando una serie de cambios tanto en dicha minoría cultural como en la sociedad chilena en general (Ampuero 2007, 2011; Téllez, 2011). Es en este contexto, en donde se investiga el problema del reconocimiento y las consecuencias del proceso de aculturación de la etnia diaguita, entendido este como "los cambios psicológicos inducidos por la imitación cultural cruzada" (Sam & Berry, 2006, p. 13). Así, el objetivo del estudio se orienta a comprender los fundamentos psicoculturales y políticos de los criterios de distinción que permiten reconocer o no reconocer la existencia del pueblo diaguita y que, a su vez, definen quién es y no es diaguita, desde la perspectiva de aquellos actores miembros y no miembros de esta etnia que han desempeñado un rol clave en dichos debates. De esta manera, el método utilizado responde al paradigma constructivista, siendo de tipo fenomenológico-etnográfico y con un diseño semi-estructurado. Además, cabe señalar, que los instrumentos utilizados en el estudio son la investigación documental, la entrevista en profundidad y el focus group. Finalmente, el análisis de la información obtenida será efectuado mediante análisis interpretativo fenomenológico.

Los resultados del estudio se presentarán según los avances en la ejecución de este, buscando dar luces de la etapa de desarrollo en que se encuentra y de los hallazgos recopilados. Como conclusión, se puede destacar que el presente estudio posee una relevancia formativa de la epistemología en la malla curricular de la formación de psicólogos en pre y post-grado. También se acentúa el valor de estudiar desde la psicología social a las minorías étnicas y su perspectiva cultural todavía no aceptada en nuestro país.

Palabras claves: psicología social, aculturación, minoría étnica, reconocimiento.

Abstract

Following the enactment of the law 20,117 2006, the State of Chile ratifies the Diaguita ethnic group as one of the nationally recognized (art. 3, p. 4), generating a series of changes in both this cultural minority and ethnic groups in Chilean society in general (Ampuero 2007, 2011, Tellez, 2011). It is in this context where the problem of recognition and consequences of the process of acculturation of the diaguita ethnicity is investigated, understood as "psychological changes induced by cultural imitation crusade" (Sam & Berry, 2006, p. 13) . Thus, the objective of the study is aimed at understanding the psycho-cultural and political foundations of distinguishing criteria for recognizing or not recognizing the existence of the Diaguita people and that, in turn, define who is and is not diaguita, from the perspective of actors and those members not members of that group who have played a key role in these discussions. Thus, the method responds to the constructivist paradigm, being phenomenological-ethnographic and a semi-structured design. In addition, it should be noted, that the instruments used in the study are documentary research, in-depth interviews and focus group. Finally, the analysis of the information obtained will be made through interpretative phenomenological analysis.

The study results will be presented by advances in execution, seeking to shed light on the stage of development in which it is collected and findings. Finally, in conclusion, it can be noted that the present study has a formative significance of epistemology in the curriculum of the training of psychologists in pre and post-graduate. The value of studying social psychology from ethnic minorities and cultural perspective still not accepted in our country is also emphasized.

Keywords: Social Psychology, acculturation, ethnic minority, recognition.

Introducción

Tras la creación de la Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato [CVHNT], el 18 de enero de 2001, el Estado de Chile da sus primeros pasos en el reconocimiento social a las solicitudes históricas de los pueblos originarios. Esta comisión buscó recabar y someter a examen antecedentes relativos a la "relación histórica entre el Estado y los pueblos indígenas, que comprendiera tanto a los pueblos que hoy habitan el territorio, aquellos desaparecidos, como a los indígenas que han migrado y hoy viven en las ciudades" (Informe Comisión Histórica, 2008, p. 21).

Posteriormente, y como producto de los esfuerzos recogidos por la CVHNT, el 8 de septiembre del 2006 se dictamina la ley 20.117, en la que se reconoce tanto la existencia y atributos de la Etnia Diaguita, como la calidad de indígena diaguita. Esto promueve la necesidad, por parte de quienes consideran ser descendientes de este pueblo que habitó el norte de Chile, de repensar "lo diaguita" como una inquietud propia de los deseos de integrar su pasado colectivo en el desarrollo de una identidad étnica consistente en la actualidad.

Los esfuerzos de aquellos grupos diaguitas que buscan un mayor reconocimiento en la sociedad chilena se han visto en conflicto con ciertos sectores académicos que hacen énfasis en la extinción del pueblo diaguita, no avalando el actual realce que ha tenido su incorporación a los grupos étnicos de nuestro país. En este punto, el Estado, refiriéndose a las deudas existentes hacia la etnia diaguita, expresa que "no podemos seguir alabando sus vestigios culturales [...] hoy es necesario avanzar en un proceso de reconocimiento que revela esencialmente el dinamismo cultural de la nación, su carácter plural, y asegurar el derecho a su preservación" (Ley 20.117, Art. 2°, 2006, p. 5).

Por otra parte, quienes expresan que en la actualidad no existirían antecedentes para determinar que la etnia diaguita aún sigue viva, apuntando a los hechos que la llevaron a su declive, señalan que "al incorporarse al orden colonial, los sobrevivientes diaguitas [...], debieron enfrentar una política de asimilación que terminó con su homogeneidad étnica y los desintegró social y culturalmente" (Salazar y Pinto, 1999, p. 159). Existen a su vez otras perspectivas que se contraponen incluso a la calidad de la formulación de la ley, sosteniendo la levedad metódica con que fue llevada a progreso, en este punto Ampuero (2007), refiriéndose a la vigencia de las referencias omitidas, señala: "Curiosamente, los nuevos resultados de las investigaciones realizadas, posteriores a Latchman, no fueron considerados en el estudio, tramitación y posterior aprobación de la primitiva moción y definitiva modificación de la Ley Indígena" (p. 12).

De esta manera, es posible identificar dos cuestiones a la base del reconocimiento de esta etnia. En primer lugar, la dificultad para ratificar mediante diferentes investigaciones la continuidad de un pueblo originario hasta el presente, su existencia basada en la "evidencia", es decir, ¿Es posible hablar o no de un pueblo Diaguita del norte de Chile como tal? Sin lugar a dudas que gran parte de los cuestionamientos académicos apelan a este primer problema de reconocimiento (que podríamos llamar de "primer orden"), justificándose en la pérdida de su lengua originaria, sus costumbres ya olvidadas y una cotidianidad sumida en una cultura nacional que logró asimilarla hasta desaparecerla. En segundo lugar, se desprende del primer problema de reconocimiento uno de "segundo orden", determinado por la existencia o no existencia de miembros de esta etnia, es decir, de los diaguitas. Si no existe la etnia diaguita en primera instancia, no es posible que existan aquellos miembros llamados diaguitas. De esta manera, los disensos se hacen evidentes en distintos sectores de la sociedad

chilena, entre quienes postulan la no existencia de esta en la actualidad como ya se ha señalado, y quienes no dudarían de la existencia de grupos étnicos que en el día de hoy se reconocen como diaguitas, a los que según Téllez (2011) "nadie puede negarles a estos su perfecto derecho a proclamarse tales en tanto tienen demostrada su presencia en el territorio en el primer momento de la ocupación hispana de él" (p. 120). Queda claro, que persiste en el contexto del reconocimiento actual de la llamada etnia diaguita del norte de Chile, un debate que aún permanece vigente y que tiene implicancias complejas por los distintos niveles que ha de afectar: histórico, político, económico, cultural y, eventualmente, psicosocial.

Por último, definir un adentro y un afuera de esta cultura étnica no solo se limita a lo que se ha mencionado con anterioridad, ya que nos permitirá, a su vez, incorporar nuevas categorías de análisis, con el fin de identificar aquellas estrategias de adaptación psicocultural desarrolladas tanto por esta recientemente llamada etnia como por el resto de la sociedad chilena, incluyendo al Estado de Chile, siendo de gran valor para el debate actual incorporar el concepto de proceso de aculturación, entendido este como "los cambios psicológicos inducidos por la imitación cultural cruzada" (Sam & Berry, 2006, p. 13). De esta manera, al incluir esta perspectiva psicosocial en la presente investigación, otorgaríamos una gran importancia a la visión de un encuentro y la convivencia entre culturas, ampliando el campo de análisis, y superando "la idea apresurada de que la aculturación es un proceso de extinción de las minorías sociales, en donde un grupo que posee la hegemonía influencia a otro provocando una disminución de sus características elementales" (Sam & Berry, 2006, p. 40).

Lo anterior, funda las bases del presente estudio, ya que nos lleva a repensar lo diaguita desde sus actuales dificultades identitarias producto de lo frágil de su reconocimiento. Nos permite abrirnos hacia un panorama político ideológico en un inicio, sin embargo, lo anterior nos presenta rápidamente una dimensión ligada a fenómenos psicosociales como la aculturación, las identidades sociales y culturales y la situación de bienestar evidente que produce la legitimidad y el reconocimiento social de pertenecer a una etnia que busca erigirse desde un presente que lucha aún por su definición.

Objetivos

Objetivo General

Comprender los fundamentos psicosociales, culturales y políticos de los criterios de distinción que permiten reconocer o no reconocer la existencia del pueblo diaguita y que, a su vez, definen quién es y no es diaguita, desde la perspectiva de aquellos actores miembros y no miembros de esta etnia que han desempeñado un rol clave en dichos debates.

Objetivos Específicos

Identificar las estrategias aculturativas de los miembros y no miembros de la etnia diaguita en el debate de reconocimiento ontológico del pueblo diaguita.

Determinar las implicancias psicosociales que el reconocimiento o no reconocimiento de la etnia diaguita tiene sobre la identidad social y cultural de aquellas personas que se consideran miembros de este pueblo originario.

Caracterizar a los diferentes actores desde su perspectiva de legitimidad política-ideológica frente al debate ontológico de la etnia diaguita.

Discutir en torno a los diferentes criterios con que ha operado el Estado de Chile para pasar de una situación de silencio y no reconocimiento a una actual postura inclusiva de un gradual reconocimiento hacia la etnia diaguita de nuestro país.

Conocer la recepción que ha tenido la ley 20.117 en los diferentes actores que alimentan el debate en torno al reconocimiento de la etnia diaguita, y las consecuencias sociales, económicas, políticas, jurídicas, culturales y psicosociales que ellos le atribuyen.

Marco Conceptual

1. Antecedentes Empíricos

1.1. Antecedentes de un pueblo: Los Diaguitas

Antes de especificar ciertas características y antecedentes del pueblo Diaguita en su período pretérito, es preciso dejar constancia de que su denominación tiene alcances difusos que han conllevado a amplias discusiones tanto académicas como políticas en la actualidad. El que este pueblo haya sido denominado como Diaguita se produjo "por cierta semejanza de los objetos culturales de estos indios y también por analogías en la nomenclatura geográfica, etc., con las antiguas provincias diaguitas argentinas, don Ricardo E. Latcham, Director del Museo Nacional de Santiago (Chile), propuso el nombre de 'Diaguitas Chilenos' para los indios de Coquimbo y Atacama, nombre que se ha generalizado" (Cornely, 1966, p. 20). La denominación empleada por Latcham ha sobrevivido hasta la actualidad, ya que fue necesario como referencia para agrupar una serie de criterios de esta etnia en estudio que por diversas razones en los registros históricos no poseía ninguna denominación definitiva en particular. Estos motivos fueron expresados por el mismo Latcham de la siguiente forma: "Consideramos conveniente emplear la misma denominación, con el distintivo de 'Diaguitas Chilenos', cuando precisaba hablar de la rama occidental. Este término ha llegado a emplearse comúnmente en la actualidad" (Latcham, 1936, p. 18).

Las investigaciones sobre el pueblo diaguita permitieron establecer que "poblaron los valles fértiles de Copiapó, Huasco, Elqui, Limarí y Choapa como también el litoral y todos los pequeños valles desde el mar hasta la cordillera" (Cornely, 1966, p. 20). En cuanto a la población diaguita referida en las crónicas y otras fuentes, se logra establecer que hacia 1540 habría "... más de 5 000 personas en Copiapó, 4 000 en Huasco, 6 000 en Coquimbo, 2 500 en Limarí, 2 500 en Combarbalá y Choapa y 7 500 en Aconcagua..." (Hidalgo, 1989, p. 290). Por otra parte, sus vestigios arqueológicos han podido determinar que "tenían una cultura propia que se ha desarrollado mucho antes de la dominación por los Incas, de los cuales ha recibido algunas influencias durante el corto tiempo que estos dominaron en Chile" (Cornely, 1966, p. 20).

Existe un acuerdo entre historiadores y arqueólogos sobre la culminación de los diaguitas chilenos, ya que esta cultura no pudo sobrevivir al complejo proceso asimilatorio que se fue gestando desde la conquista española hasta nuestros días. Aquella característica antes señalada de pueblo dócil y los castigos ejemplares al que fueron expuestos "hicieron someterse a este pueblo indígena al conquistador español y muy pronto se produjo su disolución como entidad étnica, asimilándose por completo y aun olvidando su propio idioma, que hoy no existe más que en Toponimia y en algunos apellidos" (Cornely, 1966, p. 34).

En fin, las perspectivas que se adhieren a las investigaciones desde la historia y arqueología de este pueblo, han de sostener la extinción del pueblo Diaguita, sobretodo bajo el enclave de no haber

perpetuado su idioma a través del tiempo. Por otra parte, como veremos a continuación, las demandas desde diferentes grupos que se indican como descendientes de esta cultura y las respuestas de un estado más cercano hacia las políticas de reconocimiento han promovido la instauración de un marco legislativo que ha legitimado la existencia de un pueblo que se suponía ya perdido.

1.2. Política de reconocimiento: Marco legislativo

En enero del año 2001 se emite el decreto presidencial que da paso a la constitución de la Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato, los que elaborarían una propuesta nacional para buscar resolver los temas pendientes con la población indígena. De esta manera, se impulsaba una política de "nuevo trato" fundada en los dos gobiernos anteriores de la Concertación de partidos por la Democracia hacia esta población que exigía demandas históricas de reconocimiento.

A siete años de haberse aprobado por unanimidad la Ley Indígena se materializa dicha comisión, quedando expuesta su misión con mayor claridad en las palabras del ex presidente Lagos quien en su discurso presidencial del 18 de enero de 2001 define que la tarea de esta Comisión:

No es solamente mirar lo que ocurrió, sino también orientarnos y dar ideas hacia el futuro. Su objetivo es crear las bases como dice el Decreto, para una política de Estado respecto de los pueblos originarios, que valore, respete e incorpore la cosmovisión de cada uno de ellos a nuestra propia realidad (Lagos, 2003, p. 33).

Estas palabras nos señalan la importancia que ha adquirido el tema de la situación en que se encuentran los pueblos indígenas al interior de los actuales estados nacionales. Esto debido al protagonismo que han alcanzado aquellos movimientos que desarrollan una acción política desde posiciones identitarias, en este caso étnicas. De esta manera, ante el presente clima político, Taylor (1994) señala cómo "una serie de ejes de la política contemporánea encienden la necesidad, a veces la demanda, para el reconocimiento ... en nombre de la minoría o 'grupos subalternos', en algunas formas de feminismo y en lo que hoy se llama la política de 'multiculturalismo'" (p. 25). Es así como, los gobiernos de los países que se identifican como democráticos se han insertado en medio de esta discusión, abordando sus propios conflictos internos de diversidad e igualdad con las diferentes minorías étnicas.

El reconocimiento de la etnia Diaguita por parte del Estado chileno es parte de una historia reciente, ya que el 8 de septiembre del 2006 se dictamina la ley 20.117, donde se establece la existencia de este pueblo, caracterizándose sus atributos y la legitimidad de la condición de 'diaguitas'. Esta ley se cimenta en los argumentos de su antecesora, en donde se formulaba de manera indiscutible que "el Estado reconoce que los indígenas de Chile son los descendientes de las agrupaciones humanas que existen en el territorio nacional desde tiempos precolombinos, que conservan manifestaciones étnicas y culturales propias..." (Ley no. 19.253, Art. 1°, 1993, p. 1), por lo que el pueblo diaguita es incluido en la nueva versión del Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas de octubre de 2008, ya habiendo pasado cinco años de la primera emisión de este informe.

En definitiva, ante un clima en el cual los grupos minoritarios, entre ellos la etnia Diaguita, han visualizado espacios de igualdad, en cuanto a derechos, y de diferencia, en tanto legitimidad, la presunción de una sociedad multicultural apunta más bien a un reconocimiento socio-cultural de sus orígenes, por lo que "al igual que todos deben tener igualdad de derechos civiles e igualdad de

derechos de voto, independientemente de su raza o cultura, todos deben gozar de la presunción de que su cultura tradicional tiene valor" (Taylor, 1994, p. 68). Así, logramos descifrar un contexto en donde el pasado y el presente, la argumentación académico-científica y las políticas de reconocimiento actuales, las identidades socio-culturales y el desarrollo de una identidad nacional se entrecruzan dando nuevos ejes de tensión a un problema que no da luces de haber concluido, mostrando como única certeza la dinámica en progreso de una infinidad de voces que buscan su propia representación.

1.3. Alcances de un debate ontológico

Las actuales demandas por el reconocimiento del pueblo diaguita han ido adquiriendo un rol protagónico, sin embargo existen varios factores del contexto que explicarían la causa de su aceptación como etnia ante el Estado, mostrando la compleja magnitud de un problema que al parecer responde a ser propio de las sociedades contemporáneas liberales. Según Castells (2006) esto ocurriría bajo la premisa de un "reforzamiento de las identidades culturales como principio básico de organización social, seguridad personal y movilización política" (p. 20). Lo anterior no hubiese sido posible sin el deterioro de la misma imagen del Estado en un período de cambios socio-culturales y estructurales de la institucionalidad basados en el flujo de información a nivel global. De esta manera, "en este contexto multiforme, algunos principios y procedimientos esenciales del Estado-nación moderno (la idea de un territorio soberano y estable, de una población controlable y cuantificable, de un censo digno de confianza y de categorías transparentes y estables) se han resquebrajado en la era de la globalización" (Appadurai, 2007, p. 20). Por lo mismo, ante el actual contexto de cambios tecnológicos, económicos y culturales, además de enfrentar una profunda crisis de legitimidad, el Estado no desaparece: Se transforma (Nye y Donahue, 2000: Jacquet y otros, 2002; Castells, 2004 citados en Castells, 2006, p. 25). Además, estos cambios no solo tiene alcances desde las minorías étnicas sino que también desde la sociedad civil, quienes son los portadores del discurso hegemónico del propio Estado, generando grados de tensión tan amplios como peligrosos. Desde esta perspectiva, según Appadurai (2007) "las mayorías numéricas pueden convertirse en predatorias y etnocidas de los números pequeños precisamente cuando algunas minorías (y sus números pequeños) recuerdan a las mayorías la pequeña brecha que media entre su condición de mayorías y el horizonte de un todo nacional impoluto, de una etnia nacional pura y sin tacha" (p. 22).

Con todo lo antes señalado, podemos aproximarnos a la realidad inmediata de nuestro país, en donde etnias como la mapuche se encontrarían en un nivel de tensión mucho más intenso con el Estadonación que aquel generado por aquellos grupos que se definen como parte de la etnia diaguita. A su vez, pareciera que la reciente identificación y reconocimiento de la etnia diaguita ha determinado que sus demandas sean más bien limitadas y dóciles a los requerimientos del propio Estado. Sin embargo, la adscripción de la etnia diaguita por la ley 20.117 aún sigue generando un debate en cuanto a su validez. Esto en medio de una serie de cambios ya antes mencionados en el núcleo del funcionamiento de los Estados-nación, es decir, que además del complejo panorama de cambios socio-culturales y políticos, la etnia diaguita ha tenido que enfrentar el reconocimiento de su legitimidad como pueblo originario. Ahora bien, dando razón a este discurso de "anulación" Ampuero (2011) lo señala de la siguiente manera: "En mi opinión, los legisladores que dieron aprobación al proyecto de ley que dio vida a la etnia Diaguita a partir del año 2006, pecaron de dar su voto de manera apresurada" (p. 181). Sin lugar a duda, que los alcances de este debate toman otros rumbos,

ya no es lo ilegítimo de un grupo étnico ante el Estado, sino más bien la invalidez histórica de este y el cuestionamiento de su continuidad hasta quienes se definen como sus herederos hoy en día.

2. Antecedentes Teóricos

2.1. Psicología de "lo social" y psicología de "lo cultural"

Hablar de "lo social" y "lo cultural" en psicología no solo nos remite a un conocimiento sostenido en el marco histórico o de una disciplina subalterna a la psicología sino que también nos introduce hacia dos corrientes con sus propias perspectivas de concebir el fenómeno de las interacciones en un nivel de mayor complejidad. La urgencia de desarrollar las herramientas para ver emerger una realidad social integrada ha sido uno de los impulsos para un nuevo entendimiento dentro de las disciplinas psicológicas. Ya George H. Mead (1973) entendía que:

El individuo ... se ha salido de su limitado mundo, adoptando los papeles de otros, recibiendo la seguridad, por medio de la comunicación empíricamente fundada y probada, de que en todos esos casos el mundo presenta el mismo aspecto. Cuando tal cosa se consigue, la experiencia es social, común, compartida; solo en comparación con ese mundo común puede el individuo distinguir su propia experiencia privada (p. 41).

Como hubo de señalar Mead, solo en la experiencia social el individuo puede distinguir su subjetividad de otras, logrando apartar su "yo" de las demás "otredades". Ahora bien, lo fundamental en el estudio del orden social no solo se limita a comprender otro aspecto de la vida de los seres humanos, más bien representa la única forma de introducirnos en la experiencia de ellos. Es así como, "en el grado en que la persona ha incorporado las actitudes de otros en sí misma, mediante el proceso del lenguaje, se ha convertido en los otros, y los valores de los otros son los suyos propios; en el grado en que la persona adopta el papel del otro generalizado, sus valores son los valores del proceso social mismo" (Mead, 1973, p. 44). Por consiguiente, la esfera social no es un mero compuesto de individuos sino más bien el resultado de una compleja relación de intercambio que se incorpora desde el lenguaje.

Como ya se ha señalado, el aspecto social que se hace inevitable de la experiencia humana nos abre paso a la dimensión cultural tan necesaria para comprender la tarea de la psicología cultural en este actual proyecto. Una manera de hacer una diferenciación entre ambas es comprendiendo que:

"Cultura" en este caso se refiere a las formas recordadas de actividad consideradas apropiadas, mientras que "social" se refiere a las personas cuya conducta se ajusta al patrón cultural dado y lo pone en práctica. Este ejemplo motiva la atención especial que los psicólogos culturales-históricos dedican a los orígenes sociales de las funciones psicológicas superiores (Cole, 1988; Rogoff, 1990; Valsiner, 1987; Vygotsky, 1981; Wertsch, 1985 citados en Cole, 2003, p. 116).

No obstante, el lugar que la cultura ha tenido en la psicología posee un carácter paradójico, ya que si bien "se reconoce en general que la necesidad y la capacidad para vivir en el *médium* humano de la cultura es una de las características centrales de los seres humanos. Por otra parte, es difícil para muchos psicólogos académicos asignar algo más que un papel secundario, a menudo superficial, a la cultura en la constitución de nuestra vida mental" (Cole, 2003, p. 21). Esto ha llevado a la producción de una corriente que busca un espacio propio en los estudios psicológicos, orientándose a dar un

espacio protagónico a la cultura. Por otra parte, también "Stephen Toulmin (1980) instó a los psicólogos a reconsiderar la propuesta de Wundt para una *Völkerpsychologie*, que él tradujo como 'psicología cultural'" (Cole, 2003, p. 102). Es así como, entenderíamos que la psicología cultural busca situar "el surgimiento y el funcionamiento de los procesos psicológicos dentro de los encuentros cotidianos mediados social y simbólicamente de las personas en los acontecimientos vividos de su existencia diaria" (Cole, 2003, p. 103).

Otra corriente dentro de los estudios psicológicos culturales busca el abordaje integral de los procesos individuales y culturales: la psicología transcultural. Por esta entenderíamos que es "el estudio científico de las variaciones en el comportamiento humano, teniendo en cuenta la forma en que el comportamiento está influenciado por el contexto cultural" (Berry, Poortinga, Segall & Dasen, 2002, p. 1). Desde esta perspectiva, es posible distinguir que dicha psicología busca tanto describir la diversidad del comportamiento humano en el mundo como generar una conexión entre el comportamiento individual con el entorno cultural en el que se desenvuelve. Por lo mismo, la psicología también debiese dirigir sus esfuerzos para dar respuestas a aquellos fenómenos culturales tan propios de nuestro tiempo como lo son los conflictos sociales, las minorías (étnicas, género, inmigrante, etc.), la discriminación, en fin, para no eludir las limitaciones evidentes presentadas por aquella mirada individual, donde las explicaciones a dichos acontecimientos quedan fuera de todo escrutinio y presunción teórica.

2.2. Aproximaciones a la identidad en psicología social

La identidad como fenómeno social ha tenido en psicología su origen como estudio a partir de la teoría de la identidad social, esta fue articulada por Tajfel (1978) y Turner (1975), la cual "representa la convergencia de dos tradiciones en el estudio de las actitudes intergrupales y la categorización de comportamiento social" (Brewer, 2010, p. 537). Desde este teoría, la identidad social es definida como "aquella parte del auto-concepto del individuo que deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo social ... junto con el valor y significado emocional unido al sentido de pertenencia" (Tajfel, 1981 citado en Brewer, 2010, p. 537). De esta manera, esta teoría nos proporciona una perspectiva general del comportamiento del grupo y los procesos mentales que subyacen a una serie de fenómenos tanto de grupos como intergrupales. Es así como, el principio básico de esta teoría "es que los comportamientos del grupo derivan de las representaciones cognitivas del yo en términos de pertenencia a una categoría social compartida, en la que efectivamente hay una separación psicológica entre el yo y el grupo como un todo" (Hogg y Abrams, 1988, Hogg y Turner, 1987 citado en Brewer, 2010, p. 537). Debido a esto, los fundamentos de esta teoría si bien pueden reconocerse como de carácter social, dejan entre dicho el conflicto existente entre los procesos mentales y la realidad social, mostrándose bastante limitada a la hora de profundizar en la complejidad cultural del fenómeno de la identidad.

No obstante, es posible hallar aportes de otras disciplinas para establecer con claridad los alcances de la identidad como un fenómeno de mayor complejidad. Así, la identidad se constituye según Berger y Luckmann (1968) "en un elemento clave de la realidad subjetiva y en cuanto tal, se halla en una relación dialéctica con la sociedad ... Las identidades producidas por el interjuego del organismo, conciencia individual y estructura social, reaccionan sobre la estructura social dada, manteniéndola, modificándola o aun reformándola" (p. 216). De esta manera, se reconoce en la identidad un carácter colectivo que no tiene su fundamento necesariamente en la constitución individual, ya que se reconoce en ella una relación dialéctica y dinámica que la construye en un espacio social. Ante lo

mismo, "se puede evitar la noción errónea de 'identidades colectivas', sin tener que recurrir a la singularidad ... de la existencia individual" (Berger & Luckmann, 1968, p. 216), por lo que la identidad se encuentra más próxima a reconocerse como un fenómeno social que a formar parte de la constitución individual, puesto que el sujeto se reconoce en tanto ser social, identificándose a una imagen compartida que, de igual manera, reacciona ante su subjetividad personal integrándola a un continuo mucho más complejo como puede ser una comunidad o un grupo minoritario.

2.3. Hacia una Psicología del Reconocimiento

Existen antecedentes en la tradición de la psicología en los que el reconocimiento toma un lugar preponderante en la experiencia de vida de cualquier ser humano. De esta manera, un psicólogo humanista como Maslow (1943) en su artículo A Theory of Human Motivation inscribe esta condición dentro de las necesidades humanas que apuntan hacia el prestigio y el respeto previos a la autorrealización del mismo. Sin embargo, esta visión del fenómeno del reconocimiento posee el límite de forjarse desde preceptos individualistas, adquiriendo mayor protagonismo en la psicología social de George Herbert Mead, puesto que su psicología "intenta hacer de la lucha por el reconocimiento el punto de referencia de una construcción teórica con la que debe explicarse el desarrollo moral de la sociedad" (Honneth, 1997, p. 90). De esta manera, el "otro" sería comprendido en similitud a la función de un espejo, por el cual se constituiría el saber propio de un "yo". De esta manera, la explicación de Mead "arranca de la observación de que un sujeto solo cuenta con un saber de la significación intersubjetiva de sus acciones, cuando él puede rescatar en sí la misma reacción que la exteriorización de su comportamiento, en tanto que estímulo, ha efectuado en los que le hacen frente" (Honneth, 1997, p. 93). La perspectiva de este psicólogo (creador del interaccionismo simbólico) implica un gran aporte a la comprensión de la funcionalidad del reconocimiento en la sociedad, específicamente, de la existencia de una identidad basada en el reconocimiento recíproco, ya que "esta es la identidad que puede mantenerse en la comunidad, que esta es reconocida lo mismo que ella reconoce a los demás" (Mead, G. H. citado en Honneth, 1997, p. 99). Esta relación recíproca del reconocimiento también observada por Ricoeur (2006) "puede resumirse como una lucha entre el desconocimiento del otro al tiempo que una lucha por el reconocimiento de sí mismo por parte de los otros" (p. 320).

No cabe duda, que el reconocimiento representa una condición apremiante para cualquier grupo o comunidad. Ante esto Taylor (1994) asegura que "nuestra identidad está en parte determinada por el reconocimiento o su ausencia, a menudo por la falta de reconocimiento de los demás una persona o grupo de personas puede sufrir un daño real, una distorsión real, si la gente o la sociedad alrededor de ellos reflejan una imagen confinada o degradante o despreciable de sí mismos" (p. 25). En este caso, es posible hallar a grupos étnicos que han sufrido las consecuencias negativas de su no reconocimiento como sujetos que representan una cultura diferente a la hegemónica y oficial, repercutiendo en la calidad vida de sus integrantes. Por lo tanto, "la experiencia de ser reconocido por los miembros de la comunidad como persona de derecho significa para el sujeto singular poder tomar una posición positiva frente a sí mismo" (Honneth, 1997, p. 101). Ante esto, el enriquecimiento de ciertas minorías por conseguir el reconocimiento social supone el crecimiento, a la vez, de sus individuos en tanto se ven desarrollados como sujetos autónomos y responsables de legitimar algo tan fundamental como el respeto de su identidad diferente.

Frente a lo anterior, es posible evidenciar que la psicología social de George H. Mead se erige como un precedente teórico para las contingencias de nuestra realidad actual, en donde un conflicto de no

reconocimiento en ciertos grupos minoritarios se manifiesta como una real "dolencia política" o de legitimidad, reflejando una condición de "inhabilidad identitaria", cuyos efectos tanto culturales como psicosociales representan un desafío para la psicología cultural de nuestro tiempo.

2.4. Alcances y conceptos para el estudio de las estrategias de aculturación

2.4.1.Aculturación. El término de aculturación fue por primera vez acuñado en el idioma inglés por Powell (1880, 1883) aunque el tema tiene sus raíces profundas en la antigüedad. Fue así como, este autor "sugirió que el concepto de 'aculturación' se refiere a los cambios psicológicos inducidos por la imitación cultural cruzada" (Sam & Berry, 2006, pp. 12-13). También es utilizado el término de aculturación para referirse principalmente al fenómeno de "cómo las llamadas 'sociedades primitivas' han cambiado para ser más civilizadas tras el contacto cultural con un grupo ilustrado de gente" (Sam & Berry, 2006, p. 13). Lo anterior responde a una nueva forma de organización en las sociedades en que diversos grupos culturales se han instalado para convivir juntos. Así, "estas sociedades plurales varían de muchas maneras, incluyendo su orientación ideológica general hacia la diversidad, los tipos de grupos que la constituyen, sus actitudes y estrategias para hacer frente a la aculturación, y los lugares en los que todos estos aspectos pueden ser encontrados y estudiados" (Sam & Berry, 2006, p. 40).

Sin duda, pensar que "los grupos culturales no dominantes y sus miembros individuales inevitablemente desaparecerán al ser absorbidos por una sociedad dominante ha demostrado ser una suposición falsa. En cambio, la investigación proporciona apoyo a la visión alternativa de aculturación como un proceso altamente variable" (Sam & Berry, 2006, p. 40). Asimismo, no solo la asimilación se muestra como una de las formas en las que actúa el proceso de aculturación, también existen otras maneras que son reconocidas como estrategias. Dichas estrategias buscan describir y explicar aquellas acciones que van aconteciendo en las relaciones interculturales.

2.4.2 Estrategias de Aculturación. Según Sam y Berry (2006) estas estrategias consisten en dos componentes: actitudes y comportamientos (es decir, las preferencias y las prácticas reales) que se exhiben en los encuentros del día a día interculturales. Es así como, "los dos grupos en contacto (ya sea dominante o no dominante) suelen tener alguna noción de lo que están tratando de hacer (por ejemplo, políticas coloniales o motivaciones para la migración), o lo que se les está haciendo a ellos durante el contacto" (Berry, 2006, p. 34). La reciprocidad es un elemento sustancial para esta teoría, puesto que las estrategias son utilizadas tanto por el grupo interno como por el externo, dejando claro que en las relaciones interculturales existe siempre un intercambio mediado por las condiciones de cada grupo.

Es Berry quien en 1970 "hace la primera distinción entre las estrategias de asimilación e integración, y más tarde entre la separación y marginación como diversas formas en que la aculturación (ambos de los grupos y de los individuos) podría tener lugar" (Berry, 2006, p. 34). De esta manera, se reconocen estrategias aculturativas desde el punto de vista de los grupos etnoculturales no dominantes. Así, la asimilación se definiría en dichos grupos "cuando las personas no desean mantener su identidad cultural y buscan la interacción diaria con otras culturas" (Berry, 2006, p. 35). Por otra parte, la estrategia de separación se llevaría a cabo "cuando los individuos valoran aferrarse a su estado cultural original, y al mismo tiempo desea evitar la interacción con los demás" (Berry, 2006, p. 35). La estrategia de integración es la opción para estos grupos "cuando existe un interés tanto en el mantenimiento de su cultura original como de tener interacciones diarias con los demás grupos" (Berry, 2006, p. 35). Desde esta estrategia, el individuo se siente parte dentro de su diferencia de la

red social más grande, requiriendo también de una integración a esta. En definitiva, la marginación aparece como una estrategia "cuando hay pocas posibilidades, o interés, de un mantenimiento cultural (a menudo por razones de pérdida de vigor cultural), y poco interés en tener relaciones con otros (a menudo por razones de exclusión o discriminación)" (Berry, 2006, p. 35).

Finalmente, en la incorporación de la sociedad receptora del grupo etnocultural se pueden determinar cuatro estrategias, según Berry (2006): la asimilación, en tanto existe una relación entre los grupos, pero con una tendencia a negar el patrimonio y la identidad del grupo no dominante. La segregación, que ocurre cuando la separación se exige y es aplicada por el grupo dominante. La exclusión, cuando la marginación es impuesta por el grupo dominante. Por último, el multiculturalismo, es una estrategia de la sociedad receptora cuando la diversidad cultural es un objetivo de esta en su conjunto, lo que hace que busque la adaptación mutua.

Metodología

El presente estudio se desarrolla desde el paradigma constructivista, puesto que se requiere dar reconocimiento a los puntos de vista de los participantes. De esta manera, la realidad vivencial de los miembros y no miembros que participan en la investigación sería definida ontológicamente, según Guba y Lincoln (2000), "en la forma de construcciones mentales múltiples e intangibles, basadas social y experiencialmente, de naturaleza local y específica (aunque con frecuencia hay elementos compartidos entre muchos individuos e incluso entre distintas culturas), y su forma y contenido dependen de los individuos o grupos que sostienen esas construcciones" (p. 128).

En cuanto al tipo de estudio, esta investigación se define como fenomenológica y es apoyado por la tradición etnográfica. Lo fenomenológico del estudio radica en que "describe la comprensión de las experiencias de vida de diferentes individuos acerca de un concepto o fenómeno" (Creswell, 1998, p. 51). Es decir, que los participantes desarrollan sus perspectivas, particulares y/o compartidas, en tanto se han visto involucrados en el debate que tiene relación con la existencia de la etnia diaguita en la actualidad. Es por lo mismo, que "los participantes del estudio necesitan ser seleccionados con cuidado, ya que son los individuos quienes tienen la experiencia del fenómeno" (Creswell, 1998, p. 55). Por otra parte, se considera también un estudio apoyado por la tradición etnográfica, ya que esta investigación busca abordar el problema de reconocimiento de la minoría cultural diaguita desde la visión de quienes participan de un debate que, a su vez, va construyendo nuevas formas de concebir sus propios espacios culturales. De esta manera, "los investigadores estudian los significados de la conducta, el lenguaje y las interacciones del grupo de la cultura compartida" (Creswell, 1998, p. 58), por lo que se pone énfasis en aquellos procesos psicosociales que son parte fundamental de la cultura diaguita.

En cuanto al diseño de la investigación este es semiestructurado, ajustándose a ser de tipo emergente. Según Guba y Lincoln (1985) el diseño de una investigación cualitativa es emergente y en cascada, elaborándose en la medida que avanza la investigación, es decir, es un diseño flexible. Sin lugar a dudas que es una ventaja de este diseño tal apertura al cambio, ya que "no reduce la complejidad al fragmentarla en variables, por el contrario incrementa la complejidad al incluir el contexto" (Flick, 2002, p. 41).

En este estudio la población está compuesta por personas pertenecientes a la minoría diaguita y personas de la sociedad civil que se encuentren involucrados en la discusión ontológica del pueblo diaguita. Es así como, para la configuración de la muestra se procederá a la conjugación de diversas

estrategias de muestreo, de acuerdo a la tipología de Patton (2002). Por una parte, se utiliza la estrategia de muestreo por criterio, la que busca "examinar y estudiar todos los casos que cumplen algún criterio predeterminado de importancia, una estrategia común en los esfuerzos de control de calidad" (Patton, 2002, p. 238). Los criterios de inclusión definidos por este estudio son los siguientes:

Miembros y no miembros de la etnia diaguita que aportan activamente al debate ontológico actual de esta etnia.

El criterio anterior esta cruzado por una actitud de reconocimiento y no reconocimiento de la etnia diaguita.

Se incluyen los criterios de reconocimiento utilizados por el Estado de Chile.

Personas adultas (18 y más).

Disponibilidad a participar en la investigación.

Por otra parte, se realiza un muestreo de variación máxima la que "tiene como objetivo captar y describir los temas centrales que abarcan una gran cantidad de variación" (Patton, 2002, pp. 234-235). Es así como, es imprescindible que los participantes posean un discurso de reconocimiento y de no reconocimiento en relación al debate ontológico del pueblo diaguita. A su vez, se delimita como categorías de la muestra las siguientes: actores de organismos sociales, intelectuales, académicos y referentes políticos relevantes.

Al propio tiempo, se utiliza la estrategia de muestreo de casos políticamente importantes, ya que según Patton (2002) existen estudios que requieren de informantes "sobresalientes" para ser incluidos (o excluidos) de este porque conectan asuntos políticamente sensibles previstos en el análisis. De esta manera, nos permite "aumentar la utilidad y relevancia de la información, donde los recursos permiten el estudio de un número limitado de casos" (p. 241).

La recolección de información se desarrolla en las siguientes fases, las cuales, bajo una dinámica flexible, no se hallan exentas de la posibilidad de eventuales superposiciones en el tiempo:

- Fase 1. Contactos preliminares. Se efectuarán las primeras aproximaciones a quienes participarán del estudio.
- Fase 2. Investigación documental. Se realizará observación documental de aquellas publicaciones realizadas por los actores a incluir como sujetos de la muestra, o bien, de material de prensa en el que figuren sus declaraciones en relación al debate ontológico acerca de la etnia diaguita.
- Fase 3. Entrevista en profundidad. Esta técnica es "un constructo comunicativo y no un simple registro de discursos que 'hablan al sujeto' ... cada uno de los interlocutores (entrevistador y entrevistado) co-construye en cada instante ese discurso" (Alonso, 1994 citado en Valles, 1999, p. 195). El registro de estas entrevistas se efectuará mediante grabación de audio, mientras exista consentimiento para este proceder por parte de los entrevistados, las cuales serán posteriormente transcritas.
- Fase 4. Focus group. Esta técnica se piensa utilizar, con el consentimiento de los participantes, quienes serán consultados en la entrevista en profundidad. El registro de esta técnica se efectuará mediante la forma audio visual con la intención de captar aquellos elementos observacionales y discursivos que sucedan en el transcurso de ella.

Para el Plan de análisis de la información se utiliza el *análisis interpretativo fenomenológico* (IPA). Dicho análisis, según Frost (2011), se caracteriza porque "la transcripción debe enfocarse en el significado semántico" (p. 123). Además, cada entrevista se efectúa de manera exhaustiva, posibilitando la expresión profunda de la experiencia del entrevistado, en donde "el analista se ocupa de hacer sentido de mundo del participante y, por lo tanto, gasta una cantidad considerable de tiempo de trabajo a través de la transcripción (y la escucha de la cinta) con el fin de identificar los temas principales" (Frost, 2011, p. 123). Por otra parte es importante señalar que los métodos de análisis de interpretación fenomenológica se alejan del sentido tradicional en cuanto a la descripción de la experiencia, ya que "se centran en la comprensión del significado de la experiencia (mediante la búsqueda de temas), con una mayor participación de la interpretación en los datos y el abandono de la búsqueda de la esencia de lo que se encontró con la fenomenología descriptiva" (Langdridge, 2007, p. 109).

Conclusiones

A continuación, se exponen las conclusiones correspondientes a los hallazgos **preliminares** de la presente investigación:

La psicología como disciplina y, en especial, la psicología social en nuestro país tiene desafíos pendientes con las minorías étnicas o pueblos originarios, relegando estos estudios a otras disciplinas de las ciencias sociales (antropología y sociología).

Si bien son amplias las investigaciones desde las ciencias sociales en estas materias, el margen de estudios se ve disminuido radicalmente cuando estos se orientan a otras comunidades indígenas, no mapuches, demostrando la necesidad de profundizar en las otras realidades indígenas que presenta nuestro país.

Los aportes de la aculturación al estudio de los pueblos originarios nos permiten incluir una perspectiva de influencia recíproca entre dos culturas y no tan solo de asimilación. Esto permite comprender de mejor manera como una sociedad comienza a desarrollar los procesos de inclusión, posibilitando ver en la actual sociedad chilena una mayor flexibilización y pluralismo ante los procesos migratorios o de re-vitalización de sus pueblos originarios.

El reconocimiento no solo debe comprenderse como un acto legislativo o referido a los DD.HH. sino que también como un fenómeno psicosocial y cultural fundamental en la vida de los seres humanos. De esta manera, la presente investigación se enriquece de los estudios filosóficos del reconocimiento, como una forma de establecer un objeto de estudio relevante, ocupando posteriormente las bases epistemológicas de la psicología social con el fin de ampliar la comprensión e importancia del acto de recocer en el debate de la existencia del pueblo diaguita.

El pueblo diaguita corresponde a un caso excepcional en nuestro país, ya que sus raíces originarias se encuentran olvidadas (o perdidas) por un proceso de asimilación histórica. A pesar de esto, es considerada una etnia reconocida por el estado chileno, el que determinó los códigos de identidad de estos en dicha formulación.

A pesar de los problemas de auto-reconocimiento de quienes se consideran parte del pueblo diaguita, persiste una necesidad por re-vitalizar los vestigios del pasado, llegando a la conformación de comunidades indígenas diaguitas que mantienen un contacto activo con otras comunidades indígenas del país.

Dentro del mismo pueblo diaguita, existen una serie de matices de cómo abordar la identidad étnica, pudiendo diferenciarse en dos tipos: los diaguitas "puristas" que viven en un contexto rural, relacionados con una identidad más ligada a la tierra (identidad territorial) y aquellos diaguitas que se consideran "descendientes" de este pueblo, relacionados con una visión más urbana y menos ligada a rescatar las costumbres del pasado como vivencia.

Si bien, a simple vista, el Estado ha posibilitado la apertura en el reconocimiento del pueblo diaguita con la promulgación de la ley 20.117, por otra parte, ha fomentado una identificación "desde afuera" de quienes se consideran en la actualidad como diaguitas por sobre la auto-identificación, generando un conflicto en las comunidades en la actualidad.

Bibliografía

Ampuero, G. (2007). Los diaguitas en la perspectiva del siglo xxi, Santiago: Talleres LOM.

______. (2011). Diaguitas chilenos del pasado y del presente. En Volantines, A. (Ed.) Culturas

Surandinas: Huarpes y Diaguitas (pp. 173-190). La Serena, Chile.

Appadurai, A. (2007). El rechazo de las minorías: Ensayo sobre la geografía de la furia. España: Tusquets.

Berger, P. & Luckmann, T. (1968). La Construcción Social de la Realidad. Madrid: Amorrortu.

Berry, J., Poortinga, Y., Segall, M. & Dasen, P. (2002). Cross-Cultural Psychology: Research and Applications. *Cambridge University Press.* New York.

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (1993). Historia de la Ley 19.253. Santiago, Chile.

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2006). Historia de la Ley 20.117. Santiago, Chile.

Brewer, M. (2010). Intergroup Relations. En Baumeister, R. & Finkel, E. (eds.) *Advanced Social Psychology*. Oxford University Press Inc. pp. 535-571

Castells, M. (2006). *Globalización, Desarrollo y Democracia: Chile en el contexto Mundial.* Chile: Fondo de Cultura Económica.

Comisión Verdad Histórica (2008). *Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas*. Santiago, Chile.

Cole, M. (2003). Psicología Cultural: Una disciplina del Pasado y del Futuro. Madrid: Morata.

Cornely, F. (1966). Cultura Diaguita Chilena y Cultura de El Molle. Santiago: Editorial del Pacífico S.A.

Creswell, J. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among five Traditions*. California: SAGE Publications, Inc.

Flick, U. (2002). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

Frost, N. (2011). Qualitative research methods in psychology. New York: McGraw-Hill.

Guba, E. & Lincoln, Y. (1985). Naturalistic Inquiry. United Kingdom: SAGE Publications Inc.

Guba, E. & Lincoln, Y. (2000). Paradigmas en competencia en la investigación Cualitativa. En Denman, C. y Haro, J.A. (comps.) *Por los Rincones. Antología de Métodos Cualitativos en la Investigación Social.* El Colegio de Sonora. Hermosillo, Sonora. pp. 113-145.

Gundermann, H. (2003). Las poblaciones indígenas andinas de Chile y la experiencia de la ciudadanía. En Gundermann, Hans. Foerster, R. y Vergara, J. *Mapuches y Aymaras. El debate en torno al reconocimiento y los derechos ciudadanos.* Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago: RIL Editores, pp. 19-104.

Hidalgo, J. (1989). Diaguita Chilenos Protohistóricos. En: Hidalgo, J., Schiappacasse, V., Niemeyer, H. y Aldunate, C. (eds.), pp. 289-298. *Prehistoria. Desde sus orígenes hasta los albores de la conquista.* Santiago: Andrés Bello, p. 289.

Honneth, A. (1997). La lucha por el reconocimiento: Por una gramática moral de los conflictos sociales. Barcelona: Crítica Gibraldo Mondadori.

Lagos, R. (2003). Discurso del presidente Ricardo Lagos con motivo de la constitución de la Comisión. En *Revista América Indígena* (31-34) vol. LIX, no. 4, oct.-dic. 2003. México: Instituto Indegenista Interamericano. Organismo especial de la OEA.

Langdridge, D. (2007). *Phenomenological Psychology: Theory, Research and Method.* England: Pearson Education Limited.

Latchman, R. (1936). Prehistoria Chilena. Santiago: Oficina del Libro.

Maslow, A. (1943). A Theory of Motivation. *Psychological Review*, no. 50, 370-396.

Mead, G. H. (1973). Espíritu, persona y sociedad: Desde el punto de vista del conductismo social. Barcelona: Paidós Ibérica.

Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods.* Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

Ricoeur, P. (2006). Caminos del reconocimiento: Tres Estudios. México: Fondo de Cultura Económica.

Salazar, G. y Pinto, J., (1999). Historia contemporánea de Chile, t. II, Santiago: LOM, Serie Historia.

Sam, D. & Berry, J. (2006). *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology.* United Kingdom: Cambridge University Press.

Taylor, Ch. (1994). The politics of recognition. En Gutman, A. (ed.) *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*. New Jersey: Princeton University Press.

Téllez, E. (2011). Reflexiones sobre la identidad diaguita. En Volantines, A. (Ed.) *Culturas Surandinas: Huarpes y Diaguitas* (pp. 103-133). La Serena, Chile.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y profesional.* España: Síntesis S.A.

PROBLEMATIZANDO EL TRASFONDO ÉTICO EN EL ESTUDIO Y LA ENSEÑANZA SOBRE LA FELICIDAD EN AMÉRICA LATINA

María José Rodríguez Araneda

Universidad de Chile

Resumen

Se problematiza el trasfondo ético e histórico de las nociones de felicidad desde las cuales se trabaja en el campo de la psicología positiva, sus implicancias sociales y ontológicas, y los desafíos que lo anterior reviste para la enseñanza e investigación desde la psicología en América Latina. Para lograrlo se realizó un ensayo en base a la revisión bibliográfica de fuentes provenientes de la historia de la filosofía, religión y ciencias sociales.

Palabras claves: Significados de felicidad, ética, enseñanza de la psicología.

Summary

Ethical and historical background of the notions of happiness from which you work in the field of positive psychology, social and ontological implications, and challenges the above has for teaching and research from psychology in Latin America becomes problematic. To achieve this, a test was conducted based on the literature review of sources from the history of philosophy, religion and social sciences.

Keywords: Meanings of happiness, ethics, teaching psychology.

La felicidad ha sido concebida de múltiples maneras a lo largo de la historia occidental, tanto en filosofía, teología, ciencias sociales, economía y jurídica (Barrientos, 2006; Bermudo, 1983; Marías, 1987). En nuestra disciplina el estudio de la felicidad se ha abordado desde la psicología positiva desde la vertiente eudaimónica y la hedónico evaluativa (Seligman, 2003; Cuadra y Florenzano, 2003). Los psicólogos enseñamos y replicamos estos modelos foráneos, pero aún no hay mayor discusión sobre las aspiraciones que reflejan y reproducen, considerando los modos de hacer sociedad que tienen sus propios sentidos históricos, políticos y económicos.

Naciones Unidas ha puesto la búsqueda de la felicidad como un derecho fundamental de todo ser humano (Asamblea General de Naciones Unidas, 2011). No obstante, quienes nos hemos interesado en el tema podemos fácilmente abordarlo desde una perspectiva ideologizada si no comprendemos sus trasfondos éticos, sus implicancias sociales y ontológicas, más aún si obviamos los sentidos de desarrollo que son originarios a nuestras comunidades latinoamericanas.

Con el presente escrito me propongo:

Destacar el origen filosófico de las nociones de felicidad que han inspirado el desarrollo teórico en psicología positiva, destacando la construcción histórica y contextualmente situada que estos sentidos éticos implican.

Problematizar el trasfondo ético, tanto social y como ontológico, de estas nociones, así como consideraciones en su enseñanza y empleo en la investigación desde la psicología en América Latina.

Las ideas aquí expresadas se sustentan también en una investigación teórica que se realizó, y que estuvo a la base de la investigación aplicada sobre Representaciones Sociales de la Noción de Felicidad en Estudiantes y profesionales de las Áreas de la Salud y la Educación en Chile e Italia. Se investigó consultando fuentes originales de la filosofía, la religión cristiana y las ciencias sociales. Pero no incluyo en este texto los resultados directos de dicho trabajo.

Las nociones de felicidad en Psicología positiva

Uno de los primeros estudios empíricos sobre las características de las personas felices fue de Wilson, quien en *Correlates of Avowed Happiness* (1967) plantea que las diferencias en la felicidad individual se explican por dos postulados: 1) la rápida satisfacción de las necesidades causa la felicidad, mientras que la persistencia de su no-satisfacción causa la infelicidad; 2) el grado de cumplimiento requerido para producir satisfacción dependerá de la adaptación a los niveles de aspiraciones, los cuales serían influenciados por la experiencia pasada, la comparación con otros, los valores personales y otros factores. Concluye que una persona feliz sería generalmente joven, saludable, bien educada, bien remunerada, extrovertida, optimista, religiosa, casada, con alta autoestima, etc. Esta caracterización del individuo feliz dio para discusión y activó a la comunidad científica a profundizar en este tipo de investigaciones. Desde entonces ha proliferado el estudio empírico de la felicidad, poniéndose énfasis en tres perspectivas: 1) *Normativa valorativa*: se usan criterios como la virtud o la bondad para definir la felicidad; 2) *Subjetiva e idiosincrática*: el bienestar se asociaría con la satisfacción con la vida y es el informante quien define lo que constituye una buena vida; 3) *Experiencia emocional placentera*: la felicidad alude a la preponderancia de afecto positivo sobre el negativo (Diener, 1984).

Se denomina psicología positiva al campo de investigación e intervención de la psicología que se centra en la comprensión e incremento de la felicidad humana (Seligman, 2003). Con cierto grado de confusión inicial y controversia se fueron desarrollando dos tradiciones al interior de la psicología positiva: 1) la vertiente *hedónica* representada por el concepto de *bienestar subjetivo*, de corte subjetivo-idiosincrático así como de experiencia emocional placentera, y 2) la vertiente *eudaimónica* que identifica la felicidad desde el desarrollo del potencial humano, representada por el concepto de *bienestar psicológico*, de corte más normativo-valorativo (Ryan y Deci, 2001).

A continuación revisaremos los orígenes filosóficos e históricos para cada una de ellas, las aspiraciones ontológicas y sociales que contienen, y algunas teorías representativas al interior de la psicología positiva.

Vertiente hedónica

La tradición hedónico-evaluativa, como prefiero llamarle, hace referencia a la felicidad como una experiencia subjetiva de placer *versus* displacer, que es construida e incluida en todos los juicios acerca de los buenos/malos elementos de la vida. Desde esta perspectiva la felicidad se concibe como la estimación global de la satisfacción con la vida en general (Diener, Lucas y Smith, 1999). En

coherencia se formula el concepto de bienestar subjetivo, denominado "Felicidad Subjetiva" por Lyubomirsky (2008; Lyubomirsky y Ross 2002), en el cual se sostiene que son las propias personas quienes han de definir lo que les produce una buena vida (Diener, 1984). Este bienestar subjetivo, o felicidad, se compone de aspectos cognitivos y emotivos, los primeros se traducen en un juicio evaluativo favorable sobre la cualidad de la vida personal, el cual se constituye de pensamientos positivos como el optimismo, la satisfacción con la vida y la autoestima. Los segundos conforman el balance hedónico, es decir, la preponderancia de emociones agradables por sobre las desagradables en las experiencias vividas (Caprara y Steca, 2006).

Esta psicología hedónica (Kahneman, Diener, Schwarz, 2003) tiene sus raíces en la filosofía moral clásica, en específico en la escuela de Epicuro en el mundo griego (Boeri, 1997) y su evolución al estoicismo en el mundo romano (Marías, 1987). En el hedonismo clásico la felicidad se contrapone al sufrimiento y se define desde su ausencia. En un mundo donde las posibilidades de controlar el ambiente eran mínimas la filosofía indicaba los caminos de la *ataraxia*, o imperturbabilidad, sobre todo para la evitación del dolor (Rodríguez, 2011). En este sentido se disfrutaba de placer, pero no en esencia sensual sino por sobre todo placer *catastemático*, es decir, de orden espiritual y superior.

Con el advenimiento de la edad media, el mundo occidental mediterráneo se cristianizó, y la visión agustiniana de la vida se impuso con una noción de felicidad platonizada, alcanzable solo en el reino de los cielos más allá de la muerte (Abarca, 2002), la felicidad sería sobre todo salvación. Hubieron de acontecer mil años, el cisma de la iglesia cristiana, y el desarrollo del protestantismo para que en la Europa del Norte se gestara la filosofía utilitarista, la cual recogerá los postulados del hedonismo clásico y los traducirá en la visión pragmática de placer en ausencia de dolor para la mayoría de las personas. Con el siglo de las luces y su promulgación de la libertad como aspiración social, se afianzará la validez de una felicidad con un fuerte componente sensitivo. La felicidad saldrá decididamente de dimensión platónica, podrá sentirse, y por tanto ser objetivada, situación que aprovecha la incipiente ciencia social, positivista y empirista. La felicidad puede ahora medirse, puede explicarse y es tarea del estado constituirse en su garante. Lo anterior implica a su vez una visión de sociedad particular, improntada en el sello de la moral protestante (Weber, 1991), que valora el trabajo cotidiano, el progreso y el control del medio ambiente. Es esta la ética tanto del estado de bienestar como de la economía liberal. Lo bueno es lo útil (Bentham, 1780), y por tanto resuelve los problemas que causan dolor al ser humano. Desde aquí el valor de la condiciones de vida cobra protagonismo, y se consolida en la aspiración del estado de bienestar y la noción de calidad de vida (García, 2002).

Es esta ética, que identifica lo bueno con la ausencia del dolor y con la preeminencia del placer, madurada en la filosofía social anglosajona con pensadores como Bentham, Mill y James y la economía clásica, la que anima la vertiente hedónica de la psicología positiva. Desde aquí, este campo de corriente eminentemente cognitiva y academia norteamericana, fue desarrollando teorías hedónico evaluativas de la felicidad, siendo la Teoría de Juicio Evaluativo (Diener, Suh, Luca y Smith; 1999) y el Modelo de las Cuatro Calidades de Vida (Veenhoven, 1984)¹, las que predominan como referente en las mediciones de felicidad mundial². Estas teorías centran su noción de felicidad en sentir experiencias agradables y evaluar la vida satisfactoriamente. Destacan pues el valor de la experiencia subjetiva placentera y realización del proyecto de vida, lo cual es factible en condiciones de libertad individual y buenas condiciones de vida. Es por esto coherente a las aspiraciones sociales que motivaron las revoluciones liberales del viejo y nuevo mundo. Podríamos decir que desde

entonces se va consolidando la idea del derecho a la felicidad. Ahora bien, cada uno sabrá cómo es feliz, y no se cuestiona mayormente las fuentes sobre las cuales lo anterior se logra.

Vertiente eudaimónica

Por su parte la tradición eudaimónica considera la felicidad como un estado de bienestar que incluye la salud y el pleno desarrollo del ser humano. Desde aquí Ryff acuñó el concepto de bienestar psicológico, que implica una percepción de compromiso con los desafíos existenciales de la vida (Keyes, Shmotkin y Ryff, 2002). Este concepto emerge de los aportes de la tradición humanista y contiene en su interior los de auto realización, funcionamiento pleno, auto actualización, resiliencia, madurez y otros afines desarrollados por autores como Maslow, Fromm, Frankl, Allport y Rogers, poniendo especial énfasis en el propósito de la vida, su significado, el desarrollo personal, el enfrentamiento y superación de los desafíos (Martí, Martínez, Martí, Marí, 2008).

En la psicología positiva eudaimónica se ha puesto énfasis en el estudio del potencial humano, tal y como es el caso de la Teoría de la Experiencia Óptima de Csikszentmihalyi (2000). Centrada en el desarrollo de las capacidades y el crecimiento personal, concebidas ambas como los principales indicadores del funcionamiento positivo, otro de los planteamientos más relevantes en esta línea es el modelo multidimensional de bienestar psicológico (Ryff, 1989) compuesto por seis dimensiones:

- 1) auto aceptación (sentirse bien consigo mismo incluso siendo consciente de las propias limitaciones, tener actitudes positivas hacia uno mismo);
- 2) tener relaciones positivas con otras personas (mantener relaciones sociales estables, tener amigos en los que poder confiar, capacidad para amar);
- 3) autonomía (asentarse en las propias convicciones, tener autodeterminación, mantener la independencia y la autoridad personal);
- 4) dominio del entorno (habilidad personal para elegir o crear entornos favorables para satisfacer los deseos y necesidades propias);
- 5) propósito en la vida (marcarse metas y definir una serie de objetivos que permitan dotar a la vida de un cierto sentido) ;
- 6) crecimiento personal (empeño por desarrollar las potencialidades, por seguir creciendo como persona y llevar al máximo las capacidades).

Tanto la apreciación positiva de sí mismo, como la alta calidad de los vínculos personales, la creencia de que la vida tiene propósito y significado, el sentimiento de que se va creciendo y desarrollando a lo largo de la vida, y el sentido de autodeterminación, son dimensiones que han demostrado ser características críticas para el funcionamiento positivo (Ryff y Keyes, 1995).

Esta vertiente ha sido denominada eudaimónica (o eudemónica) ya que posee su origen en la obra *Ética a Nicómaco* de Aristóteles. La ética del filósofo resume el ideal griego de la perfección, la *areté* o suprema virtud, el desarrollo máximo de la potencia como sentido mismo de la vida (Aristóteles, 1983). En su contexto histórico la ética nicomáquea vino a restablecer el valor de la vida mundana tras la proposición de la filosofía platónica que reducía la felicidad a la condición de utopía. La propuesta eudaimónica, será por tanto, la invitación a orientar la vida hacia la excelencia y el florecimiento humano, inquietud ética que se difumina en la edad media con el advenimiento de la moral agustiniana de gran influencia en la Europa Medieval. Es posteriormente Tomás de Aquino, en

el siglo XIII, quien hará lo suyo para restituir el valor y sentido a la vida mundana, no solo como antesala de la realización del espíritu humano (la salvación), sino como escenario mismo de felicidad y fecundidad de la acción humana (santo Tomás de Aquino, 1944). Si bien no logra una transformación de la sociedad de su época, la teología tomista prepara el camino para la proliferación en la Europa Mediterránea del humanismo, escenario en que el florecimiento del hombre —la persona común—comienza a tener como nunca antes protagonismo en la sociedad. Esta vez la felicidad como actividad virtuosa será para todos. Vuelve, de este modo, a ser lo terrestre lo que da sentido a la vida, y es la imagen griega de perfección que la orienta el sentido de bien y de desarrollo.

Es desde esta ética que prolifera la corriente humanista en la psicología clínica, con expositores como Maslow y su difundida Teoría de la Pirámide de las Necesidades Humanas. Teorías como esta ponen el acento en la necesidad de la persona por llegar realizar su potencial, empleando la metáfora de la semilla cuyo proceso llega a su clímax en el florecimiento y dádiva de frutos del árbol maduro.

Es la felicidad por tanto, para la psicología positiva eudaimónica, un asunto de funcionamiento óptimo, de creatividad, salud mental y desarrollo del potencial humano. Es esta la virtud que persigue la psicología como ciencia, un ideal moral, una imagen de ser humano "bueno", desarrollado, orientado a la perfección y al desempeño sobresaliente. Desde aquí el placer es visto como el correlato de la vida virtuosa, una consecuencia no intencionada (Csikszentmihalyi, 2000) de una vida que se desarrolla desde la intencionalidad de la persona. El bien es normativo, es en definitiva la salud misma, el completo bienestar, el desarrollo pleno, la consecución del estadio más alto.

Las teorías eudaimónicas en psicología positiva se enfocarán en el desarrollo de virtudes morales por una parte –como es el caso de la Teoría de las Fortalezas del Carácter de Petersen y Seligman (Seligman, 2003)— y el desarrollo de las capacidades de la persona, sobre todo su capital psicológico, así como en la ejecución de actividades con sentido que impliquen un crecimiento psicológico y social.

Otras nociones de felicidad

Existen otros discursos que han ejercido una enorme influencia en la historia de la humanidad, que por diversas razones no han sido recogidos por la psicología positiva. Tal es el caso del discurso cristiano católico y del discurso colectivista. Me parece importante puntualizar esto para poder constatar cómo la noción de felicidad se constituye ante todo como un constructo cargado de sentido contextual e histórico.

El discurso católico puntualiza la felicidad como un ideal que se alcanza sobre todo después de la muerte, pero que en vida es fruto también de dos principales fuentes: la gracia de Dios y su consolación, y el amor, a Dios, al prójimo y a sí mismo, además de obediencia de las leyes. En el cristianismo hay un imbricación total entre la felicidad en vida y el comportamiento amoroso y justo, tal y como lo reflejan las bienaventuranzas en el sermón de la montaña de Jesús (Mateo 5:1-12). Es tal vez lo más llamativo del discurso la paradoja de la felicidad en el abandono del yo en la búsqueda de su satisfacción y la entrega del ser. Esto también es posible de observar en otros discursos religiosos, como el del Budismo Tibetano, que define la felicidad como la consecuencia no intencionada de buscar la felicidad de los demás. Desde allí el amor no es sino la búsqueda de la felicidad del otro (Dalai Lama y Cutler, 2007).

En el colectivismo, por su parte, la felicidad se concibe como bienestar del colectivo, el bien de la comunidad (Lu y Bin Shih, 1995). No tiene sentido pues propugnar el bien individual sino el bien del

clan. Y esta concepción frecuente en oriente, tómese el caso del confusionismo, se contrapone en cierto sentido a la noción misma de felicidad occidental, en la cual el sujeto es centro y consumación.

Vemos pues otras concepciones de felicidad en las cuales si bien la virtud cobra una papel central, lo protagónico es el bien de algo que trasciende al yo mismo. A mi modo de ver la diferencia crucial con el eudemonismo reside justamente en la falta de centralidad del yo.

Tenemos por otra parte los nuevos desarrollos teóricos de la filosofía contemporánea, que han venido a impactar en las ciencias sociales más allá del campo de la psicología positiva. Tales son los casos de la propuesta de la Ética Mínima de Adela Cortina (1986; 2003) capaz de dialogar con el Enfoque de las Capacidades de Martha Nussbaum y Amartya Sen, desde el cual se define la pobreza y la desigualdad en general como problemas de derechos humanos y restricción de libertad (Nussbaum y Sen, 1996). El cuestionamiento ético, de acuerdo a Cortina, se orienta entonces a universalizar los mínimos de justicia y sostener un pluralismo en los máximos de felicidad.

Desde aquí no puedo evitar cuestionarme si al interior de la psicología estamos abordando el tema de la felicidad atendiendo a que se trata de un espacio de máximos, y que por lo tanto puede existir tanta pluralidad, o una pluralidad, que desborde nuestra construcción de saber enmarcada en los parámetros de la vertiente hedónico-evaluativa y la eudaimónica de felicidad, ambas reflejo de nuestras aspiraciones heredadas desde la cuna griega de occidente y florecidas luego de los procesos liberales.

No es que no me parezcan legítimas, es más, en gran medida las comparto, he sido socializada en ellas y han demostrado contundente evidencia de sus beneficios en las vidas personales (Fredrickson, 2001; Javaloy, 2007; Javaloy, Páez y Rodríguez, 2006). Tan solo me inquieta la naturalización de algo que desde sus inicios ha sido, y seguirá siendo, un constructo. La felicidad es una idea construida de lo que es bueno, hoy en día para la persona, para el individuo. Pero dado el incremento del individualismo asociado a la vida moderna, a la excesiva centralidad en el yo, es que me parece prudente recordar que existen y han existidos importantes otras concepciones de la felicidad, algunas de las cuales es perentorio considerar para atender a la realidad de nuestra Latinoamérica.

Hemos presentado aquí algunas concepciones ampliamente extendidas, trabajadas, materializadas en dispositivos normativos, teorías y estructuras sociales derivadas de sociedades que han influido en América Latina. Dado nuestro mestizaje, y la enorme cantidad de población indígena que por fortuna aún prevalece, es que resulta incompleto nuestro análisis si no incluimos en él las éticas de las etnias latinoamericanas.

Como psicóloga social con algunos años de ejercicio, no poseo el conocimiento que quisiera sobre los sentidos de bien de aquellas etnias, sociedades y sus culturas como para poder aseverar que la psicología positiva, en su desarrollo actual está dando en el blanco a la hora de tratar con el malestar/sufrimiento, y la felicidad de las personas en América Latina.

Si no tenemos claro qué es lo bueno desde la otra mitad de nuestras raíces ¿cómo daremos respuesta a la interpelación que se nos acusa desde el rol profesional? Es posible que lo sepamos como individuos, pero ¿lo hemos logrado sistematizar como teóricos? ¿Están estas éticas, estos sentidos bien articulados en nuestros programas de salud, nuestras políticas públicas, nuestras intervenciones sociales, nuestras mallas curriculares? La respuesta, a mi juicio, no es favorable, el esfuerzo tal vez más extendido que conozco está en el empleo de las metodologías cualitativas en el trabajo de investigación e intervención del psicólogo.

La verdad es que desde la psicología desconocemos los sentidos éticos del pueblo latinoamericano. Es cuestión de observar nuestras mallas curriculares para sostener esta afirmación. Necesitamos incorporar este saber, pues nuestros modelos de trabajo no son inocuos ni neutrales, implican una intencionalidad social, dan camino a un desarrollo ontológico, se filtran en la construcción de mundo cada vez con más fuerza desde los espacios normalizadores. La psicología, como hija y creación de occidente, influye, afecta, pretende mejorar la calidad de vida de las personas, subsanar su sufrimiento, contribuir a su desarrollo, es pues, tanto hedonista como eudaimónica. Pero la realidad es más compleja que nuestros propios objetivos históricos, muchos de ellos pensados y heredados de otras cunas sociales.

Pensar la psicología en Latinoamérica implica retrotraer nuestra observación y análisis a la historia étnica anterior y posterior a la colonización de América, así como nuestra historia mestiza anterior y contingente a la presión de la globalización (una nueva aculturación). Es esta problematización la que me parece importante incorporar tanto en las cátedras como en los proyectos de investigación: nuestros sentidos éticos, nuestros valores y estilos de vida, nuestra complejidad moral, nuestras propias nociones y sentidos de felicidad.

A modo de cierre, llamo la atención sobre la evidente multiplicidad de construcciones simbólicas en torno a la noción de felicidad, las cuales tienen implicancias éticas que requieren ser discutidas en los espacios de enseñanza e investigación en psicología, en especial América Latina considerando que las teorías generadas al respecto son foráneas y reflejan aspiraciones sociales coherentes a las culturas en las cuales han sido elaboradas.

Las nociones de felicidad desde las cuales trabaja la psicología, sea la hedonista o la eudaimónica, son construcciones modernas, que encarnan valores liberales del ilustrado occidental, una concepción de ser humano que posiciona su desarrollo desde un paradigma individualista que enaltece como bien el progreso y el evolucionismo social.

Estas lógicas se han naturalizado como positivas al interior del discurso de las ciencias sociales, la psicología y diversos dispositivos de alcance jurídico. Lo anterior desde la instalación de los derechos humanos resulta meritorio, no obstante requiere dialogar con las reflexiones contemporáneas que maduran en el campo de la filosofía, la economía y la religión, así como los sentidos de bien que son propios de los procesos sociales y culturales acontecidos en América Latina.

Es peligrosa la naturalización de una ética, ya que la ética es eminentemente una actitud de cuestionamiento crítico. Cuando trabajamos con la felicidad lo hacemos con el sentido de bien para las personas, lo cual puede llegar a tener no solo implicancias normalizadoras para la vida humana sino además afectar los sistemas de vida no humanas, considérese los impactos sobre los ecosistemas, su flora y fauna, con motivos de las presiones que les ocasionan los nuevos estilos de vida de alta urbanización. Esta influencia es lógica, si consideramos que tras el paradigma de desarrollo por el cual opte una sociedad, se encuentra un fundamento ético en los sentidos de felicidad o valores supremos. Y en este sentido el modelo de desarrollo actual, que es coherente con las nociones de felicidad que trabajamos, aspira al bienestar generalizado a través del crecimiento industrial y científico-técnico (Claro, 2011).

Las articulaciones históricas de la vida contemporánea no son inocentes devenires sociales, sino construcciones en un escenario donde se dan constantes luchas de intereses. Por esto es que la psicología ha de regresar siempre a la subjetividad, contextualizar y problematizar los discursos

sociales. La felicidad como satisfacción personal, perfección humana o placer, al constituirse como mandato social —a través de los discursos de los medios de comunicación, los programas educativos, los dispositivos jurídicos— llega a ejercer presión y condicionar los estilos de la vida de las personas (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, 2012). Es decir, esto no es inocuo, y sobre ello me parece importante insistir.

Es por tanto el sentido de este trabajo poner en discusión no las legítimas aspiraciones personales a no sufrir y sentir paz, alegría y otras muchas emociones placenteras, sino aportar elementos para recordar que como sentido ético la felicidad no es un bien definido de tipo platónico, si no una construcción humana cargada de valor que podría tornarse en sumo peligrosa para la libertad y la vida, si alcanza desde ciertos significados un estatus natural. Y que es posible abordarla con mayor responsabilidad si en los procesos de enseñanza-aprendizaje, de la psicología en este caso, entregamos a los estudiantes los elementos de contexto que les permitan dimensionar la historia y multiplicidad del constructo, su potencialidad normalizadora de las aspiraciones de vida, y trasmitir la inquietud por conocer y revelar los sentidos éticos de las comunidades mestizas de América Latina, constatando además la naturaleza multicultural los países que la componen (Olivé, 2004).

Cierro entonces con la siguiente pregunta ¿Está la psicología en condiciones de decir qué es la felicidad? Podemos responder diciendo que la felicidad es una palabra que busca identificar el sentido de lo bueno para la vida, y que lo bueno ha sido articulado desde discursos sociales, muchos de los cuales se han extendido en su hegemonía, como lo es el discurso hedónico evaluativo, y en menor medida el discurso eudaimonista —como otrora lo fuera el discurso agustiniano o el discurso marxista—. Este discurso que se impone con fuerza en la psicología positiva, tiene un sello epistemológico además, posicionándose desde el empirismo y el positivismo, paradigma más afín a las ciencias naturales, que no sin detractores impera aún en gran parte de las ciencias sociales. En este sentido, vale la pena recordar que la felicidad es una idea, y como tal puede ser múltiple, compleja, cargada de valor, ideal y también ideología.

Por otra parte, no me parece que hayamos llegado al fin último del ser humano, en su felicidad, no me parece que sea el fin último tampoco de la psicología. No me parece pues la psicología se gestó en sus más tiernos inicios desde la inquietud por comprender el alma humana, tarea a la cual nos debemos. Mucho nos falta por desentrañar misterios como los del amor y la sabiduría, que tal vez puedan darnos nuevas luces para poder como especie convivir con mayor respeto y armonía con el planeta que nos alberga, al cual continuamos deteriorando en búsqueda de "nuestra"¿? preciada felicidad.

Bibliografía

Abarca, C. (2002). El enigma de la felicidad. Santiago: Mar del Plata.

Aristóteles. (1983). Ética a Nicómaco. Madrid: Espasa-Calpe.

Asamblea General de Naciones Unidad (2011). 65/309. La felicidad: hacia un enfoque holístico del desarrollo. Resolución A/RES/65/309, 25 de agosto de 2011 disponible en http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/65/309yLang=S

Barrientos, J. (2006). Calidad de vida y bienestar subjetivo. Santiago: Diego Portales.

Bentham, J. (1780). Principles of morals and legislation. Extraído el 23 de noviembre del 2009 del sitio web http://www.econlib.org/library/Bentham/bnthPML.html

Bermudo, J. (1983). Los filósofos y sus filosofías. España: Vicens Vives.

Boeri, M. (1997). Epicuro: sobre el placer y la felicidad. Santiago: Universitaria.

Caprara, G.V. y Steca, P. (2006) The contribution of self-regulatory efficacy beliefs in managing affect and family relationships to positive thinking and hedonic balance. *Journal of Social and Clinical Psychology*, vol. 25, no. 6, p. 603.

Claro, R. (2011). El desarrollo: entre el simple crecimiento y el buen vivir. Santiago: LOM

Cortina, A. (1986). Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica. España: Tecnos.

______. (2003). Conferencia pluralismo moral. Ética de mínimos y ética de máximos.

Ciclo de conferencias de la profesora Adela Cortina en la Universidad de Chile 6, 7 y 8 de mayo de 2003. Recuperado de http://www.cyberhumanitatis.uchile.cl/

Csikszentmihalyi. M. (2000). Fluir: una psicología de la felicidad. Barcelona: Kairos.

Cuadra, H; y Florenzano, R. (2003). El bienestar subjetivo: hacia una psicología positiva. *Revista de la Universidad de Chile*, vol. XII, no. 1, pp. 83-96.

Dalai Lama y Cutler, H. (2007). El arte de la felicidad. Buenos Aires: DeBolsillo.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. Psychological Bulletin, vol. 95, pp. 542-575.

Diener, E; Suh, E; Luca, R. y Smith, H. (1999). El bienestar subjetivo: tres décadas de progreso. *Boletín psicológico*, vol. 125, pp. 271-301.

Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotion in positive psychology: The broaden and build theory of positive emotion. *American Psychologist*, vol. 56, pp. 218-226.

García, M.A. (2002). Desde el concepto de felicidad al abordaje de las variables implicadas en el bienestar subjetivo: un análisis conceptual. Extraído el 24 de mayo del 2008 de la Web *Educación física y deportes:* Revista Digit@I, 8(48). http://www.efdeportes.com/efd48/bienes.htm

Javaloy, F. (2007). Bienestar y felicidad de la juventud española. España: INJUVE.

Javaloy, F; Páez, D. y Rodríguez, A. (2006). Felicidad y relaciones interpersonales. En E. García Fernández-Abascal (Ed.), *Emociones positivas* (277-305). Madrid: Pirámide.

Kahneman, D; Diener, E. y Schwarz, N. (2003). *Well-being: the foundations of hedonic psychology.* New York: The Russell Sage Foundation.

Keyes, L; Shmotkin, D. y Ryff, C. (2002). Optimizing well- being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol.82, no. 6, pp. 1007-1022.

La Santa Biblia. (1998). España: San Pablo.

Lu, L. y Bin Shih, J. (1995). Fuentes de felicidad: un enfoque cualitativo. Recuperado el 21 de junio del 2008 del sitio http://www.fun-humanismo-ciencia.es/felicidad/sociedad/29.htm# ftn1

Lyubomirsky, S. (2008). *La ciencia de la felicidad*. Barcelona: Urano.

Lyubomirsky, S. y Ross, L. (2002). Hedonic consequences of social comparison: A contrast of happy and unhappy people. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol.73, 1141-1157.

Marías, J. (1987). La felicidad humana. España: Alianza Editorial.

Martí, J; Martínez, F; Martí, M. y Marí, R. (2008). Responsabilidad social universitaria: acción aplicada de valoración del bienestar psicológico en personas adultas mayores institucionalizadas. *Polis Revista de la Universidad Bolivariana*, vol. 5, no. 18.

New Economics Fundation. (2007). *The happy planet index.* Extraído el 07 de febrero del 2008 del sitio www.happyplanetindex.org

New Economic Fundation. (2009). *The happy planet index 2.0*. Extraído el 15 de noviembre del 2009 del sitio http://www.happyplanetindex.org/public-data/files/happy-planet-index-2-0.pdf

Nussbaum, M. y Sen, A. (comp). (1996) La calidad de vida. México: Fondo de Cultura Económica.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo (2013). The Better Life Index. Extraído del sitio http://www.oecdbetterlifeindex.org/

Olivé, L. (comp). (2004). Ética y diversidad cultural. México: Fondo de Cultura Económica.

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2012). *Informe desarrollo humano en chile: Bienestar Subjetivo: el desafío de repensar el desarrollo.* Santiago de Chile.

Rodríguez, M.J. (2011) Representación social de la noción de felicidad: un estudio transcultural en muestras calificadas de estudiantes universitarios y profesionales de las áreas de la educación y la salud en Chile e Italia. Redondo, Jesús (ed.) en Tesis Doctorales en Psicología, Compendio 2011. Colección Praxis Psicológicas. Universidad de Chile.

Ryan, R. y Deci, E. (2001) On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Anual Review of Psychology*, vol. 52, pp. 141-166.

Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol.57, pp. 1069-1081.

Ryff, C. y Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 69, pp. 719-727.

Santo Tomas de Aquino. (1944). *Suma Teológica. Nueva versión sobre el texto latino, t. V: Fin del hombre.* Buenos Aires: Club de Lectores.

Seligman, M. (2003). La autentica felicidad. Barcelona: Vergara.

Veenhoven, R. (1984). <i>Conditions of happiness</i> . Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
(1994). El estudio de la satisfacción con la vida. <i>Intervención Psico-social,</i> vol.3, no. 9, pp. 87-116.
(1998)Two state-trait discussions on happiness: A reply to Stones <i>et al.Social Indicators research</i> , vol. 43, pp 211-245.
(2004). Happy life years: a measure of gross national happiness. En Karma U. y Karma, G. (eds.) <i>Gross national happiness and development</i> . Primer Seminario Internacional de "Operationalization of Gross National Happiness", Center of Bhutan Studies. Bhutan, 2004, pp. 287-318.
(2009). Average happiness in 148 nations 2000-2009. World Database of Happiness. Rankreport Average Happiness, version 10/09. Internet: worlddatabaseofhappiness.eur.nl
Weber, M. (1979) <i>La ética protestante y el espíritu del capitalismo</i> . México: Premia.

Notas:

Wilson, W. (1967). Correlates of avowed happiness. Psychological Bulletin. Vol. 26, pp. 294-306.

¹ La teoría de Veenhoven identifica la felicidad con el goce de la vida (Veenhoven 1994; 1998; 2004; 2009).

² Para el caso de Veenhoven véase la Word Data Base of Happiness en http://www.worlddatabaseofhappiness.eur.nl/. Para el caso de Diener considérese la Escala de Satisfacción con la Vida, empleada en The Happy Planet Index (New Economics Foundation, 2007; 2009) y el Better Life Index (Organización para la Cooperación y el Desarrollo, 2013).

EN EL GOCE DE LA ADULTEZ MAYOR: CONCEPCIONES DE BIENESTAR PRESENTES EN LA TERCERA EDAD

Mauricio Mercado Aravena

Universidad del Bío Bío, Chile

Resumen

En el presente artículo se realiza una revisión bibliográfica respecto de la adultez mayor y cómo se presenta el bienestar subjetivo y el bienestar psicológico, planteando las diferencias conceptuales en cada uno de los constructos antes mencionados.

Palabras claves: Adulto mayor, bienestar subjetivo y bienestar psicológico.

Abstract

In the present article a bibliographical review realizes respect of the major adulthood and how one presents the subjective well-being, and psychological well-being, raising the conceptual differences in each of the concepts before mentioned.

Key words: Major adult, subjective well-being and psychological well-being

Introducción

Realizar estudios sobre la adultez mayor es una necesidad emergente en nuestra sociedad actual. Los países están enfrentando un envejecimiento demográfico que no se detendrá (Liberalesso, 2002; Paz, Guzmán, Martínez & Rodríguez, 2004; Vera 2007; Romero, 2008). En Chile, la población adulta mayor ha aumentado significativamente estos últimos años, desde un 10% a un 19% (Sanhueza, Castro & Merino, 2005). Por tal razón, encontrar una conceptualización adecuada, además de visualizar cómo perciben su propio bienestar contribuye a una comprensión de dicho grupo.

El incremento de la población adulta mayor, ha impulsado estudios objetivos y subjetivos para determinar qué características presentan y cuáles son los factores que intervienen en esta etapa del ciclo vital, entendiendo que presentan particularidades diferentes a otras etapas del desarrollo humano (Vera, Sotelo & Domínguez, 2005; Sanhueza, et al, 2005; Vera, 2007).

La adultez mayor ha sido definida de diversas formas, desde distintos paradigmas que han sustentado dicho concepto. Además otras variables se han entrelazado en el estudio, de las cuáles cobran mayor relevancia el bienestar psicológico, bienestar subjetivo, el apoyo social percibido y la calidad de vida (Zapata, 2001; Sanhueza et al, 2005; Vera et al, 2005).

Adultez Mayor

Desde la psicología este constructo ha diversificado su concepción a través de la historia. La psicología del ciclo vital, da orientaciones teórico-prácticas para entender cómo la edad, la estabilidad y los cambios van sustentando cada etapa del desarrollo (Dulcey & Uribe, 2002). Otras disciplinas, como la enfermería también han aportado al entendimiento de la adultez mayor (Sanhueza *et al*, 2005).

Para comprender la adultez mayor, es necesario también comprender factores relacionados, como es la salud. Diversas características se han encontrado al momento de relacionar adultez mayor y salud. Por un lado se presenta la concepción de envejecimiento saludable, la cual se considera como una adaptación progresiva, de carácter positivo, respecto a los cambios propios de la edad (Uribe, Valderrama & Molina, 2007). La persona adulta mayor debe ir adaptándose a los cambios propios de la etapa evolutiva, a los cambios físicos, cognitivos y psicosociales por los que atravesará. De hecho, Soberanes, González y Moreno (2009) encontraron que los adultos mayores cuando asistían a controles o intervenciones desde una perspectiva familiar se visualizaba una aceptación del proceso de envejecimiento que incluía aspectos biológicos, psicológicos y sociales que además aportaban a la integridad como aspecto principal de esta etapa del ciclo vital.

Además, para lograr esta adaptación y contribuir a un envejecimiento que sea satisfactorio se deben identificar aquellas variables que puedan contribuir a la aparición de una discapacidad o pérdida de la autonomía y funcionalidad de un adulto mayor. Romero (2008), respecto a su investigación establece que es necesario que exista una revaloración geriátrica, para que se autodefinan desde otro punto de vista.

Por otra parte, el envejecimiento puede considerarse como una variable de éxito, en el cual se presente una actitud plena frente al envejecimiento que incluya en sí mismo las posibilidades que existen de contraer una enfermedad, alguna discapacidad, como también la aceptación del deterioro físico y cognitivo que se va presentando a través de los años. Todo esto con el fin de mantener un compromiso activo con el sentirse vivo (Carrasco, Martínez, Foradori, Hoyl, Valenzuela *et al*, 2010). Al momento de aceptar los procesos, se incentiva un mayor cuidado personal. Se buscan alternativas para que la persona se sienta activa y partícipe de sus propios procesos, independientemente de si estos tengan un pronóstico positivo o negativo en la salud general.

Los círculos de apoyo primario son un eslabón fundamental en el proceso de consolidación del sí mismo en un adulto mayor. La facilitación en la creación de espacios, además del reforzamiento respecto a las acciones que realiza una persona adulta mayor, tienen una fuerte incidencia en el sentir, en el desenvolvimiento y en el desarrollo de este (Zapata, 2001; Romero, 2008).

Estas redes de apoyo mantienen una dinámica de transmisión multigeneracional, respecto de las habilidades, los conocimientos y las destrezas desarrolladas por las personas adultas mayores, que son enseñadas a las generaciones más jóvenes. De esta forma, se busca una reivindicación de la calidad de vida de este grupo etario en función de lo que son, de lo que fueron y de lo que pueden, aún, llegar a ser (Romero, 2008).

No solo hay que centrarse en las habilidades que poseen, sino que también en las dificultades propias de la edad. Una característica fundamental, es cuando la familia comienza a darse cuenta que la persona adulta mayor necesita de cuidados especiales (Romero, 2008).

Frente a la decisión sobre los cuidados de un adulto mayor suele aparecer, en primera instancia, la familia, pues, como red primaria de apoyo, se despliega y reorganiza de tal forma de poder satisfacer la necesidad de cuidado de una persona mayor en función de sus limitaciones. No obstante, frente a la familia, también se encuentran instituciones especializadas en los cuidados del adulto mayor, ofreciendo acabados conocimientos en el área, siendo esta la principal diferencia entre la familia y las instituciones para el cuidado de adultos mayores (Zapata, 2001; Venegas, 2006).

Sin embargo, al visualizar a las personas adultas mayores, bajo estos ciertos parámetros, invisibiliza los recursos e individualidades que poseen cada uno/a de ellos/as por el solo hecho de ser personas. Los adultos mayores poseen capacidades, conocimientos, y destrezas que están más allá de las propias limitaciones que crea la cultura (Zapata, 2001, Romero, 2008).

Bienestar subjetivo:

El bienestar ha tenido diversas conceptualizaciones a lo largo de la historia. Esto se debe a que diversos enfoques han intentado definirlo y delimitarlo (León, Alcedo & Arias, 2005). El bienestar se define como aquellas predisposiciones conductuales que inciden en una mejor calidad de vida, que conlleva una valoración óptima de salud en la persona.

El bienestar al ser subjetivo cobra relevancia para la psicología, ya que busca conocer el cómo perciben las personas adultas mayores. La percepción al dar el tinte subjetivo, media entre los aspectos que se quieren conocer respecto a lo que vivencia una persona adulta mayor y lo que se cree saber al respecto. De hecho se espera que en esta etapa, la persona esté capacitada para elegir un estilo de vida que sea transversal a su funcionamiento, relacionándose intrínsecamente con otras variables (Peña, Terán, Moreno y Bazán, 2009)

Para saber respecto del mundo interno de una persona adulta mayor, Diener (1994; en Moyano & Ramos, 2007) estableció el concepto de bienestar subjetivo, o en estudios dentro de este grupo etario. No obstante, pueden sus conceptualizaciones reproducirse al grupo de adultez mayor. De esta forma se elabora una aproximación a las subjetividades de las vivencias individuales de los/as ancianos/as.

El bienestar subjetivo estaría relacionado con la valoración positiva que la propia persona realizaría conforme a lo que ha vivido. Esto es a lo que Diener y Diener (1995; en Moyano & Ramos, 2007) denominaron satisfacción con la vida. Esta subdivisión enmarca aquellas características que satisfacen al individuo y lo impulsan a un grado de autorrealización, al ver cumplidas sus propias expectativas (Moyano & Ramos, 2007).

Liberalesso (2002; Mella, González, D'Appolonio, Maldonado, Fuenzalida *et al*, 2004) encontró que los adultos y adultas mayores presentan una correlación positiva respecto a la aceptación del deterioro y la forma en cómo viven su vejez. Es decir, son capaces de sentirse cómodos respecto a sus propias características. Esta autora plantea la idea que las variables socioculturales son las que inciden en cómo las personas adultas mayores interpretan la valoración positiva y la satisfacción con la vida.

La valoración cognitiva, es decir, el pensamiento satisfactorio que la persona posee con su propia vida, se entrelaza con el factor emocional, el cual evidencia la supremacía de los estados afectivos positivos por sobre los negativos. Es decir, las personas que presenten mayor índices de felicidad en su propia vida (Liberalesso, 2002; Mella *et al*, 2004), entrelazándose con los afectos positivos que las personas manifiestan de sus propios logros (Moyano & Ramos, 2007).

En la adultez mayor se ha encontrado evidencia que el bienestar subjetivo no disminuye con la edad, es decir, a mayor edad no debería existir un nivel disminuido de bienestar, a pesar que disminuya la actividad laboral, la salud y la actividad conyugal (Liberalesso, 2002; Mella *et al*, 2004; Vera *et al*, 2005).

Bienestar psicológico:

Durante mucho tiempo se ha investigado cómo se presenta el bienestar psicológico en diversos grupos etarios, pero ¿cómo se presenta en los adultos mayores?

El bienestar psicológico, tuvo su precedente en diversas concepciones de bienestar, las cuales apuntaban a la satisfacción con la vida, los afectos positivos y negativos (Lucas, Diener y Suh, 1996; en Díaz, Rodríguez, Blanco, Moreno, Gallardo *et al*, 2006).

En la actualidad el bienestar psicológico apunta al desarrollo de diversas capacidades, como también al crecimiento personal. De esta forma se establece que la persona presentaría indicadores de un funcionamiento positivo (Díaz et al, 2006).

Para Ryff (1995) el bienestar psicológico sería el resultado de una evaluación valorativa por parte del sujeto con respecto a cómo ha vivido. Para poder comprobar esto, elabora un instrumento con seis dimensiones. Su instrumento se denominó Escalas de Bienestar Psicológico. Las dimensiones son autoaceptación, relaciones positivas con otras personas, autonomía, dominio del entorno, propósito con la vida y finalmente, el crecimiento personal (Díaz et al, 2006).

Se buscó relación significativa entre bienestar psicológico y situación económica en la población adulta mayor de Tabasco, México (Acosta & Palacios, 2008). Los resultados obtenidos mostraron que la situación económica de las personas adultas mayores no se relacionaba con el bienestar psicológico. No obstante, podría concluirse que afectaría el envejecimientos con éxito, es decir, no se visualizarían los aspectos necesarios para afrontar los cambios propios del ciclo vital, sobre todo con aquellos relacionados con lo físico y psicológico (Ortiz & Castro, 2009).

En el año 2007 se realizó una investigación en Chile para ver cómo se presentaba el bienestar psicológico en personas adultas institucionalizadas, tomando como diferenciación el sexo. Para determinar el Bienestar se aplicó la Escala de Ryff (1995; en Martí, Martínez & Marí, 2007). En cinco de las escalas de evaluación, no se denotaban diferencias significativas respecto al sexo. En ambas muestras se presentaba un buen nivel de bienestar psicológico. No obstante se encontraron diferencias significativas en el ítem de propósito en la vida, ya que por un lado las mujeres mostraban frustración por no haber creado una familia y por otros los hombres describían la falta de honestidad durante su desarrollo, por lo que en la etapa evolutiva que presentaban creían que podía ser demasiado tarde (Martí et al, 2007).

Por prejuicio se podría pensar que el bienestar psicológico se presenta de diferente forma en los adultos jóvenes en contraste con los adultos mayores, favoreciendo a los primeros. Pero, los estudios han demostrado que los adultos jóvenes sienten mayor alegría respecto a su vida, mientras que los adultos mayores juzgan su vida de una manera más positiva. La experiencia favorece el cómo las personas adultas mayores definen su propio bienestar, manteniéndolos mucho más activos dentro de su desarrollo psicológico (Arias, Sabatini, Giuliani, Pavón, Polizzi *et al*, 2012).

Bibliografía:

Acosta, C. & Ortiz, N. (2008). Situación económica y bienestar psicológico en adultos mayores de Balancán, Tabasco. *Horizonte Sanitario*. 7(3):9-19.

Arias, C., Sabatini, M., Giuliani, M., Pavón, M., Polizzi, L. & Zariello, M. (2012, febrero). El bienestar psicológico en diferentes etapas del ciclo vital: un estudio comparativo en cuatro grupos de adultos de la ciudad de Mar del Plata. XIII Congreso Virtual de Psiquiatría.com. Mar del Plata, Argentina.

Carrasco, M., Martínez, G., Foradori, A., Hoyl, T, Valenzuela, E., Quiroga, T. ... Marín, P. (2010). Identificación y caracterización del adulto mayor saludable. *Rev. méd. Chile.* 138 (9): 1077-1083. doi: 10.4067/S0034-98872010000900001.

Cayo, G., Flores, E., Perea, X., Pizarro, M. & Aravena, A. (2003, junio). La sexualidad en la tercera edad y su relación con el bienestar subjetivo. *Ponencia presentada en el simposio Viejas y Viejos Participación, Ciudadanía e Inclusión Social*. Santiago, Chile.

Díaz, D., Rodríguez, R., Blanco, A., Moreno, B., Gallardo, I., Valle, C. & van-Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psichotema*. 18(3):572-577.

León, A., Alcedo, M. & Arias, B. (2005). Las necesidades de las personas con discapacidad que envejecen percibidas por sus familiares. *PsychosocialIntervention*. (14)3: 309-325

Liberalesso, A. (2002). Bienestar subjetivo en la vida adulta y en la vejez: hacia una psicología positiva; en América latina. *Redalyc. 34* (1-2): 55-74.

Martí, J., Martínez, F., Martí, M & Marí, R. (2007). Responsabilidad social universitaria: acción aplicada de valoración del bienestar psicológico en personas adultas mayores institucionalizadas. *Polis, revista de la universidad bolivariana*. 1(18):1-14.

Mella, R., González, L., D'Appolonio, J., Maldonado, I., Fuenzalida, A. & Díaz, A. (2004). Factores asociados al bienestar subjetivo en el adulto mayor. *Psykhe*. 13(1):79-89.

Moyano, E. & Ramos, N. (2007). Bienestar subjetivo: midiendo satisfacción vital, felicidad y salud en población chilena de la Región Maule. *Scielo*. (22)2:

Ortiz, J. & Castro, M. (2009). Bienestar psicológico en adultos mayores, su relación con la autoestima y la autoeficacia. Contribución de la enfermería. *Ciencia y enfermería*. 15(1):25-31.

Peña, B., Terán, M., Moreno, F. & Bazán, M. (2009). Autopercepción de la calidad de vida del adulto mayor en la Clínica de Medicina Familiar Oriente del ISSSTE. *Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas*.14 (2):53-61.

Romero, A. (2008). Perspectivas actuales en la asistencia sanitaria al adulto mayor. *Revista de Panamá de Salud Publica*. 24(4),288–294.

Sanhueza, M., Castro, M. & Merino, J. (2005). Adultos mayores funcionales: un nuevo concepto en salud. *Ciencia y enfermería*. 11 (2): 17-21.

Soberanes, S., González, A. & Moreno, Y. (2009). Funcionalidad en los adultos mayores y su calidad de vida. *Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas*. 14(4):161-172.

Uribe, A., Valderrama, L. & Molina, J. (2007). Salud objetiva y salud psíquica en adultos mayores colombianos. *Scielo*. 10 (1):12-23.

Venegas, B. (2006). Habilidad del cuidador y funcionalidad del sistema que cuida. *Facultad de enfermería*. *Universidad de Sabana*. 6 (6):137-147.

Vera, M. (2007). Significado de la calidad de vida del adulto mayor para sí mismo y para su familia. *Anales de la Facultad de Medicina. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Artículos especiales*. 68(3): 284-290.

Vera, J., Sotelo, T. & Domínguez, M. (2005). Bienestar subjetivo, enfrentamiento y redes de apoyo social en adultos mayores. *Redalyc.* 7 (2): 57-78.

Zapata, H. (2001). Adulto mayor: participación e identidad. Redalyc. 10 (1): 189-197.

GÉNERO, SUBJETIVIDAD Y TRABAJO ACADÉMICO

Soledad Martínez Labrín

Departamento de Ciencias Sociales, Universidad del Bío-Bío, Chillán.

Resumen

El presente artículo muestra un análisis desde la psicología feminista de resultados preliminares de una investigación llevada a cabo con académicas que se desempeñan en universidades chilenas. Se discuten algunos aspectos de la construcción subjetiva que las académicas realizan sobre sus trayectorias laborales desde una perspectiva de género. Se utiliza metodología cualitativa, con método de narrativas dialógicas (Riessman, 2008).

Se profundiza en aspectos como las experiencias tempranas con el conocimiento formal, trayectorias académicas de las narradoras, relaciones intersubjetivas relevantes en la construcción de identidad/ subjetividad de género en las académicas, las metáforas relacionadas con sus vivencias como mujeres dentro de la academia e integración de los mundos público y privado.

Palabras clave: Psicología feminista, Género, Subjetividad, Trabajo Académico

Abstract

This article shows an analysis from a feminist psychology perspective of preliminary results emanated from a research project carried out with academic women working in Chilean universities. Some aspects about the subjective construction of their careers from a gender analytic point of view are discussed. Qualitative methodology was used, specifically dialogical narrative method (Riessman, 2008).

A special focus is made on early experiences with formal knowledge, academic trajectories of the narrators, intersubjective relations important for the construction of gender identity/subjectivity of the academic women, metaphors related to their experiences as women within academy and the merging of private and public sphere.

Keywords: Feminist psychology Gender, Subjectivity, academic work.

Introducción

Este trabajo muestra parte de una investigación llevada a cabo con un grupo de académicas de larga trayectoria en universidades del Consejo de Rectores de Chile (CRUCH), y su objetivo general es construir una mirada compleja de la relación entre género y academia, que permita comprender las brechas de inequidad en este ámbito. La subrepresentación de las mujeres dentro de las más altas jerarquías dentro de la academia en Chile, y en el mundo, está largamente descrita en cifras. Mientras las mujeres accedemos cada vez con mayor fuerza y mayor paridad a más altos niveles de cualificación, seguimos teniendo puestos de más baja jerarquía y contrataciones menos permanentes dentro de la academia (Wylie, Jakobsen y Fosado, 2007). En 2005 solo el 16% de las rectorías de instituciones de educación superior chilenas eran ocupadas por mujeres (Saracostti, 2006), existiendo una merma progresiva en el número de mujeres conforme se sube en jerarquía académica, lo cual se relaciona además tanto con la precariedad de los contratos, como con las remuneraciones (Araujo y Moreno, 2005). Además, la inequidad dentro de las estructuras jerárquicas de las universidades a nivel mundial se suma a la diferencia respecto tanto de las trayectorias, como del tipo de actividad

que las personas realizan por género dentro de la academia. Esto implica que tanto la producción y difusión del conocimiento, como el entrenamiento del capital cultural futuro, se encuentran segmentados por género, lo cual, sin duda, retroalimenta al sistema académico, naturalizando los espacios masculinos y femeninos característicos dentro del trabajo académico, alimentando mucho más estas diferencias.

Según el informe SIES (2008) del Ministerio de Educación de Chile, del total de personal académico contratado en las Instituciones de Educación Superior el 61% son hombres. De estos/as, los porcentajes de niveles de formación son comparables, salvo en el caso de los doctorados, donde un 11% de los académicos poseen ese grado y solo un 6% de las mujeres lo tienen. Esta brecha se hace aún mayor en el caso de las personas con jornada completa. Adicionalmente, los hombres concentran un promedio mayor de horas contratadas, siendo mayoritario el porcentaje de hombres con jornada completa. Algo similar ocurre con las jerarquías académicas y los puestos de toma de decisiones.

Para comprender estas brechas aún faltan, y sobre todo en nuestro contexto, exploraciones de los elementos más finos, subjetivos e intersubjetivos, que se anidan en la profundidad de estos datos (Saracostti, 2006; Berríos, 2007).

Sumado a esto, existen asociaciones imaginarias entre saber y género, entre áreas del saber y género y entre maneras de aproximación al saber y género. Estos imaginarios se plasman en segregaciones verticales y horizontales dentro de la academia, que dividen a los cuerpos, cristalizando las simbólicas asociadas a ellos. Por ejemplo, se ha visto que existen diferencias respecto de las representaciones sociales de las mujeres académicas y científicas, en relación a los hombres (Chimba y Kitzinger, 2010; Blazquez, Flores y Ríos, 2010), o que dentro de carreras "feminizadas", como la psicología, se tiende a ver la investigación como un quehacer propiamente masculino (Barberá, Candela y Ramos, 2008). Si bien las mismas académicas y académicos en Chile reconocen que la universidad se constituye en un sitio donde las inequidades de género se reproducen (Reyes, 2006), este ciclo simbólico-material de diferencias es también inteligible para las personas que lo encarnan, de modo que no existen grandes acciones que interpelen a su ruptura, sino solo incomodidades subjetivas que apenas llegan a ser canalizadas (Martínez, 2012). En su estudio sobre las profesoras universitarias en Chile, Berríos (2007) reconoce que las y los docentes se constituyen en un poderoso sector de transmisión de patrones sociales de equidad y calidad. Así, la propia situación de subrepresentación de las profesoras en las universidades, es también una manera de socializar y reproducir esta misma inequidad (Saracostti, 2006; Reyes, 2006; Rivera, 2005). Adicionalmente, la academia actúa como dispositivo de (re)producción de capital social con marca de género, realizando una socialización profesional donde las disciplinas, los lugares en su interior y sus procedimientos se encuentran asociados a las lógicas binarias de lo femenino y lo masculino.

Método

El principal fundamento epistemológico que guía el trabajo metodológico es el enfoque feminista, que no solo describe las diferencias de género, sino que se posiciona críticamente respecto a ellas y sus efectos de poder resultantes dentro de los espacios de relación humana. Implica además un enfoque dialógico, ya que no se parte de la noción de que sujeta/objeto(a) de investigación pueden separarse, y se entiende que la calidad ontológica de ambas es la misma. Al igual, esta visión trasunta la necesidad de que la investigación se constituya en una crítica a las formas de conocer basadas en la ilusión positivista de la objetividad tradicional. Este último punto es abordado desde el concepto de conocimientos situados (Haraway, 1991), el cual supone que todo acto de investigación lo es también

de vinculación y, debería, de forma responsable, asumirse como una articulación entre visiones angulares diferentes, que no reflejan, sino que difractan dichas posiciones en el encuentro.

Se utiliza metodología cualitativa, con método de narrativas dialógicas (Riessman, 2008; Biglia y Bonet-Martí, 2009), las cuales se configuran como bucles discursivos, donde la co-construcción intencionada de los relatos aparece como fundamental, en contraste con la noción tradicional de "dato". Se entiende aquí que tanto las identidades como las subjetividades se configuran relacionadas y definidas a través de categorías y experiencias y que son constantemente reconfiguradas a partir de los contextos sociales, de modo que metodológicamente, se requieren maneras de pesquisa que integren ese carácter procesual e intersectado, producido en el aquí y el ahora (Wetherell, 2008). Se muestra un análisis negociado entre los términos de las participantes y la visión epistemológica de la autora, ya que la narrativa significa un modo especial de escucha y recolección de historias, pero también supone un análisis co-construido, de tal manera que el significado que la origina se refleje en ella, rescatando el momento en que se produce y las personas que la recrean (Downe, 2007).

La población está constituida por seis mujeres académicas con grado de doctora en diversas áreas del conocimiento, con alta productividad científica y que se desempeñan en universidades pertenecientes al CRUCH en Chillán, Concepción y Temuco. Se presenta el análisis preliminar de una parte de las narrativas, relacionadas con la construcción subjetiva de la trayectoria académica.

Resultados

Respecto a la división del trabajo según género en los espacios académicos, se evidencia una división polar generizada del trabajo académico y de las áreas disciplinarias de trabajo; las académicas reportan que existen áreas disciplinarias más masculinizadas, pero no sienten en general que dichas áreas les han sido vedadas a ellas. Por el contrario, se sienten excepcionales dentro de este submundo masculino. Esto se relaciona con una visión de su trayectoria como un proceso de autogestión, en la que sus características individuales han podido neutralizar los efectos género. La división polar por género se relaciona también con las jerarquías, por cuanto no solo existe una segregación de las áreas de trabajo, sino que también de los tipos de tareas que se llevan a cabo dentro de la academia, estando, por ejemplo los cargos de toma de decisiones y la investigación más asociada con los hombres y los cargos que tienen que ver con la relación con los y las estudiantes más asociados con las mujeres.

"Hay colegas que se llevan mucho trabajo en la acreditación de la carreras, cuando las felicitaciones se las lleva siempre la persona que dirige, y además eso no tiene valor, porque los hombres están investigando mientras las mujeres trabajan en la acreditación de las carreras, y los laureles se los llevan los que publican" (A-1).

"Las mujeres somos más maternales y por eso somos más hábiles en el trabajo con estudiantes" (A-4).

"A mí me gusta hacer buenas clases y dedicarme a mis estudiantes, pero cuando me evalúan me evalúan por las publicaciones y las investigaciones" (A-2).

Respecto a los aspectos de la construcción subjetiva de las mujeres académicas, se profundiza en aspectos tales como las teorizaciones personales de las académicas sobre el género, las experiencias tempranas con el conocimiento formal, trayectorias académicas de las narradoras, relaciones intersubjetivas relevantes en la construcción de identidad/subjetividad de género en las académicas y

las metáforas relacionadas con sus vivencias como mujeres dentro de la academia e integración de los mundos público y privado.

Dentro de la construcción de la subjetividad generizada, se consideran las teorizaciones que las mujeres elaboran sobre el género. Como muy importante aparece la relación entre esencia/ naturaleza y las características atribuidas a mujeres y hombres. Es interesante hacer notar que respecto a su conciencia crítica sobre las relaciones de género (una noción que puede llegar a ser transformativa de las propias experiencias de género), las académicas pueden ser caracterizadas con estilos Tradicional o "Transicional o innovador" (Burín, 2008). La construcción discursiva de la femineidad y el trabajo académico, se lleva a cabo mediante el uso de metáforas y repertorios interpretativos por parte de las mujeres, que definen límites, donde lo femenino y masculino se encuentra con las maneras en que el conocimiento académico es significado. Estos límites demarcan verdaderas fronteras que producen territorios a veces imaginados, a veces corporeizados y vividos performativamente. De este modo, el milagro autogestionado de la producción de una académica de alto rendimiento, única entre sus pares, las ubica como caminantes de rutas desconocidas, pero que han abierto sus prohibidas fronteras con la ayuda de los agentes adecuados. Las académicas son entonces exploradoras "guiadas" por baqueanos del terreno escarpado de la academia y el conocimiento, hombres científicos. No es de extrañar entonces que la vivencia de las mujeres en la academia sea similar a la que se tiene en el caso de la inmigración. Este estar, pero no ser, se ha descrito como el estado de "outsider within" (Fox, 2010). Así, la universidad, la investigación y el saber científico son territorios, donde unos son y otras están.

"ellos pensaban que yo venía a invadirles su terreno, porque además yo venía de un campo diferente al de ellos" (A1).

"hay una frontera que no se puede cruzar, porque tú siempre vas a estar fuera" (A3).

"Soy una intrusa en un campo que..." (A4)

Respecto a las explicaciones que las mujeres hacen de su trayectoria académica, aparece un relato fundamentalmente individual de su incorporación a lo público, teniendo una visión del propio trabajo como un emprendimiento. El origen de esta concepción del trabajo lo ubican en la niñez, en la cual existen figuras (masculinas) que estimulan el esfuerzo personal y el riesgo académico, mostrándose ellas como niñas trabajadoras, responsables y perseverantes. La figura masculina temprana (padre, abuelo, tío) aparece, como parte de la vocación actual por el conocimiento, asociada a un afán de esa figura por conocer.

"Mi padre es una figura muy importante en mi vida, él fue el que me marcó para que yo fuera académica universitaria, porque yo era chiquitita y mi papá decía, mi hija va a ser catedrática" (A4).

"yo era bien matea y perseverante, creo que por eso salí adelante" (A1).

Ya entradas en la carrera como trabajadoras en la universidad, las académicas se autoperciben como excepcionales, en tanto han llegado por medio de su esfuerzo y trabajo personal a territorios ajenos, sin desestimar el rol de la suerte, siendo la aparición de las figuras mentoras (ahora sí algunas mujeres) parte de este último factor. Esto coincide con la investigación de Fox (2010) en la que las académicas concebían el trabajo Académico como una "forma de vida", con lo cual para sobresalir

debían realizar un esfuerzo extra, que permitiera neutralizar el efecto de la tensión entre trabajo y familia, propia del trabajo académico de las mujeres (Martínez, 2012).

"Muchas oportunidades me las he construido yo" (A1).

"Yo trabajo mucho, me gano proyectos y publico, y me esfuerzo mucho para ello" (A3).

La asociación del origen de su propia trayectoria con la imagen masculina, se asocia también con una subvaloración de la importancia de la imagen femenina (madre) en este proceso. A eso se suma un escaso interés actual de las mujeres por formar redes de trabajo con otras y la ausencia de códigos femeninos dentro de espacios tradicionales de la academia. En armonía con la idea de la autogestión personal del éxito académico, las académicas aparecen como solitarias, o formando redes con personas nóveles (tesistas, estudiantes, académicos/as jóvenes) más que con pares. Por último, respecto a los obstáculos percibidos en la carrera académica, las mujeres tienden a desvalorizar elementos sociales asociados al género y prefieren explicar su trayectoria por medio de aspectos individuales.

"Prefiero trabajar con jóvenes porque son más plásticos, con los colegas mientras más vacas sagradas más difícil es" (A4).

"Mi mamá quería que fuera tradicional, por ella que hubiera estudiado algo más femenino" (A3).

"Yo pienso que las mujeres somos como la serpiente de la biblia, por eso es que no trabajamos juntas" (A1).

Discusión

En un campo simbólico, las teorizaciones subjetivas sobre género ubicadas entre un polo esencialista y uno sociologista, con una predominancia de explicaciones basadas en el primero, hacen pensar en la academia como un ámbito permeado por lógicas neoliberales de subjetivación.

Tanto la identificación con figuras masculinas tempranas de mentoría, como la existencia de figuras mentoras femeninas durante la trayectoria académica que socializan a las mujeres en el mundo académico y potencian sus carreras, permiten pensar en la necesidad de incorporar figuras femeninas en el ámbito disciplinario que sirvan de referentes o modelos de rol para las mujeres dentro del trabajo académico. Así como también en la importancia de la recuperación del rol de la figura femenina en la construcción de las historias de vida de las mujeres en relación al conocimiento. Existen estudios en los que se asocia la presencia de mujeres en un ámbito, con la existencia de modelos de rol para las mujeres, con los cuales se explicarían los cada vez más crecientes números de mujeres entrando a pregrados en ámbitos no tradicionales (Fox, 2010). Además, Fox (2010) vio que en general las mujeres trabajaban con más mujeres de pregrado en investigación de lo que lo hacían los hombres, por lo que pueden actuar como buenas mentoras de género. Esta investigadora también notó que las mujeres tienden a desarrollar más habilidades sociales asociadas al trabajo en sus equipos, que lo que hacían los hombres.

La tensión entre familia y prestigio académico se instala como una díada con clara existencia en la vida cotidiana, pero también dentro de la construcción más íntima de la identidad femenina, marcando los aspectos subjetivos de la construcción de las mujeres como académicas relevantes, incluyendo la carencia de redes con otras mujeres.

Las cifras respecto a la relación entre género, poder y conocimiento en la academia, dibujan el relieve de un fenómeno que en su profundidad obedece a una complejidad que atraviesa diversas capas; desde elementos estructurales y discursivos, pasando por fenómenos intersubjetivos y prácticas cotidianas e incluyendo la construcción de las experiencias y sentimientos más personales y subjetivos.

Bibliografía

Araujo, K. y Moreno, C. (2005). *Nudos Críticos para la Igualdad. Género y Educación Superior en Chile*. Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Barberá, E., Candela, C. & Ramos, A. (2008). Elección de carrera, desarrollo profesional y estereotipos de género. *Revista de Psicología Social*, 23 (2), 275-285.

Berríos, P. (2007). Análisis sobre las profesoras universitarias y desafíos para la profesión académica en Chile. *Calidad en la educación*. 26, 39-53.

Biglia, B. y Bonet-Martí, J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psicosocial. Prácticas de escritura compartida. Forum: Qualitative Social Research. 10(1), 1-24.

Blazquez, N., Flores, F. y Ríos, M. (coords.) (2010). *Investigación Feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*. DF: CEIICH, CRIM, FP, UNAM.

Burín, M. (2008). Las "fronteras de cristal" en la carrera laboral de las mujeres. Género, subjetividad y globalización. *Anuario de Psicología*, 39(1), 75-86.

Chimba, M. y Kitzinger, J. (2009). Bimbo or Boffin? Women in Science: an analysis of media representations and how female scientists negotiate cultural contradictions. *Public Understanding of Science*, 19(5), 609-624.

Downe, P. (2007). Strategic Stories and Reflexive Interruptions: Narratives of a "Safe Home" Amidst Cross-Border Sex Work. *Qualitative Inquiry*, 13; 554-573.

Fox, M. (2010). Women and men Faculty in Academic Science Engineering: Social- organizational Indicators and Implications. *American Behavioral Scientist*, 53 (7), 997-1012.

Haraway, D. (1991). Ciencia, Cyborgs y mujeres: La reinvención de la naturaleza. Madrid: Cátedra.

Martínez, S. (2012). Ser o no ser: tensión entre familia, subjetividad femenina y trabajo académico en Chile. Un análisis desde la psicología feminista. *La Ventana, Revista de Estudios de Género,* 18 (35), 133-163.

Monserrat, S. y Saracostti, M. (2006). The Successful Women in Chile. En Punnett, B. et al. Successful professional women of the Americas: from polar winds to tropical breezes. Cheltenham: Edward Elgar.

Reyes, J. (2006). Trabajadoras(es) de la Educación Superior y Reproducciones de Género. *Calidad en la educación*. 24, 399- 422.

Riessman, C. (2008). Narrative Methods for the Human Sciences. California: SAGE.

Rivera, E. (2005). La incorporación de las mujeres a la docencia universitaria. El caso de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. En Blázquez, N. y Flores, J. (eds.) *Ciencia, Tecnología y Género en Iberoamérica*. México, D.F.: Plaza y Valdéz.

Saracostti, M. (2006). Mujeres en la Alta Dirección de Educación Superior: Posibilidades, Tensiones y Nuevas Interrogantes. *Calidad en la Educación*, 25, 243-259.

SIES (2008). Personal Académico 2008 de Educación Superior Informe por Número de Académicos. Santiago: Ministerio de Educación.

http://www.divesup.cl/index.php?option=com content&view=article&id=131&Itemid=158

Wetherell, M. (2008). *Subjectivity or Psycho-discoursive practices? Investigating complex intersectional identities*. Subjectivity. 22, 73-81.

Wylie, A., Jakobsen, J. y Fosado, G. (2007). *Women, work, and the academy*. Nueva York: Barnard Center for Research on Women.

REVISÃO PSICOMÉTRICA DO MODELO TEÓRICO ENTRE OS PARES SÓCIO-NORMATIVOS, HÁBITOS DE LAZER E CONDUTAS DEVIANTES: VERIFICAÇÃO DE UM MODELO PARCIMONIOSO

Nilton S. Formiga

Faculdade Mauricio de Nassau-João Pessoa, PB, Brasil

Resumo

O presente estudo pretende avaliar, a partir de uma revisão metodológica e estatística o modelo teórico que contemplou as variáveis aqui avaliadas. Em um estudo publicado em 2012, com as mesmas variáveis, apesar de se observar resultados aceitáveis, estes, divergem da proposta teórica e metodológica desenvolvida pelos autores. Com isso, será verificado um modelo que contemple as variáveis como um construto psicológico ao invés de variáveis observadas. Hipotetiza-se que os grupos sócio-normativos influenciem, positivamente, os hábitos de lazer instrutivos e lúdicos e negativamente, as condutas desviantes. Por outro lado, espera-se um resultado inverso, com os pares associando-se negativamente, com lazer hedonista e condutas desviantes, e estas duas últimas, positivamente, relacionadas. 340 jovens entre 15 a 20 anos, do sexo masculino e do sexo feminino, responderam os seguintes instrumentos: afiliação com grupos sócio-normativos, atividades dos hábitos de lazer e conduta antissocial e delitiva. Realizando uma análise de modelagem de equação estrutural, os principais resultados, além de revelarem melhores indicadores estatísticos, quando comparado ao estudo de 2012, por abordarem como construtos, estes, corroboraram a hipótese levantada.

Palavras-chaves: Lazer; Condutas desviantes; Jovens; Modelo parcimonioso.

REVIEW PSYCHOMETRIC MODEL THEORETICAL BETWEENSOCIAL-NORMATIVE PAIRS, HABITS OF LEISURE AND DEVIANT CONDUCT: VERIFICATION OF A PARSIMONIOUS MODEL.

Abstract

This paper aims to assess, from a methodological and statistical review, the theoretical model that considered the variables here evaluated. In a study published in 2012, with the same variables, although acceptable results are observed, these ones diverge from the theoretical and methodological proposal developedby the authors. Therewith, it will be verified a model that considers the variables as a psychological construct instead of observed variables. It is hypothesized that social normative groups influence, positively, leisure instructive and entertaining habits, and negatively, deviating conducts. On the other hand, it is expected an inverse result with the pairs, associating negatively with hedonistic leisure and deviating conducts, and these latter two positively related. 340 young people aged from 15 to 20 years, male and female, answered to the following instruments: affiliation with socio-normative groups, leisure habits activities, as well as antisocial and criminal behavior. Performing a modeling analysis of structural equation, the main results, apart from revealing the best statistical indicators when compared to the 2012 research, by addressing as constructs, these, corroborate the proposed hypothesis.

Keywords: Leisure; Deviating conducts; Young people; Parsimonious model.

Introdução

O problema das condutas desviantes em jovens tem sugerido muitas explicações: da personalidade a desestrutura familiar, da escassez econômica e educacional as orientações culturais e a perspectiva epidemiológica (Formiga, 2011; Stoff, Breiling & Maser, 1997). Apesar das inúmeras variáveis que procuram predizer o fenômeno das distintas variações da violência (por exemplo, comportamento agressivo, uso de potencial de drogas e condutas desviantes) entre os jovens, ao acompanhar os acontecimentos na mídia brasileira em geral, elas deflagram a intensidade e manutenção desse problema na juventude brasileira tendo explicações que relacionam as formas de diversão dos jovens e as fissuras na dinâmica familiar quanto a manifestação do desvio de conduta (Formiga, Estevam, Camino, Anderson & Santos, 2010; Sanmartín, 2006).

As considerações destacadas no parágrafo acima fazem referências aos tipos e formas de diversão entre jovens e a baixa participação e envolvimento da família e da escola quanto a formação da conduta socialmente desejável nas relações interpessoais para o lazer; de acordo com Formiga, Bonato e Sarriera (2011), o lazer entre os jovens, poderá ser encontrado em sua dimensão lúdica, hedonista e instrutiva. Tomando como base de orientação para o estudo essas dimensões da diversão e a partir das observações dos acontecimentos cotidianos e os atos delituosos que eram justificados como formas de lazer (isto é, brincadeiras) apresentadas na divulgação jornalística diária, Formiga (2011) desenvolveu um estudo no qual procurou avaliar a influência dos pares sócio-normativos nos hábitos de lazer e nas condutas desviantes.

De acordo Formiga (2011), os jovens que se revelaram mais afiliados aos pares (por exemplo, família [pais], familiares e professores), maior foi a associação aos hábitos de lazer instrutivos (isto é, aqueles hábitos referentes a experiência de aperfeiçoamento e desenvolvido de atividade quanto a transmissão, habilitação e ensino de conhecimentos de forma que conduza a debates e discussões frente ao saber intelectual e de relação social e histórica familiar), com ambas, apresentando uma associação negativa com as condutas desviantes; por outro lado, os pares sócio-normativos, influenciaram (mesmo com baixo escore associativo) os hábitos hedonistas (aqueles hábitos que se referem ao consumo, enfatizando prazer individual e imediato como único bem possível do indivíduo para que alcance, unicamente, seu próprio prazer), porém, tendo os pares se associado, negativamente, as condutas desviantes, mas, com os hábitos hedonistas se associando positivamente a estas condutas. Isto é, quanto maior a relação afiliativa dos jovens com a família e a escola melhor o tipo e forma de lazer e menor a conduta desviante.

Apesar da convicção e lógico nos resultados avaliados por Formiga (2011) é que surge a proposta do presente estudo; além de existir um limite avaliativo entre essas variáveis em seu estudo, salienta-se um limite na perspectiva teórica, metodológica e estatística realizadas no estudo desse autor, a qual tem a seguinte direção:

No seu estudo existe um erro metodológico e teórico; este autor tomou a variável da conduta desviante como variável individual, considerando a conduta antissocial isolada da conduta delitiva. Apesar dessas condutas se apresentarem, positivamente, associadas nos resultados do seu estudo, elas, são consideradas, no mesmo trabalho, como variáveis independentes. O fato é que, de acordo com Formiga (2003) e Formiga e Gouveia (2003) e Formiga (2012), essas condutas devem ser assumidas como um construto psicológico e interdependente, isto é, quando se observa um alto escore pontuado na conduta antissocial, provavelmente, decorrerá em um alto escore na conduta delitiva.

Tal reflexão deverá ser apontada, também, para a variável dos hábitos de lazer; Formiga (2011) também considerou os hábitos de lazer como uma variável individual, tomando-as, individualmente, os hábitos instrutivos, lúdicos e hedonistas; essa condição diverge da proposta teórica e metodológica defendida por Formiga (2012; Formiga, Santos, Viana, Andrade & Neta, 2009), pois eles, a consideram um construto psicológico, o qual vem sendo corroborado em outros estudos desenvolvidos por Formiga, Bonato e Sarriera (2011) em diferentes estados brasileiros e por Formiga (2012) em jovens de distintas escolas no Brasil.

Para ambas as variáveis, é necessário considerá-las um construto psicológico latente, as quais são compostas e delineadas por variáveis observadas (seus próprios itens) específicas definidoras do construto que pretendem avaliar.

Um outro limite encontrado no estudo de Formiga (2011) é observado em um erro estatístico; os indicadores psicométricos apresentados no modelo verificado por esse autor, especialmente, o χ^2/gl , está abaixo dos indicados destacados na literatura estatística (esta admite índices entre 2 e 3, aceitando-se até 5 – ver Hair; Anderson; Tatham & Black, 2005); tal situação sugere, que, ao não alcançar esse limites, o autor poderá ter realizado um ajuste exagerado nos erros para o modelo, pois este, foi menor que 1.00; essa condição, que sugere um excesso nos ajustes dos erros, coloca o modelo proposto pelo autor supracitado pois, a interpretação deste, merece certo cuidado para explicar a direção teórica a que este defende.

Com base nas lacunas do estudo anteriormente citado é que se reflete sobre a possibilidade de um modelo parcimonioso, procurando, com maior cuidado, a partir de uma definição mais racional e com uma base teórica e metodológica bem definida entre as variáveis, bem como, uma lógica na definição dos indicadores e ajustes estatísticos verificar um modelo entre as variáveis em questão. Partindo de tais pressupostos o presente estudo tem como objetivo, verificar a partir da análise e modelagem de equação estrutural no programa AMOS 16.0, a associação entre os pares sócio-normativos, hábitos de lazer e condutas desviantes. Hipoteticamente, espera-se que a os pares se associem, positivamente, aos hábitos de lazer lúdico e instrutivos, com estes associando-se negativamente, as condutas desviantes; por outro, espera-se que os pares se associem, negativamente, aos hábitos de lazer hedonistas, com este tipo de lazer se associando, positivamente, as condutas desviantes, mas, com os pares, ainda, se associando, negativamente, as condutas desviantes.

Metodo

Amostra

340 jovens de 15 e 20 anos, do sexo masculino e do sexo feminino, distribuídos igualmente no nível escolar fundamental e nível médio, da rede privada e pública de educação da cidade de João Pessoa – PB compuseram a amostra. Essa amostra foi não probabilística, pois o propósito era garantir a validade externa dos resultados da pesquisa. A decisão de escolher estes participantes se deveu ao fato de encontrar na literatura a existência da manifestação de condutas anti-sociais e delitivas, ainda que em magnitudes variadas, e considerá-las como um momento vivido por todo jovem.

Instrumentos

Os participantes responderam um questionário composto das seguintes medidas:

Escala de Condutas Antissociais e Delitivas.

Este instrumento, proposto por Seisdedos (1988) e validado por Formiga e Gouveia (2003) para o contexto brasileiro, compreende uma medida comportamental em relação às Condutas Antissociais e Delitivas. Tal medida é composta por quarenta elementos, distribuídos em dois fatores, como segue: o primeiro envolve as condutas antissociais, em queseus elementos não expressam delitos, mas comportamentos que desafiam a ordem social e infringem normas sociais (por exemplo, jogar lixo no chão mesmo quando há perto um cesto de lixo; tocar a campainha na casa de alguém e sair correndo). O segundo fator relaciona-se às <u>condutas delitivas</u>. Estas incorporam comportamentos delitivos que estão fora da lei, caracterizando uma infração ou uma conduta faltosa e prejudicial a alguém ou mesmo à sociedade como um todo (por exemplo, roubar objetos dos carros; conseguir dinheiro ameaçando pessoas mais fracas). Para cada elemento, os participantes deveriam indicar o quanto apresentava o comportamento assinalado no seu dia-a-dia. Para isso, utilizavam uma escala de resposta com dez pontos, tendo os seguintes extremos: 0 = Nunca e 9 = Sempre.

Essa escala revelou indicadores psicométricos consistentes identificando os fatores destacados acima; para a Conduta Antissocial foi encontrado um Alpha de Cronbach de 0,86e a Conduta Delitiva ou *Delinqüente*,0,92. Considerando a *Análise Fatorial Confirmatória*, realizada com o *Lisrel* 8.0, comprovou-se essas dimensões previamente encontradas ($\chi^2/gl = 1,35$; AGFI = 0,89; PHI (ϕ) = 0,79, p> 0,05) na análise dos principais componentes (Formiga & Gouveia, 2003). Essa escala mostrou-se fidedignidade em outras amostras, apresentando alfas entre 0,89 e 0,93 e correlações entre os fatores da conduta antisocial e delitiva acima de 0,50 (Formiga, 2003).

Escala das Atividades de Hábitos de Lazer. EAHL.

Elaborado originalmente em português por Formiga, Ayroza e Dias (2005), o instrumento é composto por 24 itens que avaliam as atividades de lazer assumido por cada sujeito a respeito da sua ocupação quando não se está fazendo nada (por exemplo, Ler livros, Ler revistas, Ir a igreja, Navegar na *internet*, Comprar roupas, etc.). Para respondê-lo a pessoa deve ler cada item e indicar com que freqüência ocupa seu tempo quando está sem fazer nada, depois de todas suas obrigações cumpridas, utilizando para tanto uma escala de seis pontos, tipo *Likert*, com os seguintes extremos: **0** = *Nunca* e **5** = *Sempre*.

Em um primeiro estudo a escala revelou, a partir de uma análise exploratória, a existência de três fatores explicando em seu conjunto 27,9% da variância total, sendo os seguintes: Instrutivo (enfatizando a experiência de aperfeiçoamento e crescimento desenvolvido pelos sujeitos e tornando-os capazes de escolhas de lazer diferenciadas e exclusivas para eles, assumindo uma atividade quanto a transmissão, habilitação e ensino de conhecimentos de forma que conduza a debates e discussões frente ao saber intelectual e de relação social e histórica familiar), Lúdico (diz respeito a utilização de jogos, passeios e divertimentos em geral, apresentando um caráter instrumental do hábito, isto é, trata-se de um agir da diversão, podendo ser experimentado sozinho ou em grupo, o qual também, poder ser capaz de gerar uma socialização com outros quando vivido sozinho, por exemplo, ao jogar qualquer esporte ou passear de bicicleta o jovem poderá, nesse contexto, se relacionar com outras pessoas) e Hedonismo (refere-se aos hábitos que assumem uma característica de consumo, enfatizando prazer individual e imediato como único bem possível do indivíduo para que alcance, unicamente, seu próprio prazer).

Os indicadores de consistência interna estiveram, respectivamente, entre 0,63 a 0,80; Formiga, Santos, Viana, Andrade e Neta (2009), avaliaram, a partir de uma *Análise Fatorial Confirmatória* (*AFC*) e da análise do Modelo de Equação Estrutural (SEM) no *AMOS GRAFICS* (versão 7.0), a e<u>scala das</u>

Atividades de Hábitos de Lazer em jovens brasileiros, a qual revelou indicadores de qualidade de ajuste aceitáveis [χ^2 /gl (59,08/54) = 0,92, GFI = 0,98, AGFI = 0,95, RMR = 0,02, CFI = 1,00, RMSEA (90%IC) = 0,01 (0,00-0,03) CAIC = 436,32 e ECVI = 0,55] comprovando as dimensões encontradas previamente por Formiga, Ayroza e Dias (2005).

Questionário da identidade com grupos sócio-normativos.

Nesse instrumento, o sujeito era orientado a responder as questões referidas a sua identificação com os grupos sócio-normativos, isto é, eles deveriam assinalar, marcando com um <u>círculo</u> ou **X** numa escala tipo <u>Likert</u> de cinco pontos que variava de **0** = *Não me Identifico totalmente* a **5** = *Identifico-me totalmente*, o quanto se assemelhavam a cada um dos grupos referidos no questionário, por exemplo, família (pai, mãe, etc.), familiares (tios e primos) e escola (professores, diretores, etc.). Para isso, tinham como foco a contribuição que cada um deles tem, de forma contínua, para sua formação social e normativa em sua vida cotidiana; esta escala apresentou no primeiro estudo uma fatorialização de um único fator, explicando 54,33% da variância total e valor próprio de 2,17, na análise paralela a decisão unifatorial foi mantida. Por fim, ela apresentou um alfa acima de 0,70, bem como, observou-se que todos os itens que representam os grupos estiveram inter-correlacionados.

A partir de uma análise fatorial confirmatória (AFC) e do modelo de equação estrutural (MEE), o presente instrumento apresentou indicadores de ajustes recomendados na literatura vigente (Byrne, 1989; Hair, Tatham, Anderson & Black, 2005; van de Vijver & Leung, 1997): $\chi^2/gl = 3,44$; GFI = 0,99 e AGFI = 0,98; RMR = 0,02, CFI = 0,99; RMSEA (90%IC) = 0,05 (0,01-0,13), CAIC = 71,53 e ECVI = 0,03. O instrumento proposto apresentou garantia da confiabilidade fatorial e evidências empíricas para sua aplicação e mensuração no contexto paraibano.

Caracterização Sócio-Demográfica.

Foram elaboradas perguntas que contribuíram para caracterizar os participantes deste estudo (por exemplo, sexo, idade, estado civil, classe social).

Procedimento

Para a aplicação do instrumento, o responsável pela coleta dos dados visitou a coordenação ou diretoria das instituições de ensino, falando diretamente com os diretores e/ou coordenadores para depois tentar a permissão junto aos professores responsáveis por cada disciplina, para ocupar uma aula e aplicar os questionários. Uma vez com tal autorização foi exposto sumariamente o objetivo da pesquisa, solicitando sua participação voluntária. Um único aplicador, previamente treinado, esteve presente em sala de aula. Sua tarefa consistiu em apresentar os instrumentos, solucionar as eventuais dúvidas e conferir a qualidade geral das respostas emitidas pelos respondentes. Assegurou-se a todos o anonimato e a confidencialidade das suas respostas, indicando que estas seriam tratadas estatisticamente no seu conjunto.

No que se refere à análise dos dados desta pesquisa, utilizou-se a versão 15.0 do pacote estatístico SPSS para Windows. Foram computadas estatísticas descritivas (tendência central e dispersão). Indicadores estatísticos para o Modelo de Equações Estruturais (SEM) foram considerados segundo uma bondade de ajuste subjetiva, dada pelo χ^2/gl (grau de liberdade), que admite como adequados índices entre 2 e 3, aceitando-se até 5; *Root Mean Square Residual* – RMR - que indica o ajustamento do modelo teórico aos dados, na medida em que a diferença entre os dois se aproxima de zero. Para o modelo ser considerado bem ajustado, o valor deve ser menor que 0,05; índices de qualidade de

ajuste, dados pelos <u>GFI/AGFI</u>, que medem a variabilidade explicada pelo modelo, e com índices aceitáveis a partir de 0,80; O *Comparative Fit Índex* – <u>CFI</u> - compara, de forma geral, o modelo estimado e o modelo nulo, considerando valores mais próximos de um como indicadores de ajustamento satisfatório; *NFI* - caracteriza-se por ser uma medida de comparação entre o modelo proposto e o modelo nulo e representa um ajuste incremental que varia de zero a 1 (hum) e pode ser considerado aceitável para valores superiores a 0,90; e a <u>RMSEA</u>, refere-se a erro médio aproximado da raiz quadrática, deve apresentar intervalo de confiança como ideal situado entre 0,05 e 0,08. (Byrne, 2001; Hair, Tatham; Anderson & Black, 2005; Joreskög & Sörbom, 1989).

Resultados e discussao

A fim de atender ao objetivo do presente estudo, considerou-se um modelo recursivo de equações estruturais. Efetuou-se uma análise e modelagem de equação estrutural no programa AMOS 16.0 para o modelo hipotetizado. Na figura 1, com as devidas modificações realizadas nos ajustes de erro, encontrou-se um modelo adequado, este, apresentando uma razão de: $\chi^2/gl = 2.33$; RMR = 0,05; GFI = 0,99; AGFI = 0,97; CFI = 0.98, NFI = 0.98, RMSEA = 0,04 (0,03-0,06). Os pesos (saturações) que explicam o modelo da variável considerada dos pares sócio-normativos associou-se (λ = -0,28), negativamente, com as condutas desviantes (Antissociais e Delitivas) e positivamente, com os hábitos de lazer instrutivos (λ = 0,38), tendo, esta última variável, se associado negativamente, (λ = -0.21) com as conduta desviantes. Todas as saturações (Lambdas, λ) estão dentro do intervalo esperado |0-1|, denotando não haver problemas de estimação proposta, pois todas estiveram estatisticamente diferentes de zero (t > 1,96, p < 0,05).

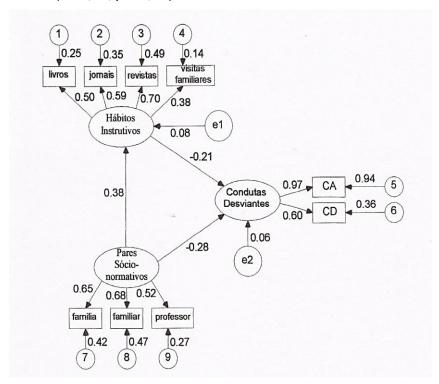


Figura 1:Modelagem estrutural para explicação da conduta desviante (antissocial e delitiva) a partir dos pares sócio-normativos e hábitos de lazer instrutivos em jovens.

Através da mesma técnica estatística, verificou-se outro modelo que contemplou os hábitos de lazer lúdico, variável esta influenciada pelos pares sócio-normativos, os quais influenciam as condutas desviantes; realizadas as devidas modificações de ajuste, o modelo proposto mostrou-se adequado ao esperado. Este modelo apresentou a seguinte razão psicométrica: $\chi^2/gl = 2.03$, RMR = 0.04, GFI = 0.99, AGFI = 0.97, CFI = 0.98, NFI = 0.97 e RMSEA = 0.04 (0.02-0.05). Na figura 2 são apresentados, observa-se, os pesos relativos á hipótese estabelecida, nela, os grupos sócio-normativos (Família, Familiares e Escola) associou-se (λ = 0,39), positivamente, aos hábitos de lazer lúdico e negativamente (λ = -0,21), as condutas antissociais e delitivas; na mesma direção, os hábitos lúdicos se associaram (λ = -0,26), negativamente, as condutas antissociais e delitivas.

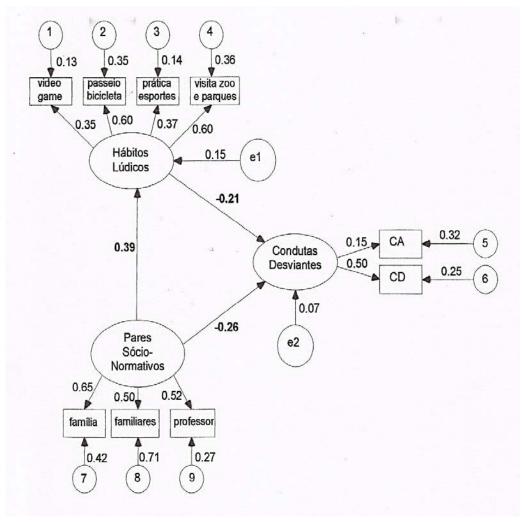


Figura 2: Modelagem estrutural para explicação da conduta desviante (antissocial e delitiva) a partir dos pares sócio-normativos e hábitos de lazer lúdicos em jovens..

Por fim, em relação aos hábitos de lazer hedonistas, sendo influencia pelos pares sócio-normativos, os quais influenciariam as condutas desviantes, efetuou-se o mesmo procedimento técnico verificado

nos modelos anteriores e realizado as devidas modificações no ajuste do modelo, este revelou os seguintes indicadores estatísticos: $\chi^2/gl = 1.91$, RMR = 0,05, GFI = 0,98; AGFI = 0,97, CFI = 0.98, NFI = 0.96, RMSEA = 0.00 (0.02-0.05). Na figura 3 os pesos relativos grupos sócio-normativos (Família, Familiares e Escola) se associou negativamente (λ = -0,24) aos hábitos hedonistas e as condutas antissociais e delitivas (λ = -0,26), tendo essas duas ultimas variáveis se associados positivamente (λ = -0,27).

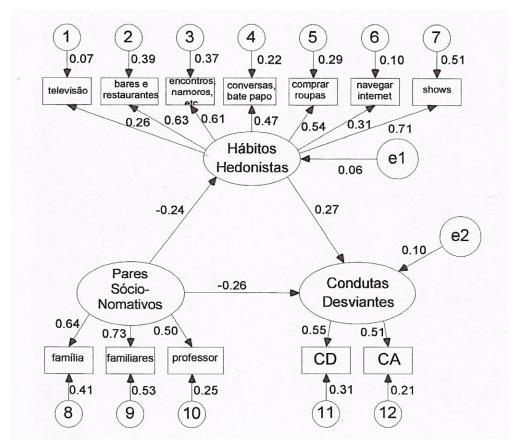


Figura 3: Modelagem estrutural ajustado para explicação da conduta desviante (antissocial e delitiva) a partir dos pares sócio-normativos e hábitos de lazer hedonistas m jovens.

A partir do que foi estabelecido, metodológica e estatisticamente, em relação aos modelos propostos, reflete-se quanto à importância da adesão dos jovens aos grupos sócio-normativos frente ao construto hábitos de lazer e suas respectivas dimensões (por exemplo, hábitos instrutivos, lúdicos e hedonistas) como explicação das condutas desviantes; nesta direção, destaca-se, especificamente, como fator de proteção para a conduta juvenil desviante, que uma adesão dos jovens a determinado conjunto de hábitos de lazer (especialmente, o lazer instrutivo e lúdico) estar associado a afiliação com grupos sócio-normativos, os quais, podem inibir as condutas desviantes (ver figuras 1 e 2). Por outro lado, apesar dos hábitos de lazer hedonista ser uma variável que, provavelmente, poderá contribuir para que o jovem manifeste uma conduta desviante, tais variáveis, poderão ser inibidas a partir a afiliação que os jovens venham ter com os seus pais, familiares e professores (ver figura 3).

De forma geral, o jovem que aderir a hábitos de <u>lazer hedonistas</u>, isto é, aqueles hábitos que se referem ao prazer individual e imediato como único bem possível do indivíduo para que alcance, unicamente, a fim de atender seus próprios objetivos, a probabilidade de apresentar uma conduta

desviante é maior, pois teriam menor adesão afiliativa aos pares sócio-normativos; por outro lado, uma adesão a um hábito <u>instrutivo</u>, no que diz respeito ao desenvolvimento dos jovens em relação à transmissão, habilitação e ensino de conhecimentos frente a informação e cultura), bem como, ao hábito <u>Lúdico</u>, referido a uma diversão de caráter instrumental que pode ser experimentado sozinho ou em grupo, provavelmente, seria capaz de gerar uma socialização visando uma organização social e psicológica saudável.

Observando os resultados desse estudo, as variáveis tomadas como construto psicológico, diferentes da organização das variáveis (as quais, estabelecidas como observadas e não como construto) avaliadas por Formiga (2011), não somente contribuíram para uma avaliação dos indicadores estatísticos com uma lógica psicométrica, teórica e metodológica, mas, que estes foram melhores em seus resultados quando comparado ao do estudo supracitado.

O fato é que, apesar de se observar uma preocupação quanto a existência de uma crise estrutural e funcional quanto a dinâmica e organização da família no mundo contemporâneo, ainda assim, é destaque a importância do vínculo com os grupos sócio-normativos (isto é, aqueles que seriam responsáveis pelo controle do comportamento juvenil com o foco na contribuição, de forma contínua, para a formação social e normativa na vida dos jovens), não somente é capaz de influenciar o tipo de lazer que esses jovens possam viver, mas, também, seja de forma direta ou indiretamente, através desses hábitos, seria possível intervir nas condutas desviantes.

Considerações finais

Com esses resultados, chama-se atenção uma melhor dinâmica do vínculo sócio-afetivo com os pares sócio-normativos, o qual poderá contribuir para o desenvolvimento psicossocial de si mesmo e das relações interpessoais com as pessoas e o contexto social do seu entorno; seja através de diversões instrumentais (passear de bicicleta, jogar vídeo games, etc. – com características lúdicas) ou aquelas que exigem investimento e dedicação à apreensão cultural e intelectual (leituras em geral – caracterizando instrução e formação), elas não apenas seriam capazes de intervir sobre as condutas desviantes, mas, teriam na dinâmica do lazer, o envolvimento da família e da escola em seu processo socializador de proteção com uma maior afiliação com esses pares, objetivando a uma melhor qualidade social e psicológica entre jovens e adultos (pais e professores).

Contudo, para isso, é preciso conscientizar na relação família-escola a necessidade de um trabalho gerado em cooperação entre essa relação. Por um lado, a escola, na figura do professor poderia acompanhar não somente os tipos, mas, também, qualidade na dedicação ao lazer de seus jovens, por outro lado, a família deve-se responsabilizar pela administração e monitoramento do desenvolvimento social das atividades de lazer no espaço privado e escolar dos jovens. Por fim, é óbvio que neste estudo não se pretende responder totalmente ao problema levantado; mas, a partir dos resultados reflete-se a respeito dos padrões sócio-humanos e culturais do envolvimento e inserção social nas práticas de diversão tendo como foco a dinâmica família-jovens-escola e as formas do estabelecimento e manutenção da diversão. Embora este modelo possa ser comprovado e apresentar direção teórica, metodológica e estatística melhor do que ao que propôs Formiga (2102), é necessário apontar algumas direções para futuros estudos, por exemplo, avaliar, considerando as variáveis aqui abordadas, as diferenças em diferentes tidos de escolas e seus investimentos esportivos; avaliar a associação entre os pare sócio-normativos e sua influência na orientação valorativa, nos hábitos de lazer e na conduta desviante; etc.

Referências bibliográficas

Byrne, B. M. (1989). A primer of LISREL: Basic applications and programming for confirmatory factor analytic models. New York: Springer-Verlag.

Formiga, N. S. (2011). Testagem de um modelo teorico entre pares sócio-normativos, atitudes do tempo livre e condutas deviantes. *Revista de Psicologia da UNESP*, 10, 151-170.

______. (2012). Modelagem estrutural da escala de atividades de habitos de lazer em jovens: Comprovação em diferentes contextos escolares no Brasil. *Revista de Psicologia* (Fortaleza), 3, 7-17.

______. (2003). Fidedignidade da escala de condutas anti-sociais e delitivas ao contexto brasileiro. *Psicologia estudo*, 8 (2), 133-138.

Formiga, N. S.; Ayroza, I. & Dias, L. (2005). Escala das atividades de hábitos de lazer: Construção e validação em jovens. *Revista de Psicologia da Vetor*, 6 (2), 71-79.

Formiga, N. S.; Bonato, T. N.; Sarriera, J. C. (2011). Escala das atividades de hábitos de lazer em jovens: Modelagem de equação estrutural em diferentes contextos brasileiros. *Temas em Psicologia*, 19, 405-415.

Formiga, N. S. & Gouveia, V. V. (2003). Adaptação e validação da escala de condutas anti-sociais e delitivas ao contexto brasileiro. *Revista Psico*, 34 (2), 367-388.

Formiga, N. S.; Estevam, I. D.; Camino, C.; Mathias, A. & Santos, J. B. (2010). Montando o Quebra - Cabeça da Violência entre os Jovens: Testagem de um Modelo Teórico. In: *I congresso internacional adolescência e violência: Perspectiva clínica educacional e jurídica*. Brasilia - DF. [Resumo eletrônico].

Formiga, N. S.; Santos, L. M. S.; Viana, D. N. M.; Andrade, A. O. & Neta, A. B. S.(2009). *Escala das Atividades de Hábitos de Lazer em Jovens Brasileiros: um estudo sobre sua estrutura fatorial.* Endereço da Página WEB: www.psicologia.com.pt (Consultado em 15 de Janeiro de 2010).

Hair, J. F.; Tatham, R. L.; Anderson, R. E. & Black, W. (2005). <u>Análise Multivariada de Dados</u>. Porto Alegre: Bookman.

Joreskög, K. & Sörbom, D. (1989). LISREL 7 user's reference guide. Mooresville: Scientific Software.

Sanmartín, J. (2006). Que es esa cosa llamada violencia? Suplemento del boletín diario de campo, 1, 11-29.

Seisdedos, N. C. (1998). Cuestionario A – D de conductas antisociais – delictivas. Madri: TEA.

Stoff, D. M.; Breiling, J. & Maser, J. D. (1997). Handbook of Antisocial Behavior. Canada: John Wiley and Sons.

Van De Vijver, F. & Leung, K. (1997). *Methods and data analysis for cross-cultural research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

ESTUDIO DE LA ANSIEDAD ANTES Y DESPUÉS DE LA APLICACIÓN DE MUSICOTERAPIA EN MUJERES VIOLENTADAS DE CUBA Y DE MÉXICO. COMPARACIÓN Y PERSPECTIVAS CULTURALES

Teresa Fernández de Juan

Departamento de Estudios Culturales de El Colegio de la Frontera Norte, BC, México.

Resumen

Este artículo resume los principales hallazgos en torno al tema de la ansiedad y el estrés presentes antes y después de la aplicación de técnicas musicoterapéuticas en mujeres aquejadas de violencia doméstica. Las dos muestras de estudio comprendieron a un grupo de la ciudad de La Habana, Cuba, y a otro de la ciudad de Tijuana, México, por lo que se utilizaron pruebas psicológicas validadas en cada país de origen. Se analiza el tema de la violencia a la que eran objeto y su relación con sus identidades culturales, al comparar entre ambas investigaciones.

Palabras claves: Ansiedad y estrés, violencia doméstica, musicoterapia, identidad cultural

Abstract

This article outlines the main findings about the issue of anxiety before and after the application of musictherapy in women who suffer domestic violence. The two study samples included a group of the city of Havana, Cuba, and a group from the city of Tijuana, Mexico; where we used validated psychological test from each country of origin. We analyze the violence they were subjected to and its relation with their cultural identities, when comparing both investigations.

Key words: Anxiety and stress, domestic violence, musictherapy, cultural identities.

Introducción

A pesar de que existen autores que diferencian el término de ansiedad del de estrés¹, en la práctica psicológica es más común encontrar que ante la presencia de determinados signos se haga alusión indistintamente a ambos. Por ejemplo Guillamón, N. y Baeza, C. (2004), Ahmed, S. y Lemkau, J. (2007) y Larzelere, M. y Jones, G. (2008), entre otros, se refieren a "los síntomas más comunes de la ansiedad y el estrés", englobando tanto a los fisiológicos como a los cognitivos, conductuales, psicológicos y sociales. Esta posición es compartida por la autora del presente trabajo.

Por otra parte, y como bien señalaran Valdéz-Santiago, R. y cols. (2006), la violencia de género² en cualquiera de sus expresiones y la de tipo doméstico en particular, tienen un impacto negativo en la salud mental de las mujeres, que de no resolverse genera patrones sintomáticos crónicos. Entre los que se encuentran la depresión, la baja autoestima y los trastornos de ansiedad en general, muchos somatizados y/o directamente asociados con el estrés postraumático.

Al respecto cabe añadir que, si bien la ansiedad y el estrés son reconocidos y tratados en este tipo de casos, no lo han sido con la misma intensidad con la que se han abordado los otros síntomas

mencionados (Soler, E., Barreto, P. y González, R., 2005; Vieyra, C. y cols, 2009; Ramírez, T. y cols., 2010).

Partimos de que la violencia doméstica, objeto del presente estudio, también atraviesa —como señala Díaz Bonilla (2010:5)— "los diferentes escenarios en que se movilizan los sujetos … y trasciende al microsistema, [pasando por] los imaginarios y las definiciones culturales acerca de lo que significa ser mujer … , junto con la concepción que se construye [sobre] la familia". Y esto genera a menudo en las mujeres conflictos y confusiones, a veces de manera inconsciente, que también son manifestados a través de la ansiedad y/o el estrés.

Es por ello que, tomando en cuenta sus posibilidades indirectas de concientización y cambio, la autora decidió añadir la musicoterapia³ a los tratamientos ya utilizados para poder analizar esta problemática, manejando como fuerza dinámica primaria las experiencias musicales y las relaciones que se forman a través de ellas, como un vehículo tanto canalizador de las emociones (Bruccia, 1997) como de la comprensión del comportamiento personal.

Al respecto cabe destacar el uso exitoso reportado por algunas investigaciones musicoterapéuticas ante síntomas aislados del cuadro clínico presente en las mujeres aquejadas de violencia doméstica; en este caso, del estrés (Cf. trabajos de Castillo, V., Matías, F., 2008; de Di Prinzio, C. 2008 y de Didolich, L., 2008).

Sin embargo, en lo que se refiere a su tratamiento y metodología integral, pocos intentos se conocen en este campo, y suelen remitirse fundamentalmente a intervenciones auditivas, atendiendo a sus efectos relajantes para propiciar un sueño más apacible y reparador (Hernández-Ruiz, E., 2005; Parra, C., 2005; y Parra, C., 2008).

Por lo que el objetivo central del presente trabajo radica en estudiar cómo se comporta la ansiedad (en este trabajo homologada al concepto de estrés) en mujeres que sufren violencia doméstica en dos sustratos culturales diferentes (Cuba y México) y, tomando en cuenta esta variable, analizar si existen o no cambios (y de qué tipo) ante la aplicación novedosa de diferentes técnicas de tipo musicoterapéutico.

Experiencia en México

La primera experiencia clínica en este campo (Fernández, 2006)⁴, contó con una población de estudio conformada por 14 mujeres, de las cuales 7 fueron estudiadas a profundidad. Todas residían en la ciudad de Tijuana y habían acudido voluntariamente al DIF de Tijuana para denunciar el maltrato conyugal que padecían, aun con la esperanza inicial de encontrar estrategias que propiciaran mejorar el ambiente hogareño actual. Su edad promedio fue de unos 40 años, su escolaridad de secundaria y estando dentro de un estrato socioeconómico bajo.

Pruebas psicológicas y de medición⁵

La Ficha musicoterapéutica: Formulada a partir de la creada por Benenzon (1985) y adaptada a las realidades y necesidades de esta muestra, constituye un elemento fundamental para descubrir cada arquetipo sonoro individual conciente e inconsciente y su base socio-cultural para propiciar su movilización musical.

Diferentes Técnicas de observación participativa y no participativa, recogidas del Diario de sesiones a través de grabaciones y de videos.

Tests de autocalificación acerca de la asertividad (según Alberti, R. y Emmons, M; 1999: 58-59).

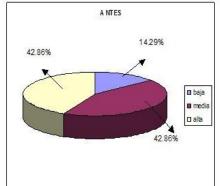
Y el Inventario de Autoevaluación de la ansiedad como rasgo (IDARE) (de Spielberger y validado en México por Díaz-Guerrero, 1975): Aquí solo se utilizó la medición de la ansiedad como rasgo o peculiar formada a lo largo de su historia vital, por lo que según su autor se corresponde con un modo de actuar típico ante las situaciones desfavorables y en cierto modo amenazantes, está en estrecho vínculo con el sistema de valores y con la esfera motivo-emocional de la personalidad y tiene al mismo tiempo un carácter dinámico (cit. por Grau, 1982), por lo que, al considerarse una característica habitual de la personalidad, se supone bastante estable. No se utilizó la medición de la ansiedad como estado debido a su tiempo tan corto de duración en lo que respecta a la medición de los cambios.

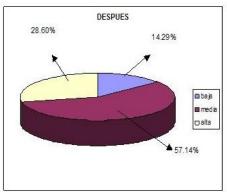
Entre las técnicas de musicoterapia y las de música en la salud, las más connotadas se refieren al uso de la audición musical con sus modalidades de expresión verbal y escrita, el canto grupal e individual, la improvisación musical con instrumentos y la técnica de relajación de Schultz con fondo musical. Para ello se usaron distintos instrumentos musicales —de preferencia autóctonos— de fácil manejo, además de un piano como armónico.

En las distintas sesiones se procedió a la definición de las metas personales que esperaban lograr en el tiempo de duración del taller, además de enseñarlas a aprender a escuchar su cuerpo y priorizar las percepciones de las necesidades internas y propias y a instruirles sobre técnicas de relajación y escucha con música individualizada según su ISO⁶ (individual, social y cultural) y en relación con el medio ambiente. Se recolectó información de los patrones sonoro musicales y de vida que repetían desfavorablemente en su vida actual, como trabajadoras, como madres, como hijas y como parejas. Así como al proceso de reconstrucción de la deteriorada imagen corporo-emocional y al reconocimiento de carencias infantiles.

Análisis de los resultados

Para entender el antes y después del tratamiento se construyó un gráfico (Grafica 1) que muestra cómo el grupo de estudio comenzó el tratamiento musicoterapéutico portando un 42.86% de ansiedad alta, que descendió al final del tratamiento un 28.60% y se transformó en media.





Gráfica 1: Estado de la Ansiedad Grupal (Antes y después del tratamiento) a través de la prueba IDARE.

Pero al analizar este comportamiento de manera individual, una de las participantes mantuvo el mismo grado de ansiedad y dos de ellas incluso la elevaron unos grados, lo cual conlleva a plantearse la necesidad de trabajar más a futuro en este síntoma, abarcando un número mayor de sesiones.

Sin embargo, no podemos dejar de lado el hecho de que esta prueba lo que mide es la ansiedad *peculiar*, que se supone un estado ya habitual en la persona (y por ende más difícil de cambiar). Lo cual coincide con lo reportado por otros autores (como Espínola, J. y cols. 2008 y Jiménez, M., 2010), que al emplear esta prueba en mujeres violentadas tanto de Cuba como de México (respectivamente), encontraron aún menos variaciones que la autora al finalizar sus tratamientos a pesar de su efectividad —corroborada por otros índices y explicado por la misma causa⁷.

Si a esto añadimos el hecho de que algunas mujeres del módulo concluyeron generando grandes cambios en su vida (de pareja, de situación laboral y de estudios), los mismos que a su vez son propiciadores de una nueva ansiedad debido a la ruptura con los patrones anteriores, podríamos inferir que también sería recomendable el uso de otra prueba más precisa para evaluar a futuro las características presentes en la ansiedad o el estrés antes y después del tratamiento.

Experiencia en Cuba⁸ y comparación con México

Tomando en cuenta estos antecedentes y la experiencia previa en su uso, se resuelve para el próximo estudio:

- 1. Examinar la ansiedad y/o estrés de la muestra a través de una prueba más precisa.
- 2. Trabajar con un modelo de tratamiento musico-terapéutico más abarcador.

Para cumplimentar con el segundo punto se opta por utilizar –por vez primera para este tipo de muestra– el Abordaje Plurimodal en Musicoterapia (APM) desarrollado por el argentino Diego Schapira y su colectivo de trabajo (2002 y 2007), ya que a pesar de constar de 4 ejes fundamentales de acción⁹ permite continuar con muchas de las técnicas antes utilizadas dentro de una variedad y coherente unicidad metodológica. Además de poseer antecedentes de uso muy exitosos ante otros trastornos (Ferrari, K. 2007, Espinosa, I. 2007, Cáceres, 2007 y 2008, Bernardini, 2007, Chiavone, 2008a y 2008b, y Bibbó y cols, 2008).

La próxima población piloto estuvo constituida¹⁰ por 10 mujeres residentes en la ciudad de La Habana víctimas de violencia doméstica, aunque, a diferencia del grupo anterior, estas no acudieron al taller directamente a denunciar esta problemática —de la cual muchas incluso no eran ni conscientes al inicio—. Su edad promedio también fue de unos 40 años, pero su escolaridad oscilaba entre la preparatoria terminada a la universitaria. También todas (aspecto que solo cumplía la mitad de la muestra anterior) percibían algún tipo de salario.

Instrumentos empleados:

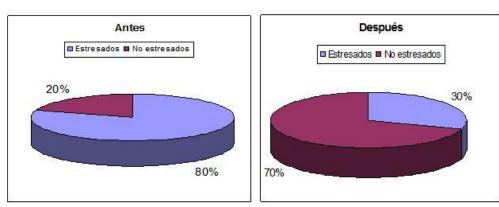
Además de La Ficha musicoterapéutica (adaptada de nuevo a las realidades y necesidades, en este caso de la actual muestra de estudio), se requirió en este caso añadir Pruebas exploratorias acerca de la presencia de violencia —aplicándose la de violencia doméstica de Lamoglia (1995), y las encuestas procedentes del Centro de Protección Social de la Mujer (Candelas, A. y Favela, I., 2002)—, el Árbol genealógico musical (Forma de autoevaluación gráfica que ayuda a profundizar en aspectos de la historia musical de la familia, de Lefebvre, C., 1974 y cit. por Vaillancourt, G., 2009), y Entrevistas a profundidad, ya que era un grupo del que se desconocían los antecedentes y que no había ido por cuenta propia a denunciar su problemática de violencia.

Para cumplimentar nuestro segundo objetivo, se utilizó en este caso para medir la ansiedad o estrés: la **Escala Sintomática de Estrés**, de Seppo-Aro (1980, cit por Oramas, Almirall y Vergara, 2001) que presenta las 18 alteraciones neurovegetativas más frecuentes referidas a este (Rodríguez y cols., 2002). Los diferentes síntomas inespecíficos que comprende a través de sus 21 preguntas se expresan en los sistemas funcionales cognitivo, afectivo, conativo y psicosomático. Se destaca entre otras pruebas con este mismo objetivo por el respaldo estadístico que posee¹¹, así como por su uso previo para determinar estrés psicológico femenino desde una perspectiva de género (Rodríguez y cols., 2001), y por su uso exitoso en Cuba según normas propias (Oramas, Almirall y Rodríguez, 1998; Hernández R., 2003, Oramas y cols., 2007).

Procedimiento

En esta ocasión el módulo comprendió un mayor número de sesiones (13, vs 7 en el anterior), aunque se mantuvo con dos horas de duración en cada una.

Análisis de los resultados y comparación con los hallados



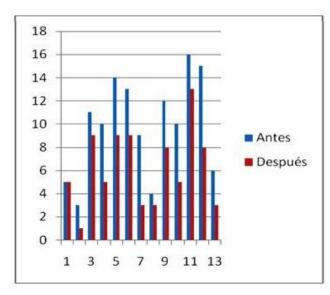
Gráfica 2: Estado del estrés a través de la Escala Sintomática el Estrés.

Muestra de mujeres mexicanas¹²

Como puede apreciarse de forma general (ver Gráfica 2), el 80% de las mujeres se encontraba clínicamente estresada, aspecto que disminuyó a un 30% al concluir el tratamiento de musicoterapia.

No obstante, al analizarlo desde el punto de vista individual, si bien se apreció que el 70% de las participantes descendió sus niveles de estrés –algunas incluso en grado notable–, el 30% restante se comportó de forma similar a lo acontecido con la muestra de Tijuana, y también comprendía a mujeres que durante el taller iniciaron el proceso de culminar una relación conyugal violenta, lo cual implica experimentar nuevos grados de ansiedad, al enfrentar y/o modificar el estado que han mantenido durante años (Fernández, 2006)¹³.

Es también dable a señalar que (ver Gráfica 3) al inicio del los síntomas predominantes eran una ansiedad o nerviosismo elevados, gran irritabilidad o sensación de ira, dolor de cabeza, disminución del deseo sexual, falta de energía o depresión e insomnio, seguidos de disnea sin realizar ejercicios físicos, sudoración excesiva y pérdida de apetito.



 Pérdida de apet 	tito
2. Dolor abdomina	I
3. Insomnio ó sue	ño muy ligero
4. Pesadillas	
5. Dolor de cabeza	9
6. Disminución de	deseo sexual
7. Taquicardias ó	latidos cardiacos irregulares
3. Sudoración exc	esiva sin esfuerzo físico
). Falta de energía	a ó depresión
10. Fatiga ó debili	dad
11. Ansiedad ó ne	rviosismo
12. Irritabilidad ó s	ensación de ira
13. Disnea sin rea	lizar ejercicio físico

Gráfica 3: Síntomas de estrés y sus cambios luego del taller.

Sobre este último signo es importante además aclarar que la aparente no diferencia entre el principio y el fin obedece a que las 5 mujeres que presentaban este síntoma al inicio no eran las mismas que lo mostraban al final, ya que estas últimas se trataba de otras mujeres que al finalizar el módulo decidieron realzar su figura y se pusieron a régimen, a diferencia de las que al comienzo presentaban falta de apetito producto de ansiedad y/o depresión.

A su vez en los 4 ejes del Abordaje Plurimodal de musicoterapia se evidencia que:

- A) La audición del uso de la música editada —que implicó tanto a las selecciones de la musicoterapeuta según su experiencia previa y del grupo, como a la escucha corporal y de los sonidos del medio ambiente— ayudó al encuentro con sus necesidades internas y al reencuentro con el equilibrio proporcionado por la naturaleza que las rodea. Lo cual, aparejado a la necesidad y la posibilidad de aflojar sus cuerpos y de apreciar su autocuidado, constituyó uno de los elementos de trabajo sobre su ansiedad y/o estrés de base.
- B) En la **Técnica del EISS**, los fragmentos, seleccionados de sus historias de vida y de elementos emergentes del taller, posibilitaron varias situaciones de catarsis y por ende una descarga de la ansiedad acumulada durante este proceso, a través de la reminiscencia sonora con aspectos pasados que les permitían entender la génesis y naturalización de la aceptación de la violencia de la cual fueron objeto.
- C) Las *Improvisaciones musicales terapéuticas* posibilitaron a su vez la expresión de sentimientos reprimidos a través de la voz y los instrumentos musicales.
- D) *El trabajo con canciones*, que incluía la búsqueda individual de cantos para dedicárselos al grupo, sirvió también como elemento de vínculo entre las integrantes, conformando a través de lo sonoro un espacio de sostén que les brindó confianza en sí mismas y seguridad.

Otros resultados

Sin diferencias con la muestra anterior, la Ficha musicoterapéutica reveló la presencia de ansiedad a través de la toma de conciencia de la rigidez y la tensión corporal mantenida. Como canción de cuna también se destacó la de *Señora Santana*, pero (elemento de diferenciación cultural no esperado) tanto la letra como la música de esta canción cambian con respecto a su versión mexicana.

En esta ocasión sobresalió además que el contacto corporal era percibido de manera amenazante o indiferente, elemento social diferente que destaca uno de los rasgos característicos de la población cubana: la necesidad de mostrar afecto a través de una constante interrelación corporal. También reconocieron sus dificultades para expresar su cariño, sobre todo a sus hijos(as), aunque quisieran.

Sin diferencias con el grupo mexicano, estas mujeres mostraron la misma repetición de patrones sonoro-conductuales entre la familia de origen y la familia actual, aunque también se incluyó aquí en ocasiones la presencia de discusiones con sus progenitoras. En este sentido cabe destacar que en la familia cubana en muchas ocasiones coexisten las abuelas con el resto del núcleo familiar extendido, debido a la carencia de viviendas para los nuevos cónyuges. Lo cual también explica que expusieran: "el silencio" como algo no solo ausente sino incluso deseado en varias ocasiones.

Entre las canciones que a ambos grupos las animaban se encontraba en primer lugar *La vida es un carnaval*, escuchada en el presente por las mujeres de ambos países y con la misma versión (cantada por Celia Cruz). Como "sonidos emergentes grupales para la relajación" todas también coincidieron en los trinos de los pájaros, el agua en distintas manifestaciones (cascadas, mar, lluvia) y expresiones de la naturaleza en calma como el sonar del viento entre los árboles, aspecto típico del llamado ISO Universal (Benenzon, 1985). Sin embargo en lo referido a los "emergentes grupales de recuerdos agradables", en las cubanas primaron diversas canciones escuchadas en Cuba en su adolescencia en la llamada "Década prodigiosa" (1970-80), mientras que las canciones de Las Jilguerillas fueron las escogidas por las mujeres mexicanas, siendo que estas eran las escuchadas por sus madres —de las que ahorita se encontraban alejadas— y compartidas auditivamente con ellas durante su infancia.

El Árbol genealógico musical, añadido en el grupo cubano para extraer mayor información, reveló las relaciones de amor-odio (a través de preferencias musicales de todo tipo) que la gran mayoría profesaba hacia sus papás, aún cuando fueron violentos, así como las preferencias hacia sus propios hijos.

Conclusiones

Tal y como han constatado antes otros autores, la presencia de un elevado grado de ansiedad (o de estrés) fue comprobada en las dos muestras de estudio de mujeres que padecían maltrato doméstico. Es dable destacar, por otro lado, las similitudes halladas en las féminas de ambos países, luego de la aplicación de las pruebas IDARE Rasgo y de la Escala Sintomática del Estrés, si bien esta última mostró un mayor número de datos clínicos que resultarían útiles para la validación de una terapia en esta problemática.

Por su parte, el uso de la musicoterapia como tratamiento proporcionó de forma general en ambos grupos de estudio un descenso en el nivel de ansiedad de las mujeres tratadas. Aparejado a una concientización acerca de la problemática de la que eran objeto y de sus posibilidades de cambio, que en algunos casos las condujo incluso a decidir la separación de su pareja y en otras comenzar su independencia económica y/o el recomenzar sus estudios, lo cual a su vez generó un nivel extra de tensión evidenciado al finalizar las sesiones.

Del mismo modo, uno de los síntomas de estrés que numéricamente en apariencia se mantenía según la Escala (la pérdida del apetito), se debió en realidad, al analizarlo de forma individual, a otras mujeres que, al finalizar su tratamiento, se encontraban haciendo régimen debido a la motivación surgida de la conciencia del autocuidado, para lograr una mejor figura. Todo ello apunta a la importancia de realizar un análisis cualitativo al interpretar los resultados de estas pruebas entre el antes y el después para evitar una falsa interpretación de los resultados de manera mecánica.

La necesidad de un conocimiento previo por parte del/la musicoterapeuta acerca de los aspectos socio-culturales que permean el pensar y el hacer de estas mujeres¹⁴ quedó evidenciada en el presente estudio, abarcando no solo el país sino también las canciones, su época e incluso el medio empleado para su transmisión. Ello debido a que existieron cambios notables tanto en sus melodías como en sus letras, como es el caso de *Señora Santana*, emergente sonoro grupal de la infancia y cuyas diferencias eran notables en ambos grupos, siendo una canción transmitida oralmente a través del tiempo. A diferencia de *La vida es un carnaval*, escuchada en ambos países en su versión original (interpretada por Celia Cruz) y a través de la radio o de CDs, recordada por ambas por lo tanto de idéntica manera.

Otros aspectos culturales que sobresalen son: el anhelo de un mayor contacto corporal por parte de las cubanas con relación a las mexicanas –debido a su idiosincrasia, que rehace la significación de este como elemento básico de demostración afectiva— y la mayor presencia de las abuelas en su vida emocional, conductual y sonora actual, debido a la imposibilidad de adquirir un habitáculo propio.

Pero en el núcleo centralque caracterizaba a ambos grupos —o sea la violencia doméstica de la cual eran objeto—, se aprecia una notable semejanza entre las mujeres de ambos países. El machismo que la desencadena y justifica —al grado de llegar a su invisibilización en muchos casos—, no presentó diferencias sustanciales en las dos muestras de estudio, ni tampoco la ansiedad generada en este tipo de relación, síntoma reforzado al sentir que no lograron cumplir como se esperaba socialmente con sus roles de madre y de esposa. Al respecto es dable acotar que, el mantenerse en la relación conyugal, como bien planteará Díaz, P. (2010:2) "conduce a la conformación de la familia, triunfo personal y social para la mujer como parte de los roles [impuestos por la cultura]". Y la falta de cumplimiento dentro del margen de estos imaginarios, creencias e ideales, agudiza su estrés y/o su ansiedad, ya que parten de redes mucho más complejas de significaciones, ligadas al desarrollo de un largo proceso de socialización (Díaz, 2010:3 y Ortega, A., 2009) que, como pudo apreciarse, en ambos países se comparte.

Notas:

- ¹ Conceptualizando el estrés como "una respuesta de carácter fisiológico, ante un agente estresor externo o interno ... que producirá cambios en diversas partes del organismo que llegan a afectar el comportamiento , ya que producen un efecto social en relación a los agentes estresares", y la ansiedad como "la aparición de comportamientos inadecuados producto de mantenerse en un estado de estrés elevado, de forma que esta última, sin ser un estado patológico, ya acaba siéndolo" (Ver: Tratamiento Ansiedad, ©2007).
- ² Infringida por parte del hombre hacia la mujer sobre su pareja femenina (OMS, 2009) dentro de la más ampliamente denominada como violencia doméstica, que abarca la emitida por cualquier miembro del grupo familiar y que produce una pérdida de identidad en la víctima –en este caso la mujer– que se caracteriza entre otros síntomas por un marcado índice de ansiedad o estrés, que a su vez suele acompañarse de depresión y baja autoestima.

- ³ "Uso de los elementos musicales y de las relaciones creadas entre el musicoterapeuta y el paciente a través de la música para ayudar al paciente a alcanzar un mejor estado de salud" (Eslava, 2008, y cit. por Fernández, T, 2008: 58), que "... busca descubrir potenciales y/o restituir calidad de vida a través de la prevención y rehabilitación en un tratamiento" (Definición de la WFMT, cit. por Fernández).
- ⁴ En este artículo se detallan aspectos aquí presentes y además todo lo trabajado en la autoestima y en la depresión en este grupo.
- ⁵ Aguí se hará énfasis en particularizar las relacionadas con el estrés.
- ⁶ Principio adaptado a la musicoterapia por el psiquiatra y musicoterapeuta Rolando Benenson (1995) que refleja nuestra identidad sonora, entre otros aspectos. El ISO individual es el sonido interno que nos caracteriza e individualiza, resultado de la integración de nuestras experiencias musicales desde el nacimiento a la actualidad; el ISO grupal representa la identidad sonora de un grupo humano producto de las afinidades musicales latentes o desarrolladas en cada uno de sus miembros y el ISO cultural es producto de la configuración cultural global de la cual el sujeto y su grupo forman parte (Cf. Grebe, M, 1996: 139-140).
- ⁷ O sea que alude a un rasgo caractereológico permanente, lo que permite suponer una menor probabilidad de cambio en esquema psicoterapéutico breve.
- ⁸ Sobre la experiencia concreta en Cuba y su relación con el estudio mexicano, una versión resumida y preliminar de este trabajo se encuentra en Fernández, T. (editado en 2010) en el libro cuya referencia es: Padilla, M. A. (2008). Cfr. también Fernández, (2011), donde aparecen detalladas cada una de las pruebas aplicadas en la muestra cubana, incluidas las de depresión y de autoestima, que no aparecen en el presente artículo, así como sus resultados particulares.
- ⁹ Las Improvisaciones Musicales Terapéuticas, el Trabajo con Canciones, el Uso Selectivo de Música Editada y la Técnica del EISS (audición de una secuencia de estímulos sonoros escogidos por la musicoterapeuta para provocar determinadas reacciones).
- ¹⁰ Como aparece ampliamente descrito en Fernández, T. (2011).
- ¹¹ Cf. trabajo de Oramas, Almirall y Rodríguez, 1998.
- ¹² La autora vuelve a recalcar que para un resumen comparativo acerca de la autoestima, la depresión y la ansiedad entre el grupo cubano y el mexicano –aunque sin enfatizar, entre otros, en los aspectos que devienen del estrés en particular–, Cf. Fernández T., editado en 2010 (en libro Padilla, M. 2008). E igualmente remitirse a Fernández, T. (2011).
- ¹³ Ello implicó, como corresponde, su remisión a continuar sus sesiones de psicoterapia individual, a la vez que se espera que al contar con el conocimiento de técnicas de relajación y de autocontrol a través de la música se encuentren mejor preparadas para su futuro enfrentamiento.
- ¹⁴ Como plantean Davis, G., feller y Thaut, 2000, citados por Pérez, I (2005:1).

Bibliografía

Ahmed S., Lemkau J. (2007). *Psychosocial influences on health: Rakel RE* ed, *Textbook of Family Medicine*. 7th ed., Philadelphia, cap. 4.

Alberti, R. y Emmons, M. (1999). *Viviendo con autoestima: cómo fortalecer con asertividad lo mejor de tu persona,* México: PAX, pp. 250.

Benenzon, R. (1985). Manual de Musicoterapia, Barcelona: Paidós/Educador.

Bernardini, A.(2007). Aplicación de los ejes del APM en la atención del estrés y el trauma psíquico. Tesis de licenciatura. Universidad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Bruccia, K. (1997). Modelos de improvisación en musicoterapia, Música, Arte y Proceso, Barcelona.

Cáceres, R. (2007). El trabajo con canciones en musicoterapia: una aproximación a su utilización en un espacio de prevención. Tesis de Licenciatura. Universidad del Salvador, B. Aires, Argentina, pp. 60.

______. (2008). Aportes del Abordaje Plurimodal (APM) al campo de la educación, en Memorias del XII Congreso Mundial de Musicoterapia, Argentina.

Candelas, A. y Favela, I. (2002). *Manual para promotoras en la prevención de la violencia familiar, Baja California, México*, SEDESOL/Equidad/H Ayuntamiento de Tijuana / DIF Tijuana.

Castillo, V. y Matías, F. (2008). Distrés: Music therapy intervention, En: *Memorias del XII Congreso Mundial de Musicoterapia*, Argentina.

Chiavone, V. (2008^a) The lullaby experience as possible constituent of identity, Argentina, En: Memorias del XII Congreso Mundial de Musicoterapia.

______. (2008b) Etapa de valoración inicial en musicoterapia VIM), aplicada a la discapacidad mental – en Montevideo, Uruguay–, Memorias del XII Congreso Mundial de Musicoterapia, Argentina.

Di Prinzio, C. (2008). La musicoterapia en el manejo del estrés de la vida diaria, En: *Memorias del XII Congreso Mundial de Musicoterapia, Argentina.*

Díaz Bonilla, P., s.a., *Violencia Conyugal: Significación desde la construcción de identidades femeninas e ideales de familia, Liberación,* consultado en http://liber-accion.org/articulos/26/441-violencia-conyugal-significacion-desde-la-construccion-de-identidades-femeninas, consultado en septiembre del 2010.

Didolich, L. (2008). *Music therapy and distress, En: Memorias del XII Congreso Mundial de Musicoterapia*, Argentina.

Espínola, J. et al (2008). Una propuesta psicoterapéutica para la mujer con embarazo de alto riesgo y víctima de violencia doméstica, en Rev Perinatol Reprod Hum, 22: 261-269, en http://new.medigraphic.com/cgi-bin/medigraphic. cgi

Espinosa, I. (2007). *Reflexiones sobre el Abordaje Plurimodal en Musicoterapia –desde el ámbito de Colombia*–, en [conferencia] Jornadas ADIM, Universidad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Fernández, T. (2006). Hacia un nuevo camino: programa de investigación-acción sobre autoestima y musicoterapia con mujeres violentadas, *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(1), enero-junio, 65-80.

______. (2008). Musicoterapia en Cuba, *Revista Boletín Música,* Casa de las Américas, La Habana, 23: pp. 59-63.

_______. (2010). Musicoterapia y género: Una nueva visión en el trabajo de reconstrucción de la identidad en mujeres que padecen violencia doméstica y ante determinadas situaciones de salud, *Memorias de la Tercera Reunión Nacional de Investigación en Psicología del SIMP*, Xalapa Veracruz y UDG, Guadalajara Ed.

______. (2011). Musicoterapia en Cuba: aplicación de un programa piloto con mujeres víctimas de violencia doméstica, *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 16(1), 183-205.

Ferrari, K. (2007). *Una aproximación teórico-práctica desde el APM en la clínica musicoterapéutica con niños,* presentado en las Jornadas ADIM, Argentina: ADIM.

Guillamón N. y Baeza, (2004). ¿Cuáles son los síntomas más comunes de la ansiedad y el estrés", Clínica de la ansiedad, Barcelona, consultado en:

http://www.clinicadeansiedad.com/02/169/Cu%C3%A1les son los s%C3%ADntomas_m%C3%A1s_comune s de la ansiedad .htm

Grau, J. (1982). Aspectos psicológicos de la ansiedad patológica, Tesis de doctorado. En: Biblioteca de la Facultad de Psicología de la Universidad Estatal de Moscú.

Grebe, M. (1996). Aspectos culturales de la musicoterapia y relaciones entre antropología, etnomusicología y musicoterapia, *Revista Musical Chilena*, Santiago de Chile, julio-dic., pp. 139- 140.

Hernández, R. (2003). Estrés y Burnout en profesionales de la salud de los niveles primario y secundario de atención", en Revista Cubana de Salud Pública,, vol. 29, no. 2, pp. 103-10.

Hernández-Ruiz, E.(2005). Effect of music therapy on the anxiety levels and sleep patterns of abused women in shelters, *Journal of Music Therapy*, 42- 2, pp. 140- 158.

Jiménez, M.(2009). Violencia ejercida a la mujer en la relación de pareja, Policlínico Rolando Monterrey, en Biblioteca Virtual de Derecho, Economía y Ciencias Sociales, Cuba, Edición electrónica gratuita: www.eumed-net/libros/2010b/713/

Lamoglia, E. (1995). El triángulo del dolor: Abuso emocional, estrés y dolor, México: Grijalbo, pp. 281.

Larzelere M., Jones G. (2008). Stress and health, en Rev Prim Care. 35: 839-856.

Oramas, A., Almirall, P. & Rodríguez, R. (1998). *Estrés y Alteraciones de la Salud. Informe final.* Proyecto de Investigación del Instituto Nacional de Salud de los Trabajadores. La Habana: INSAT.

Oramas, A., Almirall, P. y Vergara, A. (2001), Estudio del estrés psicológico y sus efectos en la salud física y mental de maestros cubanos, *Revista Cubana Salud Trabajo*, vol. 2, pp. 1-2.

Oramas, A, Almirall P y Fernández, I. (2007). Estrés Laboral y el Síndrome de Burnout en *Docentes Venezolanos, Salud de los Trabajadores*, vol.15, no.2, pp.71-87.

Ortega, A. (2009). Estrés, salud y sexualidad, La Habana: Capitán San Luis, p. 82.

Padilla, M.A.(2008). Líneas de investigación científica de los miembros del Sistema Mexicano de Investigación en Psicología. Universidad de Guadalajara. ISBN 9-789702-714453.

Parra, C. (2005). Efecto de la musicoterapia en la autoestima, estado de ánimo y asertividad en mujeres maltratadas, INTERPSIQUIS, consultado en http://www.psiquiatria.com/articulos/tratamientos/21262/

______. (2008). La aplicación de la musicoterapia en un colectivo de mujeres maltratatadas: dos estudios de caso único y un ejemplo de retorno, Tesis doctoral. En: Biblioteca de la Universidad Ramón Llull, Barcelona.

Pérez, I. (2005). *La utilización de las actividades musicales en el campo de la psiquiatría*, de INTEPSIQUIS, consultado en: http://mobingopinion.bpweb.net/artman/publish/article 1591.shtml el 6/26/2007.

Ramírez, T. et al (2010). Entrevista a profundidad en una mujer que vive violencia psicológica de pareja", Interpsiquis, 11no Congreso Virtual de psiquiatría, Edit. Intersalud, consultado en http://hdl.handle.net/10401/1034

Rodríguez, R. et al (2001). Estrés y manifestaciones dermatológicas en una población trabajadora bajo exigencias psíquicas, en Revista Cubana Salud Trabajo, Vol. 3(1-2), pp.55-61.

______. (2002). Estrés y manifestaciones dermatológicas en una población trabajadora bajo exigencias psíquicas, *Revista Cubana Salud Trabajo*, Vol. 3 (1-2), 55-61.

Schapira, D. (2002). Musicoterapia, Facetas de lo inefable. Rio de Janeiro: Enellllivros.

Schapira, D., Ferrari, K., Sánchez, V. y Hugo, M. (2007). *Musicoterapia. Abordaje Plurimodal*, Buenos Aires: ADIM, pp. 222.

Soler, E., Barreto, P. y González, R. (2005) Cuestionario de respuesta emocional a la violencia doméstica y sexual, *Psicothema*, año/vol. 17 (002), 267-274.

Spielberger, C. y Díaz-Guerrero, R. (1975). Inventario de ansiedad rasgo-estado IDARE. El Manual Moderno, México.

Tratamiento de la Ansiedad, 2007, en ¡Error! Referencia de hipervínculo no válida., consultado en agosto de 2010.

Vaillancourt, G. (2009). *Musicoterapia en campos emergentes, de Curso de Maestría en Musicoterapia*, Facultad de música, Instituto Superior de Arte, Cuba.

Valdéz-Santiago, R. *et al* (2006). Violencia de género y otros factores asociados a la salud emocional de las usuarias del sector salud en México, *Revista Salud Pública de México* Cuernavaca, vol. 48, suplemento 2.

Vieyra, C. *et al* (2009). Estado de salud mental en mujeres víctimas de violencia conyugal que acuden a la Procuraduría general de Justicia del Estado de México, *Psicología Iberoamericana*, vol. 17, no. 1, pp. 57-64.

FAMILIAS DISEJECUTIVAS EN NIÑOS CON CONDUCTAS DISRUPTIVAS

Alicia E. Risueño Iris M. Motta

Universidad Argentina John F. Kennedy. Departamento de Biopsicología. Buenos Aires. Argentina

Resumen

A partir de una investigación empírica con una muestra de niños entre 10 y 12 años, el presente trabajo tiene como objetivo definir las conductas disruptivas como un constructo que agrupa un conjunto signosintomatológico de orden neuropsicosociocognitivo que determina un estilo de comportamiento disfuncional, caracterizado por agresividad, impulsividad e hiperactividad (sin trastornos atencionales). Definir la función ejecutiva desde la neuropsicológica dinámica, y la influencia de las figuras parentales en su constitución. Se ha observado, que los niños con estas características no inhiben sus conductas, porque sus lóbulos prefrontales aún no han madurado, porque la dinámica familiar, con su conducta negadora, no ha facilitado la estructuración de la instancia superyoica, ni ha ejercido su función parental como función ejecutiva.

Palabras Claves: familias disejecutivas - conductas disruptivas

Abstract

On the basis of empirical research performed on a sample of children between 10 and 12 years, this paper aims at a) defining disruptive behavior as a construct that groups a set of neuro-psycho-socio-cognitive signs and symptoms determining a style of dysfunctional behavior characterized by aggressiveness, impulsiveness and hyperactivity, yet no attentional disorders; b) defining executive function from the dynamic neuropsychology point of view, and the influence of parental figures in its constitution. It has been observed that children with these characteristics do not inhibit their behavior because their prefrontal lobes have not matured, since the family —with its dynamics and denial behavior- has not facilitated the structuring of the superego stage, nor has exercised its parental role as an executive function.

Keywords: disexecutive families - disruptive behavior

1.- introducción

La Asociación de Psicología Americana (APA) denominó al período 2000-2010 como la "Década de la Conducta", cuyo objetivo era promover y orientar los esfuerzos y la creatividad de las ciencias sociales y humanas para hallar soluciones a los relevantes y acuciantes problemas de una sociedad convulsionada. Por otro lado, la "Década del Cerebro" (1990–2000) nos permitió aprender más sobre el sistema nervioso central (SNC), es ahora el momento de informar a la comunidad los resultados de dicho período y transferir los conocimientos sobre el cerebro al estudio de la conducta.

Como señala Ardila (1999) se esperó que la "Década de la Conducta" colaborara a entender más acerca de los humanos, su sociedad y sus relaciones con el contexto ambiental y social, de lo que hemos aprendido desde los comienzos de las ciencias que buscan estudiar al hombre y su conducta.

Por otra parte, la "Década de la Conducta" coincide con la declaración por parte de la UNESCO (2000) del decenio de culturas de paz y no violencia de la humanidad. Koichiro Matsuura, Director General

de la UNESCO, advierte que en el siglo xx se han producido extraordinarios progresos en la ciencia, la tecnología y la comunicación, pero no se han logrado erradicar la violencia ni la guerra.

Por esta razón, las Naciones Unidas han proclamado el año 2000 "Año Internacional de la Cultura de Paz". A partir de ello, la convocatoria transdisciplinar para contribuir a promover actitudes, valores, pensamientos y conductas en todos los planos de la sociedad para que se hallen soluciones pacíficas a los problemas de violencia.

El presente trabajo constituye un aporte que posibilita, aunando los conocimientos de ambas décadas, escrudiñar más profundamente en las características de las conductas disruptivas y su relación entre el debilitamiento de las relaciones familiares y el aumento de la marginalidad, muchas veces relacionadas con estos comportamientos. Algunos estudios muestran una fuerte relación entre la disfunción familiar, el autoconcepto-autoestima y la conducta disruptiva en los adolescentes, impidiendo el desarrollo evolutivo normal, y por ende de la construcción de la **función ejecutiva**, como posibilitadora de acciones ajustadas a la realidad compartida, tanto con adultos como con sus pares. En primer lugar definimos las "conductas disruptivas como un constructo que agrupa un conjunto signosintomatológico que determina un estilo de comportamiento disfuncional de orden neuropsicosociocognitivo, caracterizado por agresividad, impulsividad e hiperactividad (sin trastornos de atención)", analizando los componentes que constituyen dicho constructo. En segundo lugar definimos la "función ejecutiva" desde una perspectiva **neuropsicológica dinámica**, y la influencia de las figuras parentales en su constitución.

2.- DESARROLLO

2.1.- De la neuropsicología dinámica

En primer lugar recordamos lo que definimos como neuropsicología dinámica: "el estudio de las relaciones existentes entre las funciones cerebrales, la estructura psíquica y la sistematización sociocognitiva en sus aspectos normales y patológicos, abarcando todos los períodos evolutivos" (Risueño, 1999, 2000, 2004, 2010). En el humano, como siendo biopsicosocial, su desarrollo y enfermedad no son más que su hoy en relación con su historia y su proyecto. Tanto en el desarrollo como en la enfermedad este cuerpo en evolución o dañado acontece con sentido propio y se organiza de forma única. La tonalidad de su existencia acompaña el modo y la forma de la historia vital humana. El "enfermo es uno" y constituye una unidad que solo debe escindirse para una mejor comprensión del sufrimiento. Debemos comprender que se trata de una ciencia que debe mirar al hombre como un todo. Por eso trataremos de ahondar desde una mirada integral y, por ende, biopsicosocial al humano que se va desarrollando, al humano que padece y al humano que debe habilitarse de nuevo para ir siendo desde sus posibilidades con los otros. No podemos reducir al hombre a simples procesos bióticos, ni siquiera a complejos procesos cognitivos; estamos cercenando lo que al hombre lo hace humano: su psiquismo. Es indudable que sin su cerebro sería imposible la estructuración psíquica y su organización mental, pero sin la posibilidad de la estructura psíquica el hombre no podría ir siendo él mismo y con los otros. Es desde la profundidad de lo psíquico que el hombre se va constituyendo como hombre; el cerebro sostiene como base neurofuncional esa construcción y posibilitan ambos -cerebro y psique- los procesos mentales. No podemos reducir el sentir y el pensar a simples procesos químicos, pero tampoco podemos sentir y pensar sin ellos. A modo de constante intercambio y procesos dialécticos se modifican mutuamente.

Cerebro y psiquismo dan paso a lo mental, pero lo mental no es sinónimo de lo psicoemocional. Los procesos mentales llamados superiores —preferimos llamarles "humanos"— son tales en tanto se reúnan cerebro y afecto. Por otro lado, lo mental y lo afectivo encuentran en lo cerebral distintas estructuras y ellas se congregan para dar como resultado lo humano. Por lo tanto, desde este paradigma analizaremos los distintos conceptos que hemos propuesto.

2.2.- De la función ejecutiva

Es fundamental para nuestro análisis definir desde la neuropsicología dinámica la *función ejecutiva* (FE). Para nosotros es el proceso por el cual se logra planificar, anticipar, inhibir respuestas, desarrollar estrategias, juicios y razonamientos y transformarlos en decisiones, planes y acciones. Cabe aclarar que, si bien este es el término habitualmente utilizado en nuestro medio, puede inducir a errores al lector no iniciado en el tema debido a que lo ejecutivo suele asociarse a la realización de actos; sin embargo, aquí nos referimos a la *eficaz coordinación y supervisión de los procesos que concluyen en la conducta normal, lo que muchas veces tiene más de inhibición que de facilitación*. Prueba de ello es que la corteza posee mayor número de neuronas gabaérgicas (inhibidoras) que glutamaérgicas (excitadoras) (Mas Colombo, *et al*, 2003).

La FE requiere de un proceso de aprendizaje a través de los continuos y constantes haceres en el transcurso de la vida que posibilitan una existencia con sentido y significado, pues es esta una función compleja que involucra una serie de factores organizadores que si bien tienen rasgos comunes en todos los humanos, adoptan formas particulares en cada persona. Y esto es así en tanto dependen de las singulares conexiones neuronales, producto de la función plástica, que generan entramados de formas infinitas a partir de la propia historia. (Mas Colombo *et al*, 2003)

Esta función se corresponde anatómicamente con los lóbulos prefrontales (LP) y todas sus proyecciones y retroproyecciones córtico-subcorticales. Estas regiones cerebrales son de maduración tardía, dependiendo de elementos como la plasticidad, la mielinización, el establecimiento de nuevas rutas sinápticas, la función de ciertos neurotransmisores, aprendizajes, etc. Tanto la plasticidad, la mielinización como las nuevas conexiones están sometidas a la particular relación que se establezca con el medio y es así como dos personas pueden *actuar*, *valorar* y *pensar* muy diferente sobre la misma situación. Se podría decir que esta función se refiere a la posibilidad de percibir, recordar y actuar inteligentemente.

Mucho es lo que se ha escrito sobre la participación del sistema límbico en este proceso. A los efectos de nuestro trabajo, destacaremos la función de la amígdala y el hipocampo, implicados ambos en los procesos mnésicos. Hay una tendencia a conceptualizar la memoria como el almacenamiento de acontecimientos y la posibilidad de evocarlos. El hipocampo es el responsable de este tipo de memoria, llamada declarativa. Pero existe otro tipo de memoria que se relaciona con la impresionabilidad emocional ligada a los acontecimientos, de la cual es responsable la amígdala. Al mismo tiempo, ciertos núcleos amigdalares ponen en marcha complejos procesos que desencadenan las conductas de autoconservación; que de no mediar modulación prefrontal, pueden convertirse en auto o heteroagresión. Estas conductas, por lo arcaicas, tienden a la búsqueda de placer o, por lo menos, a la disminución del displacer. Así, cuando prima la acción condicionada por lo instintual y no por la reflexión, aparece la manifestación impulsiva, tema que abordaremos posteriormente.

2.3.- Conducta disruptiva. Conceptualización y antecedentes

Debemos recordar que el interés por el estudio de los problemas de conducta en la infancia se remonta al siglo xix. La psicología, entre otras disciplinas como la medicina y la psiquiatría, se interesó por este problema tan acuciante poniendo el énfasis, sobre todo en los primeros tiempos, en las clases sociales desfavorecidas. A finales del siglo xix son varios los autores que intentan definir el cuadro, entre ellos Bourneville que los denomina "niños inestables", caracterizándolos por su inquietud física y psíquica exagerada con manifestaciones destructivas y un leve descenso en su capacidad intelectual. Tuke, en 1882, sin poder discernir demasiado a que entidad se refería, describe a niños que presentaban sintomatología impulsiva; en tanto Clouston, diez años más tarde, define a un conjunto sindrómico como estado de defectuosa inhibición, definiéndolo como conductas impulsivas (citado en Risueño, 2004).

Más adelante, Still (1902) relacionó los trastornos de conducta como defecto en el control moral de causas cerebrales y Heuyer, en 1914, en su en su libro *Niños anormales y delincuentes juveniles* (citado en Sandberg, 1996) atribuye la conducta disocial a causas fundamentalmente psicosociales. Recién a mitad del siglo xx se comienza a delimitar, desde el punto de vista clínico, el concepto de personalidad sociopática que también se aplicó a la infancia.

Desde nuestro punto de vista, la conceptualización de los llamados trastornos de conducta constituye una tarea ardua, ya que las variables implicadas en su manifestación y evolución son complejas; por lo tanto, el presente trabajo se haya enmarcado en el modelo biopsicosocial.

A pesar que desde hace más de un siglo se investiga y estudia sobre esta temática, aún no se ha logrado un consenso que posibilite abordajes integrales que a su vez prevengan conductas disociales y antisociales en adolescentes y adultos respectivamente. Sin embargo, a pesar de la denominación aceptada en la actualidad de acuerdo a los criterios internacionales, según constan en las clasificaciones como el DSM- IV (1994) y DSM-IVTR de la Asociación Psiquiátrica Americana (2002) y el CIE 10 (1992) de la Organización Mundial de la Salud (OMS), existen conductas que se encuentran en un zona poco delimitada y que muchas veces se asocian a otras manifestaciones psicopatológicas sin llegar a ser un trastorno de conducta como se describe en dichos manuales. En la bibliografía citada se consideran trastornos de conducta a las siguientes manifestaciones: agresiones físicas, destrucción de bienes materiales, robo, fraude y violación grave de las normas sociales.

No obstante, hay cuadros que no se manifiestan hasta la adolescencia o incluso sus manifestaciones clínicas no constituyen lo que el DSM-IV TR o el CIE 10 consideran trastornos disociales dentro de los "Trastornos de inicio en la infancia, la niñez o la adolescencia" y en particular como "Trastornos por déficit de atención y comportamiento perturbador". Las investigaciones y artículos científicos en consonancia con los manuales estadísticos (Artigas-Pallarés,2003) refieren los trastornos de conducta que presentan impulsividad e hiperactividad dentro de este último, denominándolo "Trastorno por déficit de atención con hiperactividad" de "Tipo con predominio hiperactivo-impulsivo", en tanto que consideran las características de agresión dentro del "Trastorno disocial".

Definiremos las conductas disruptivas como un constructo que agrupa un conjunto signosintomatológico que determina un estilo de comportamiento disfuncional de orden biopsicosociocognitivo, caracterizado por agresividad, impulsividad e hiperactividad (sin trastornos de atención). Estas conductas implican interrupción o desajuste en el desarrollo evolutivo del niño, imposibilitando el establecimiento de relaciones sociales ajustadas a la realidad compartida, tanto con adultos como con sus pares (Mas Colombo, 1982, Risueño, 2004).

Por otro lado, las conductas disruptivas han sido definidas de formas disímiles, lo que nos lleva a definir con mayor precisión qué consideramos en la presente investigación como **trastornos de conducta disruptiva.**

Retomando algunas de las investigaciones señaladas que ponían el énfasis en el ambiente es conveniente señalar algunas conclusiones recientes acerca de la disfunción familiar, por ser considerada como uno de los factores de riesgo en la génesis, evolución y desarrollo de los desórdenes de conducta disruptiva. Las estadísticas revelan una relación cada vez más estrecha entre las relaciones familiares disfuncionales y el aumento de la delincuencia. Algunos estudios muestran una fuerte relación entre la disfunción familiar, el autoconcepto-autoestima y la conducta disruptiva en los adolescentes (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 2003). De esto se desprende, para la mayoría de los autores, considerar el rol del ambiente y la prevención como clave de intervención.

A su vez, la agresión y la violencia durante la niñez y la adolescencia han sido el eje de no muy lejanos estudios. Loeber (1997) ha hallado que las formas graves de agresión permanecen relativamente estables desde la niñez hasta la edad adulta; no obstante, sostienen que tal vez no empiecen en algunos niños hasta el comienzo o final de la adolescencia.

El estudio longitudinal de Miller-Johnson y cols. (2002) ha puesto en evidencia que es la agresión física el mejor predictor para futuros problemas de conducta. Para estos investigadores la secuencia conductual que llevaría a presentar futuros problemas estaría afectada por la influencia de sus pares, es decir, teniendo en cuenta que estos niños agresivos suelen ser más rechazados, tienden a sufrir de aislamiento con manifestación precoz de conductas antisociales.

A continuación recorreremos los diferentes conceptos acerca de las distintas definiciones de trastornos de conducta y en especial de conductas disruptivas, y de acuerdo a nuestra definición, realizaremos un análisis pormenorizado de los caracteres que constituyen el constructo.

Para la Real Academia Española (RAE) (2001), **disruptivo** significa "Que produce ruptura brusca"; es un término que deriva de la física. La RAE (2001) lo asocia al concepto de descarga disruptiva, definiéndola como: "descarga brusca que se produce cuando la diferencia de potencial entre dos conductores excede de cierto límite, y que se manifiesta por un chispazo acompañado de un ruido seco".

Las "conductas disruptivas" son aquellas manifestaciones que alteran la adaptación del paciente a su entorno, como: agresividad, autoagresión, problemas de socialización, dificultad con los padres, comportamientos oposicionistas-desafiantes, berrinches excesivos o períodos de agitación psicomotriz según señalan Barragán Pérez, Garza Peña, Benavides Guerrero, Hernández Aguilar (2005), con quienes coincidimos.

Estos autores resaltan que las conductas disruptivas son frecuentes en más de la mitad de los pacientes pediátricos con epilepsia, impactan sobre su funcionamiento psicosocial global y provocan el rechazo de la sociedad. Pero es necesario señalar que no todas las manifestaciones disruptivas pertenecen a cuadros epilépticos. Por otro lado, otros investigadores consideran las conductas disruptivas presentes en cuadros clínicos como los síndromes del espectro autista (Camino León, López Laso, 2006) y los retardos mentales (Bastos, 2006), entre otros.

Sin embargo, y a los efectos de este trabajo, consideraremos las que no resulten manifestaciones sindrómicas de patologías neurológicas y/o psicopatológicas definidas.

2.3.1.- De la agresividad

Las conductas agresivas, desde la perspectiva socio-sanitaria, constituyen un problema de gran envergadura en la sociedad actual, máxime si se tienen en consideración los datos que aportan varias investigaciones. Ya en 1997, Kavoussi y cols. estimaban que la prevalencia de conductas violentas en la población general se situaba en torno al 25%. En 2008, Inglés Saura *et al* realizan un estudio en una muestra de 2022 adolescentes españoles, entre 12 y 16 años, de los cuales el 16,12% manifestó conductas agresivas. La personalidad agresiva supone un auténtico problema social, tanto para las personas y bienes de su entorno, como para sí mismo. (Teasdale, Engberg, 2001)

Sin embargo, la agresividad en sí misma no es un trastorno; forma parte del empuje necesario para la conquista del medio y la autoconservación. Muchas veces las acciones que se llevan a cabo carecen de mesura por falta de reflexión; cuando la satisfacción no se logra de modo y forma inmediatos y la palabra no puede implementarse como forma de comunicación, aparece la agresión.

También debemos recordar que la agresividad es consustancial con la filogenia del humano. Ha sido, a lo largo de la historia primitiva de nuestra especie una tendencia básica para poder sobrevivir en un entorno que le era especialmente hostil, y hoy en día puede presentarse en entidades clínicas, que lejos están de tener una exclusiva etiología psicosocial y cuyo estatuto fisioneuropsicológico ya no se puede discutir (Mas Colombo *et al*, 2003).

Por otro lado, y diferenciándolo de agresividad, diremos que la agresión es un acto intencional destinado a dañar física o psicológicamente a otro. (Huertas, López-Ibor Aliño, Crespo Hervás, 2005). El término aggressio fue usado por los romanos con la acepción de agresión, ataque, acometida. Encuentra sus raíces en el latín aggredí, agredior cuya primera acepción es "avanzar,acercarse, dirigirse a alguien" y en su segunda acepción es "ir contra alguien con la intención de producirle un daño, atacarlo". En ambas acepciones podemos observar que el término hace referencia a un estado de motivación particular (Diccionario Enciclopédico, 2001).

Es importante considerar lo dicho por Lacan: "La agresividad se manifiesta en una experiencia subjetiva por su constitución misma" (1948, p. 95). Y agrega: "La agresividad es la tendencia correlativa de un modo de identificación que llamamos narcisista y que determina la estructura formal del yo del hombre y del registro de entidades característicos de su mundo" (1971, p. 102).

Freud, en el *Malestar en la cultura* (1929-1930), se pregunta cuales son los recursos a los que apela la cultura para domeñar la agresión que le es antagónica, para hacerla inofensiva y, quizá, para eliminarla. Para ello, remite al desarrollo evolutivo del hombre, dando cuenta que la agresión es:

... introyectada, internalizada, devuelta en realidad al lugar de donde procede: es dirigida contra el propio yo, incorporándose a una parte de este, que en calidad de super-yo se opone a la parte restante, y asumiendo la función de "conciencia", despliega frente yo la misma dura agresividad que el yo, de buen grado, habría satisfecho en individuos extraños (p119).

Klein (1927) va más atrás en el desarrollo y analiza lo que sucede con las tendencias agresivas en los estadios más tempranos. De este modo, nos muestra que tales tendencias existen en todos los niños, prueba de ello es su pasaje por estadios sádicos (oral y anal), que, de todos modos no son más que la

repetición ontogénica de la evolución de la especie; en los pueblos primitivos: canibalismo y tendencias asesinas de la mayor variedad. Esta parte primitiva de una personalidad contradice totalmente su parte aculturada, que es la que en realidad engendra la represión. La autora postula la existencia de un super-yo más temprano y primitivo cuyas manifestaciones ya se hacen presentes durante el segundo año de vida, dando paso al advenimiento del Complejo de Edipo. Como los objetos que odia son al mismo tiempo objetos de su amor, el conflicto que surge es intolerable para el débil yo; teniendo como única alternativa el único la huida a través de la represión, y la entera situación conflictiva, que de este modo nunca es elaborada y permanece activa en la mente inconsciente.

En tanto ese super-yo temprano está directamente ligado a las propias tendencias sádicas del niño, le provocan ansiedad, lo que estimula violentos mecanismos defensivos aéticos y asociales. Si el desarrollo libidinal del niño avanza del modo esperado, el sadismo disminuye y con ello también cambian las funciones de ese superyó que provoca menos ansiedad y hace surgir el sentimiento de culpabilidad. Esto activa mecanismos defensivos que forman la base de la actitud moral y ética y el niño comienza a sentir consideración hacia sus objetos y a responder a los sentimientos sociales (Klein, 1933).

En aquellos casos en los cuales las pulsiones sádicas parciales no se superan en tiempo y forma se genera un círculo vicioso entre el odio, la angustia y las tendencias destructivas, características de esas etapas más tempranas y, por consiguiente, se reactivan las defensas primitivas correspondientes. Si el miedo al superyó, sea por razones externas o intrapsíquicas, pasa de ciertos límites, el niño puede sentirse compelido a destruir al otro, y esta compulsión puede formar la base del desarrollo de un tipo de conducta criminal o de una psicosis (Klein, 1934).

Por el contrario, si el desarrollo se da en la dirección esperada, aparecen sentimientos de culpa y deseos de reparar. Según Klein, cuanto más aumenta la tendencia y la capacidad de reparar, más crece la confianza en los otros.

Si se bloquea la posibilidad de reparación, el niño quedará incapacitado para responsabilizarse de sus impulsos destructivos. El resultado puede seguir dos vías: la depresión o el alivio mediante el descubrimiento de la destructividad en otra parte, a partir del mecanismo de la proyección (Winnicott, 1960). De esta manera, el mundo puede percibirse como amenazante y el niño ataca para defenderse de lo que en realidad son sus propios impulsos agresivos.

El hombre inhibe las conductas agresivas gracias a la maduración de los lóbulos prefrontales que, de alguna manera, representan la base neurofuncional de aquella "conciencia" que Freud atribuyó al superyó y que, desde el punto de vista neuropsicológico, se denomina *función ejecutiva*.

2.3.2.- De la impulsividad

Las clasificaciones nosológicas de la psiquiatría actual, descriptas en los manuales estadísticos internacionales -DSM-IV-TR (2002) y CIE-10 (1992), no definen claramente las conductas impulsivas. Si bien, sabemos que ambos textos no son tratados psicopatológicos sino simples descriptores de criterios diagnósticos, dejan un vacío en esta temática. Tanto es así, que dedican un capítulo a los "Trastornos del control de los impulsos" con la aclaración de "no clasificados en otros apartados", incluyendo en esta clasificación: "juego patológico (ludopatía), cleptomanía, piromanía, tricotilomanía y el trastorno explosivo intermitente". El CIE- 10, en el apartado "Trastornos de los hábitos y del control de los impulsos" reconoce que se incluyen aquí por convención ciertos trastornos de

comportamiento que no fueron clasificables en los apartados de trastornos de consumo de alcohol u otras sustancias psicotropas, en los trastornos de impulsos y hábitos que afectan al comportamiento sexual o en los trastornos de la conducta alimentaria (López-Ibor, Valdés, 2002, OMS, 1992).

Si consideramos el significado de la palabra *impulsividad* o *impulsivo*, las conductas impulsivas exceden las conductas mencionadas con anterioridad. La característica fundamental, según la definición de la RAE (2001) es que una persona "llevada de la impresión del momento, habla o procede sin reflexión ni cautela". Queda clara la dificultad para resistir un deseo o motivación, sin tener en cuenta si dicha acción es perjudicial para sí o para otros; pero sobre todo que esa conducta impulsiva permite al sujeto experimentar placer, gratificación o liberación en el momento de llevarla a cabo.

Otra de las características, según nuestra experiencia clínica, es que una vez efectuada la conducta impulsiva puede haber o no arrepentimiento, autorreproches o culpa, pero en todos los casos, los niños refieren la dificultad de controlar los impulsos que la motivaron (Mas Colombo *et al*, 2003, Risueño, 2004). Al referirnos a conductas impulsivas, y siendo fieles a su definición, observamos que estas no son dominio exclusivo del adulto, ni de aquel que está bajo los efectos de una sustancia.

Los niños y adolescentes también pueden presentar conductas impulsivas, aunque en este caso resulta trascendental conocer las características de la evolución normal del control del los impulsos. Es así como arribamos a la posibilidad de considerar "la falla en el control de los impulsos" como una entidad compleja en la que participan aspectos neurobióticos, psíquicos y sociocognitivos. Los basamentos cerebrales (córtico-subcorticales) se analizarán más adelante en el marco del estudio de las bases neurofuncionales de las conductas disruptivas. Fenomenológicamente, siguiendo a Mas Colombo *et al* (2003) las conductas impulsivas presentan ciertas características que les son distintivas y marcan las fallas en la función ejecutiva:

- A. *falta de inhibición en el inicio de la acción:* Esta se relaciona siempre con una percepción que implica el reconocimiento configuracional del estímulo, sea este externo o interno. Iniciar la acción será adaptativo o no según sean las metas que dan sentido a la globalidad del comportamiento en el tiempo. La realidad que se nos presenta es siempre compleja, pero la percepción de sus aspectos constitutivos se limita a aquellos que cada uno es capaz de percibir. Así, pueden priorizarse algunos aspectos y eliminarse otros. Si el inicio de la acción es directo y no media ningún proceso de análisis, relación, diferenciación, inferencia, selección, integración y síntesis de los aspectos percibidos con aspectos valorantes internos, esa acción estará fuertemente ligada a los estímulos ambientales.
- B. *Imposibilidad de postergar el logro del placer:* Las conductas impulsivas muchas veces se transforman en *conductas de riesgo* ya que por ir seguidas de forma inmediata por una consecuencia placentera intrínseca, la posibilidad de valorar negativamente dicha conducta se relativiza como resultado de fallas en la función ejecutiva.
- C. Falta de flexibilidad: Si el móvil de una conducta es siempre y solo el logro de una satisfacción inmediata no existen posibilidades de modificar el modo de actuar de acuerdo a la situación. Desde el punto de vista neurobiótico esto se corresponde con el concepto de plasticidad no adaptativa; existen conexiones generadas por aprendizaje que no son eficientes y aún así se refuerzan, lo cual podría tener que ver con tempranas impresiones emocionales. Del mismo modo que no se puede reflexionar acerca de la realidad percibida, las fallas en la reflexión y anticipación no permiten apropiarse de la realidad en forma y modo adecuado. Las modalidades perceptivas

modifican lo cognitivo, pero a su vez los procesos de pensamiento resultantes transforman las nuevas percepciones; y ambos procesos intervienen dinámicamente en la construcción de la imagen de sí mismo, autopercepción o conciencia de mismidad.

Cadesky y cols. (2000) demostraron también la mayor dificultad en niños con trastornos de conducta para identificar correctamente el reconocimiento de las emociones entre compañeros. De aquí que se reafirmara la idea de que algunos mensajes no verbales puedan ser interpretados de manera equívoca como hostiles por el niño con trastornos de conducta. De hecho, encontramos que en estos niños falla la capacidad para reconocer las emociones del otro, la capacidad para asumir el punto de vista de los demás, así como para manifestar empatía y sensibilidad. Es por este motivo que algunos autores definen la impulsividad como las fallas en la evaluación de una situación riesgosa o peligrosa (Folino, Escobar Córdoba, Castillo, 2006).

2.3.3.- De la hiperactividad

Según desarrolla Risueño (2004) el cuerpo en movimiento en el espacio como construcción dinámica permite el desarrollo de la conciencia de espacialidad. No se puede concebir esta construcción ajena a un cuerpo que no haya sido vivenciado. El cuerpo en movimiento concede al humano la posibilidad de adentrarse en el mundo como protagonista; le otorga, a su vez el ir siendo con otros. El movimiento coloca al cuerpo en el centro de la existencia; ya que lo dispone para el encuentro. El movimiento, se define por la relación del hombre siendo en su mundo con los otros. Si bien tiene origen en el espaciocuerpo, se estructura en el mundo y adquiere sentido y significado en él. Al mismo tiempo que el cuerpo ejecuta el movimiento, hay allí, en otro lugar, otro cuerpo en movimiento. En él encontrarse la mirada juega un papel importante; el espacio se descubre, pero el descubrir requiere del detenerse frente a las cosas y frente a uno mismo; es un abrirse para que el yo pueda ir siendo en el mundo. Todo movimiento lleva implícito valoraciones; el "hacia dónde" que el movimiento imprime no es extraño a la experiencia afectiva. Es el movimiento el que expresa la conducta intencional dirigida por la función ejecutiva. El niño en cada instante decide, aún sin expresarlo explícitamente, la ubicuidad de su cuerpo en el espacio y el ajuste adecuado a las circunstancias. Elige en cada tiempo de su historia vital la óptica desde donde mirar, para que le permita dirigirse sin atascamientos a formalizar relaciones sociales pertinentes.

El niño con hiperactividad se mueve en el mundo con un cuerpo que le es desconocido o mal conocido, no puede hallar la justa medida y la coordinación conforme a sus posibilidades de autorregulación. A partir de autopercepciones ceñidas a su realidad no socializada, no ha podido adentrarse en el mundo. Lo ha hecho de modo impulsivo sin ponderar ni reflexionar sobre las consecuencias. Desde esta kinesia desbordada construye un mundo disvalioso, requiriendo entonces de ordenamientos liderados por los adultos, que en muchos casos no encuentra. Las disposiciones tendenciales que predominan, si bien están presentes en toda dinámica humana, son más acuciantes en la actualidad vital de los niños con conductas disruptivas ya que estas invaden proyectos, imposibilitan motivaciones creadoras e impiden concretar aprendizajes.

La hiperactividad en el niño es considerada como una actividad motriz excesiva que sobrepasa los límites normales para su edad y su nivel madurativo. Se manifiesta por una necesidad de moverse constantemente y por la falta de control corporal y emocional. Por ende, no cumple con las pautas esperadas para el desarrollo normal en el cual la actividad motora va disminuyendo a la vez que aumenta su finalidad; de manera que se va haciendo más selectiva. Es decir, que un niño con hiperactividad no presenta más actividad corporal cotidiana que cualquier otro niño; lo que lo hace

distinto es que dicha actividad es persistente y continua, presentándose en aquellas situaciones que requieren inhibición motora. Esta dificultad de inhibir lo motriz de acuerdo a las circunstancias es lo que nos permite enunciar la disfunción kinésica como desorden psíquico y desorganización social. Si bien, la hiperactividad es uno de los signos más sobresalientes y el que alerta, principalmente a los docentes, sobre la posible problemática de los niños, esta suele ir desapareciendo durante la adolescencia, quedando solo las manifestaciones agresivas e impulsivas. La hiperactividad va adquiriendo distintivas características según la etapa del desarrollo. Es así, que en los primeros años de vida se presenta como trastornos en los ritmos circadianos o dificultades de socialización; inicios de conductas poco adaptadas. La conducta hiperactiva se muestra como una desorganización que requiere pues, el ordenamiento desde lo familiar y social.

Este funcionamiento hiperactivo lo coloca en la cornisa existenciaria. La exaltación como apropiación inadecuada del espacio, lo orienta hacia el borde de lo que puede devenir como excéntrico, fuera del lugar. La búsqueda constante de experiencias intensas, riesgosas y desinhibidas, son una autoactivación cortical para lograr estar, de alguna manera, con otros.

Si la hiperactividad es un signo, y todo signo es un algo para alguien, por algo y en alguna relación con ese algo, además de preguntarnos qué es la hiperactividad, buceemos en para quién y por qué. El movimiento hiperactivo es un intento de descentración de sí mismo, para poder ir siendo con otros. Su exaltación es una tentativa fallida de salir hacia; es ir construyendo su mismidad a partir de la inautenticidad del movimiento. La hiperactividad es solo el modo disonante de un intento disruptivo de apropiación del mundo; es la búsqueda en algún lugar del límite que otro no puede instaurar. En el niño pequeño, este proceso está en plena construcción; su ir siendo está más cargado de presente que de pasado y futuro. A cada paso y en relación con los otros aprende a valorar y significar su conducta. Esta construcción no se cumple en el caso de los niños con conductas disruptivas. La falta de reflexión, producto de su impulsividad, limita su autopercepción y la percepción de la realidad compartida. Por lo tanto, su memoria experiencial adquiere matices opacos y lleva a que cada acción sea vivida como nueva. La descripción que de ellos hacen los adultos ejemplifica notoriamente lo que expresamos; el "primero actúan y luego piensan". La única forma real y posible de ampliar el espacio es a partir de una actividad excesiva, que paradojalmente ciñe más que desenvuelve y que angosta espacio y tiempo más que despliega.

La angustia se muestra en el cuerpo como motricidad alterada, en lo psíquico como emociones sentidas sinsentido y formalizadas en depresión, y en lo sociocognitivo, como pensamientos irreflexivos que llevan al niño a inapropiados rendimientos escolares, entre otras conductas desadaptadas. La hiperactividad es el modo de tramitar desde el desorden, de forma prepotente, las vivencias de inseguridad. Adquieren dominio del terreno ante la ausencia de poder parental. Invaden la casa, la escuela como intento restitutivo de algún orden por alguien en algún lugar. Estos movimientos pueden ser pensados como el modo en que se dice con el cuerpo lo que la palabra calla. Es la expulsión hacia el espacio y en el menor tiempo posible de la angustia que les aqueja. Es una motricidad desprovista de significatividad simbólica, pero que tiene valor psíquico. Es una actividad compulsiva que neutraliza las tensiones demasiado intensas para traer la calma; es un desesperado intento de escapar de la angustia.

2.4.- Dinámica neurofuncional de las conductas disruptivas

Resulta oportuno en este punto dar una visión integrativa funcional de las conductas disruptivas para poder, a partir de la descripción de las regiones cerebrales involucradas, comprender la conducta del niño y explicar sus alteraciones en el plano social y cognitivo.

Dado que la conducta normal implica un proceso de autorregulación que no está completamente desarrollado hasta la tercera década de la vida, es indispensable que durante los primeros años de vida la regulación esté dada por parte de los adultos. Es así, como consideramos que el punto de partida de dicha autorregulación comienza en mantener, y por ende regular (valga la redundancia) los ciclos circadianos desde los primeros días. Los ciclos circadianos están regulados por el eje hipotálamo-hipofisiario (Imbriano, 1993, Cubero Juánez, 2004, Narbona Galdó, 2008). Además, este eje hace al tono basal del humor (temperamento) desde la regulación hormonal teniendo intensa participación en el desencadenamiento de reacciones emocionales defensivas y autoconservadoras. Estas reacciones defensivas y autoconservadoras se relacionan con el sistema límbico, en particular con el complejo amigdalino, reservorio tanto de lo instintivo motivacional como de la memoria emocional; esta se relaciona con la impresionabilidad emocional ligada a los acontecimientos (Mas Colombo *et al*, 2003).

De este modo, las características temperamentales del niño juegan un papel tan importante en la regulación de estos primeros intercambios, como la capacidad de los padres de "atemperarlas", tanto sean estas excesivamente activas como excesivamente pasivas, a los efectos de ponerlas en "sintonía" con los requerimientos del medio físico y social (Díaz-Herrero, Pérez-López, Carranza-Carnicero, 2002, Risueño, Motta, 2003). Los niños con conductas disruptivas carecen de la posibilidad de regular sus reacciones temperamentales pero también sus progenitores, por lo general, se encuentran restringidos en su capacidad de atemperarlas.

Pero no es suficiente la amígdala para que se estructure lo psíquico; ésta debe complementarse con las acciones funcionales de otras formaciones nerviosas que establecen conexiones con ella. Son las regiones corticales posteriores, encargadas de los procesos gnósicos, las que coadyuvan a estas primeras reacciones instintivas a complejizar su funcionamiento y a ser copartícipes de la estructuración psíquica.

Estas regiones gnósicas posibilitan los procesos sensoperceptivos; resaltando entre ellos los procesos visivos. La mirada se constituye en el primer eslabón de las acciones reflejas con sentido; abre caminos al reconocimiento de rostros, indispensable para las futuras relaciones sociales; ya que no es el mero saber qué o quién es, sino saber acerca de lo que el otro quiere comunicar, cuál es la intención de lo dicho, etc.; la mirada es el primer soporte del lenguaje pragmático (Risueño, Motta, 2004).

Las funciones autoconservadoras del complejo amigdalino se relacionan a través de diversas vías con la corteza cingular subcallosa. (Imbriano, 1993; Bush, Luu, Posner, 2000). El así llamado cíngulo, integrante del circuito emocional de Papez, tiene dos regiones funcionalmente diferenciadas (Goldar, 1997). La región posterior sería la que, por así decirlo, "sentiría" la emoción, en tanto que la anterior participaría activamente con las regiones prefrontales, por sus conexiones con toda la corteza, de las actividades de prevención y anticipación para la defensa. La integración entre el sentir la emoción y el expresarla es un complejo proceso en el cual participan las regiones prefrontales que le dan significación a la emoción y al lenguaje en todas su formas; haciendo partícipe al cuerpo en el lenguaje gestual o la palabra en el lenguaje expresivo verbal, articulados ambos por el sentido. Como bien señalaran LeDoux (1992) y Davis (1992), corroborado posteriormente por otros autores (Ledo-

Varela, Giménez-Amaya, Llamas, 2006), es indudable el estatuto emocional del complejo amigdalino, como así también su intervención en el plano social (Mas Colombo *et al*, 2003).

Los lóbulos prefrontales (LPF) son los que analizan la ubicuidad de la conducta. Esto queda demostrado en la Teoría de la Función de la Corteza Prefrontal (Fuster, 2001), la cual afirma el papel fundamental que cumplen estas formaciones nerviosas en la estructuración temporal de la conducta. Las conexiones cortico-subcorticales que establece con otras áreas corticales y con el sistema límbico en particular, le permiten construir a través del tiempo la significación y el sentido de la conducta. Esta información que llega al LPF se debe a las proyecciones reticulares que, a su vez, a manera de circuito reverberante, retroproyecta las estructuras subcorticales. Las áreas secundarias de corteza posterior brindan el almacenamiento de la información percibida sensorialmente, en tanto que el sistema límbico carga pulsional y afectivamente esa información almacenada con relación a las experiencias vividas. Las regiones prefrontales son de maduración tardía, dependiendo de elementos como la plasticidad, la mielinización, el establecimiento de nuevas rutas sinápticas, la función de ciertos neurotransmisores, aprendizajes, etc. (Mas Colombo et al, 2003). En esta organización funcional del SNC va la organización de la temporalidad. Es así como los sistemas situados por delante de la cisura central dan cuenta del futuro en tanto los sistemas posteriores son componentes esenciales de los procesos neurales relativos al pasado. La evocación y la planificación están siempre atravesadas por el afecto, lo que remite a la íntima relación entre ellos para concordar en conductas valoradas, desde sistemas funcionales complejos, aunque anatómicamente dispersos.

Las formaciones mesoestriadas son las generadoras de los sistemas dopaminérgicos, pero a partir de las disfunciones dopaminérgicas ellas participan provocando descontrol sobre la actividad motora e inhabilitando las áreas prefrontales para la actividad de planificación, monitorización y anticipación de conductas adecuadas a los requerimientos psicosociales.

Con respecto a la participación del cerebelo, las conductas disruptivas se han asociado con su papel en la cognición y las conexiones que mantiene con los lóbulos frontal y parietal, regulándolos (Arriada-Mendicoa, 1999, Cabrera, 2007). Las alteraciones a nivel del neocerebelo serían las responsables de las fallas en la orientación temporoespacial, dificultando la cronotopokinesia, es decir, la relación del movimiento en el espacio a partir del tiempo como transcurso entre el antes y el después. La falla de este control cerebeloso sería el motivo de la aparición de lo que Andreasen (1998) denominó dismetría cognitiva y que definimos (Risueño, 2005, 2010) como síndrome psicomotriz cognitivo; existiendo una disfunción en la regulación y coordinación de la acción motriz, carente de lo propositivo del movimiento, de la estructuración temporal y de la organización cognitiva; es una disfunción en la coordinación espacio-temporo-lógica observada en las dificultades motrices de estos niños. El hipocampo guarda la memoria genética macromolecular y conserva la memoria biográfica, en forma episódica declarativa (Gómez Tolón, Carreras Gargallo, 2003, Néstor, Kubicki, Mc Carley y cols., 2007). Sin embargo, revisiones bibliográficas sobre investigaciones realizadas (Almaguer- Melian, Bregado-Rosado, 2002) señalan la participación del hipocampo en el aprendizaje espacial (Santín, Rubio, Begega, Miranda y Arias, 2000); esta no debería desestimarse, tanto por sus relaciones con el cerebelo, como por las conexiones frontoestriadas. Si bien, las dificultades de regulación de la conducta que presentan estos niños pueden atribuirse a los lóbulos frontales, debe recordarse que estos reciben aferencias de los sistemas subcorticales y mesocerebelosos, los cuales le otorgan la información necesaria para que organicen y formalicen acciones con sentido y significado.

La información que proviene de la amígdala es consolidada en el hipocampo a partir de su capacidad de almacenamiento declarativo y episódico. La literatura muestra suficiente evidencia (Almaguer-Melian, Bregado-Rosado, 2002; Rosenzweig, Redish, McNaughton, Barnes, 2003) de las influencias emocionales y motivacionales sobre los procesos de consolidación de la memoria. Si la amígdala hace a la memoria emocional, el hipocampo con sus múltiples conexiones frontoprefrontales hace a la posibilidad de declarar sobre la misma en tiempo y forma. La imposibilidad de inhibir conductas inapropiadas es tanto responsabilidad funcional de la amígdala como del hipocampo, que no ha podido poner en juego la memoria declarativa que coadyuva a frenar el proceso impulsivo. Ya los planteos de Imbriano (1993) y de la escuela catalana (Barraquer-Bordas, 1995) con el enunciado de circuitos reverberantes cortico-sucortico-corticales que subyacen a todo proceso emocional y afectivo, ponen de manifiesto la importancia de esta región subcortical.

Para nosotros hace a la diferencia entre emoción y cognición y nos posibilita adentrarnos en la comprensión de las conductas impulsivas, características de las conductas disruptivas. Retomamos la idea expuesta en "Función ejecutiva y conductas Impulsivas" (Mas Colombo *et al*, 2003) de que la misma sociedad es la que provoca, a través de sus silenciosos mecanismos de exclusión, un estado persistente de tensión y estrés alterando los niveles de cortisol. El hipocampo es sensible al cortisol y muchas de sus células mueren si su acción se prolonga más allá de los límites deseados, pues disminuye la glucosa que debe llegar a estas y frena la acción de los neurotransmisores, facilitando la entrada de calcio en las neuronas lo que da lugar a largo plazo a la formación de moléculas de radicales libres. Esta muerte de células de la corteza hipocámpica disminuye la eficiencia de las conexiones de los circuitos afectivo-cognitivos con el lógico resultado de la distorsión de la significación que se asigna a las situaciones que se viven. Surgen así modalidades conductuales que manifiestan "memoria sin afecto y violencia sin emoción" (Leal Marchena, 2002). Las consecuencias abarcan una gama que va de la depresión a la explosión violenta que pone en jaque el ordenamiento comunitario.

El SNC es producto de fenómenos vivenciales históricos, marcando en cada uno de nosotros distintas formas de comportamiento. Este condicionamiento no determinista remite a los principios de especificidad y plasticidad a los que está supeditada la modalidad de respuesta. La corteza cerebral tiene carácter dinámico, flexible y plástico, desde donde se sustenta lo psíquico y lo cognitivo. La neuroplasticidad modifica el localizacionismo rígido y permite colocar toda la actividad cerebral dentro de un dinamismo en donde lo social modifica la estructura y función (Risueño, 2000,2005, 2010; Howard Hughes Medical Institute, 2002).

Diversos autores han definido esta neuroplasticidad como "la propiedad del SNC de cambiar, modificar su funcionamiento y reorganizarse en compensación ante cambios ambientales o lesiones" (Gómez Fernández, 2000). Sin embargo, esta plasticidad no se manifiesta solo ante cambios ambientales o lesionales, sino que puede ser resultado de las consecuencias del comportamiento originado por el propio niño para modificar el medio como resultado de motivaciones que exceden el ámbito de lo biofuncional y se relacionan con lo más puramente humano que es lo psicoestructural y lo sociocognitivo (Mas Colombo *et al,* 2004).

Es así, como podemos decir que la corteza posterior nos conecta con el mundo y la anterior nos proyecta hacia él (Risueño, 2004). En la clínica se observa que los niños con conductas disruptivas decodifican inadecuadamente el mundo que los rodea y sus propias sensaciones corporales, lo que los lleva a respuestas inadecuadas. Los estímulos presentados a su conciencia se traducen como

estímulos caóticos, difíciles de organizar por su corteza frontal-prefrontal vivenciándolos como amenazantes. Cuando desde sus primeras experiencias vitales, la percepción toma este cariz deja registros mnémicos faltos de organización y sistematización. Es así como se construye también su yo psíquico, falto de organización y con características conductuales de impulsividad.

2.5. Conductas disruptivas y familia

En una investigación realizada (Risueño, Motta, 2011) se entrevistaron 50 padres, tutores o responsables de niños que según la observación de los investigadores y/o docentes presentaban conductas disruptivas. Solo el 20% de ellos accedió a que se les administrara a sus hijos pruebas psicológicas y un electroencefalograma. Si bien, no es objetivo del presente analizar los resultados de dicha investigación es de suma importancia recordar lo señalado: *la conducta normal implica un proceso de autorregulación que no está completamente desarrollado hasta la tercera década de la vida; es indispensable que durante los primeros años de vida la regulación esté dada por parte de los adultos.*

Considerando entonces, la función reguladora parental, no podemos dejar de señalar el alto porcentaje de padres entrevistados que no accedieron a que sus hijos fueran evaluados en esta oportunidad, a pesar de que los investigadores observaron la presencia de indicadores previamente fijados para el constructo conductas disruptivas. Tal situación podría relacionarse con cierto grado de negación de una problemática que aún no había sido denunciada de manera explícita por la institución educativa y que no señalaba aún peligro de exclusión explicita del sistema.

Retomando algunas de las investigaciones citadas que ponían el énfasis en el ambiente es conveniente señalar que la disfunción familiar, es considerada como uno de los factores de riesgo en la génesis, evolución y desarrollo de los desórdenes de conducta disruptiva.

Por consiguiente, estas conductas parentales dificultan acciones de prevención de las consecuencias que la bibliografía científica consultada había señalado como significativa; nos encontramos ante la imposibilidad de intervenir de manera precoz dado que los adultos a cargo de esos niños presentan poca percepción de la dimensión de la problemática que asume la conducta de sus hijos, es decir, que fallan en su propia capacidad de función ejecutiva psicosocial.

3.- CONCLUSIONES

Podemos, entonces, dar cuenta que existe una relación cada vez más estrecha entre debilitamiento de las relaciones familiares y las conductas disruptivas y por ende de las fallas en la construcción de la función ejecutiva.

Como ya señalamos, el niño con conductas disruptivas no inhibe sus conductas agresivas, su impulsividad y su hiperactividad. En principio, desde el aspecto neurobiótico porque sus lóbulos prefrontales aún no han madurado; desde el punto vista psicosocial, la dinámica familiar no ha facilitado la estructuración de la instancia superyoica, ni ha ejercido desde la perspectiva neuropsicológica, la función ejecutiva parental.

El niño, incapacitado de reflexionar sobre sus impulsos destructivos, proyectará su agresión al mundo externo, generando encuentros fugaces que trastocan el orden temporal y se tornan recuerdo falseado. Se carga más de recuerdo de fracaso que de éxito; y esto, en dialéctico movimiento, retroalimenta la construcción de la conciencia de sí mismo, sentida como existencia frustrada.

Se ha observado, tanto en la clínica como en las investigaciones llevadas a cabo, que los adultos con su conducta negadora no amortiguan el desborde pulsional infantil. Las vías regias de estos desbordes son, por un lado, el efecto directo e inmediato que la conducta disruptiva tiene en el medio social, y por otra parte, las consecuencias a largo plazo, dadas por el afianzamiento de dichas conductas, que forjan de manera reverberante una personalidad disruptiva, y en el tiempo, disocial, con malograda organización de la función ejecutiva, que conllevan fallas en el control de los impulsos, consumo de sustancias, conductas sexuales sin protección, etc.

Por lo tanto, nos convoca a los profesionales de la salud a proponer acciones preventivas. Va de suyo realizar un relevamiento exhaustivo de familias con niños con conductas disruptivas, informar y formar a los docentes en esta temática, ya que consideramos que son los adultos más cercanos a los niños en edad escolar (además de sus padres).

Recordamos que solo la palabra y las acciones cargadas de sentido y significado psicosocial pueden, a partir de la imitación empática, lograr identificaciones sanas, que posibiliten regular la conducta y lograr futuras generaciones con el cuantun necesario y suficiente de agresividad, impulso y movimiento justos, para llevar a cabo su proyecto vital.

Bibliografía

Almaguer-Melián, W., Bergado-Rosado, J.A. (2002). Interacciones entre el hipocampo y la amígdala en proceso de plasticidad sináptica. Una clave para entender las relaciones entre motivación y memoria. *Rev Neurol*, 35:586-593.

Ardila, R. (1999 a). La Década de la Conducta: 2000-2010. *Innovación y Ciencia. Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia*, 8 (3), 16-17.

American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. (2003) *Practice Parameters For The Assessment And Treatment Of Children And Adolescents With Oppositional Defiant Behavior.*

American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM .IV* Washington D.C.

American Psychiatric Association: (2002). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* DSM.IVTR Washington D.C.

Andreasen, N.C, Paradiso, S., O' Leary, D.S. (1998). "Cognitive Dysmetria" as an Integrative Theory of Schizophrenia: a Dysfunction in Cortical Subcortical Cerebellar Circuitry? *Schizophr Bull;* 24: 203-218

Arriada-Mendicoa, N., Otero-Siliceo, E., Corona, T. (1999). Conceptos actuales sobre cerebelo y cognición *Rev Neurol*; 29:1075-1082.

Artigas-Pallarés, J. (2003). Comorbilidad en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Rev Neurol;* 36 (Supl 1): S68-S78.

Barragán Pérez, E., Garza Peña, A., Benavidez Guerrero, O., Hernández Aguilar, J. (2005). Eficacia y seguridad de la Risperidona en el tratamiento agudo de las conductas disruptivas en pacientes pediátricos epilépticos. *Bol med hosp Infant Mex* 62(6). pp 421- 427.

Barraquer Bordas, L. (1995). El Sistema nervioso como un todo. La persona y su enfermedad. Barcelona: Paidos.

Bastos, H. (2006). Psicopatología y Retraso Mental. *Alcmeon, Revista Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica,* vol. 13, no. 2, septiembre (pp 55-63).

Bush, G., Luu, P., Posner, M.I. (2000). Cognitive and emotional influences in anterior cingulate cortex. *Trends Cogn Sci* 2000; 4: 215-22.

Cabrera, D. (2007, octub). Generalidades sobre el autismo. Rev. Colomb. Psiquiatr. vol. 36 suppl. 1 Bogotá.

Cadesky, E.B., Mota VL y cols. (2000). Beyond words: how do children with ADHD and/or conduct problems process nonverbal information about affect? *J Am Acad Child Adolesc Psyciatry*, 39. 1160-1167.

Camino León, R., López Laso, E. (2006). El espectro autista Unidad de Neuropediatría. Hospital Universitario Reina Sofía. *Córdoba Vox Pediatrica*, 14, 2 (7-15).

Cubero Juárez, J. (2004). *Triptófano, Melatonina Y Ritmos De Actividad/Inactividad en Animales Diurnos y Niños Lactantes. Fagocitosis y Metabolismo Oxidativo*. Universidad de Extremadura. España.

Davis, M. (1992, March). The Role of the Amygdala in Fear and Anxiety. *Annual Review of Neuroscience*, vol. 15: 353-375.

Diccionario Enciclopédico EL ATENEO, (2001). vol III. Buenos Aires: El Ateneo.

Díaz- Herrero, A., Pérez López, J., Carranza Carnicero, J. A. (2002). Temperamento, emocionalidad y distinción entre objetos sociales y físicos en el primer año de vida. REME, vol. 5, no. 10, 200.

Folino, J.O., Escobar Córdoba, F., Castillo, J.L. (2006). Exploración de la validez de la Escala de Impulsividad de Barrat (BIS 11) en la población carcelaria argentina. *Revista colombiana de Psiquiatría abril-junio*, vol. XXXV, pp. 132-14.

Freud, S. (1929 [1930]) El malestar en la cultura. En Obras Completas. Buenos Aires: Amorrortu.

Fuster, J. (2001, May). The Prefrontal Cortex - An Update: Time Is of the Essence. Neuron, vol. 30, 319-333.

Goldar, J.C. (1997). A sesenta años del "Circuito Emocional" de Papez. Alcmeon 23, vol. 6, no. 3.

Gómez-Fernández, L. (2000). Plasticidad cortical y restauración de funciones neurológicas: una actualización sobre el tema. *Rev Neurol*; 31:749-756.

Gómez Tolón, J., Carreras Gargallo, A. (2003 oct-dic). Neurogénesis y estructura modular de la conciencia. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, año XXIII, no. 88.

Hernández-Muela, S., Mulas, F., Mattos, L. Contribución del cerebelo a los procesos cognitivos. *Rev Neurol* 2005; 40 (Supl 1): S57-S64.

Howard Hughes Medical Institute. (2002) A New Window to View How Experiences Rewire the Brain. December 19. Disponible en: http://www.hhmi.org/news/svoboda2.html (Consulta: 14 septiembre 2009).

Huertas, D., López-Ibor Aliño, J.J., Crespo Hervás, Ma.D. (2005). Neurobiología de la agresividad humana. Barcelona: Psiguiatría.

Imbriano, A. E. (1993). Neurociencias, t. I y II. Buenos Aires: Leuka.

Inglés Saura, C., Martínez-Monteagudo, M.C., Delgado, B., Torregrosa, Ma. S., Jesús Redondo, J., Benavides Gil, G., García-Fernández, J. M., García-López L.J. (2008). Prevalencia de la conducta agresiva, conducta prosocial y ansiedad social en una muestra de adolescentes españoles: un estudio comparativo *Infancia y aprendizaje*, vol. 31, no. 4, pp. 449-462.

Kavoussi, R., Armstead, P., Coccaro, E. (1997). The neurobiology of impulsive aggression. *Psychiatric Clinics of North America*, vol. 20, Issue 2, pp 395-40.

Klein, M. (1927/1964). Tendencias criminales en niños normales. En *Contribuciones al psicoanálisis*. Buenos Aires: Hormé.

(1933/1988). "El desarrollo temprano de la conciencia en el niño". en Melanie Klein <i>Obras Completas</i> . vol. 1. Argentina: Paidós.
(1934/ 1964). Sobre la criminalidad. En <i>Contribuciones al psicoanálisis</i> . Buenos Aires: Hormé.
Lacan, J. (1971). Escritos 1. México: Siglo XXI.
. (1948/1988). La agresividad en psicoanálisis. <i>Escritos 1</i> . Cap. 2, 14ª edición. Argentina: Siglo XXI.

Leal Marchena, N. (2002). Violencia social y exclusión, consecuencias en el desarrollo infantil. *En1er. Congreso Argentino Virtual de Neuropsicofarmacología*.

Ledo-Varela, M. T.; Giménez-Amaya, J. M.; Llamas, A. (2007). El complejo amigdalino humano y su implicación en los trastornos psiquiátricos. *Anales del sistema sanitario de Navarra. vol. 30,* no. 1, pp. 61-74.

LeDoux J.E. (1992). Brain mechanisms of emotion and emotional learning. [Review]. *Current Opinion in Neurobiology*, 2(2): 191-19

Loeber, R. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology*. February, vol. 48. 371-410.

López López W. (2005). La Década de la Conducta: un Decenio de Promoción de Culturas de Paz y no Violencia de la Humanidad. *Pontificia Universidad Javeriana* 24 Jul.

López-Ibor Aliño, Juan J. & Valdés Miyar, Manuel (dir.) (2002). DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Texto revisado. Barcelona: Masson.

Mas Colombo, E. (1982) Un Enfoque profiláctico de las psicopatías. Tesis Doctoral. No publicada. Biblioteca Graduados. Universidad Arg. J. F. Kennedy.

Mas Colombo, E., Risueño, A., Motta, I. (2003) Función Ejecutiva y conductas impulsivas. En Saiz Ruiz, J. (Presidente) *IV Congreso Virtual de Psiquiatria. Interpsiquis 2003*. Disponible en: http://www.psiquiatria.com/interpsiquis2003 (Consulta: 6 Julio 2009)

Mas Colombo, E. y cols. (2004). Clínica Psicofisiopatológica. 2da. ed., Buenos Aires: ECUA.

Miller-Johnson S; Coie JD y cols. (2002) Peer rejection and aggression and early starter models of conduct disorder. *J Abnorm Chid psychol*, 30:217-230.

Narbona Galdó, S. (2008) Trastornos del sueño en la infancia: posibilidades terapéuticas con melatonina. Tesis Doctoral. Univ. de Granada

Néstor P.G., Kubicki M., McCarley R.W. y cols. (2007, May). Episodic Memory and Neuroimaging of Hippocampus and Fornix in Chronic Schizophrenia Psychiatry Research- *Neuroimaging* 155(1):21-28.

Organización Mundial de la Salud. (1992) Manual de la Clasificación Internacional de Enfermedades, Trastornos Mentales y del Comportamiento CIE-10.

Real Academia Española. (2001) Diccionario RAE. versión on line. - Disponible en: http://www.rae.es/rae.html. Consulta: mayo 2009.

Risueño, A. E. (2000). Neuropsicología. Cerebro. Psiquismo y Cognición ______.ERRE EME. ______. (2004). Ópticas integrativistas del síndrome atencional con hiperactividad. Tesis Doctoral no publicada. Biblioteca Graduados. Universidad Arg. J. F. Kennedy. ______. (2005). Neuropsicología. Cerebro. Psiquismo y Cognición. 2da. ed., Buenos Aires: ECUA. _____. (2010). Neuropsicología. Cerebro. Psiquismo y Cognición. 3ra. ed., Buenos Aires: ECUA. Risueño, A., Motta I. (2003). Alteraciones de las funciones del Hemisferio Derecho. Rev Neurol 37 (7): pp 667-697. ______. (2004) La Prosopognosia en el proceso de construcción del vínculo madre-hijo y sus implicancias psicosociales. Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente, 4(1): 11-1.

Rosenzweig, E.S., Redish, A.D., McNaughton, B.L., Barnes, C.A. Hippocampal map realignment and spatial learning. *Nature Neuroscience* (2003): Jun; 6(6):609-15.

Sandberg, S. (1996). Hyperkinetic or attention deficit disorder. *British Journal*. J Atten Disord.. 1997; 2: 20.

Santín, L. J., Rubio, S., Begega, A., Miranda, R. y Arias, J.L. (2000). Aprendizaje espacial e hipocampo. *Revista de Neurología*, 31, 455-462.

Teasdale, T.W., Engberg, A. W. (2001). Suicide after traumatic brain injury: a population study. *J Neurol Neurosurg Psychiatry*;71:436-440 doi:10.1136/jnnp.71.4.43.

UNESCO (2000). *Manifiesto 2000 para una cultura de paz y no violencia*. Disponible en http://www.3.unesco.org/manifiesto2000/sp/sp.htm

Winnicott, D. (1960). Disertación pronunciada ante la Liga Progresiva el 7 de mayo de 1960.

ESTUDIO POBLACIONAL: CARACTERIZACIÓN SOCIO-FAMILIAR DE LOS AFECTADOS CON ENFERMEDAD DE ALZHEIMER FAMILIAR PRECOZ (EAFP)

Paula Andrea Ospina Lopera Alberto León Gutiérrez Tamayo Carolina Serna Guzmán Clara Mónica Uribe Pérez Diana Paola Alzate Echeverri Marco Tulio Rivera Otálvaro

Universidad de Antioquia, grupos de investigación Neurociencias de Antioquia – GNA y Medio Ambiente y Sociedad – MASO, Medellín. Colombia.

Resumen:

La enfermedad de Alzheimer (EA) es el tipo de demencia más común en el mundo. En Antioquia (Colombia), fueron identificadas familias multigeneracionales con una alteración genética causante de esta enfermedad que se presenta agresivamente en edades muy tempranas, de rápida evolución, impactando individuos, familias y comunidad. Esta reflexión proviene de estudios que tuvieron por objetivo caracterizar familias afectadas con EA familiar precoz (EAFP) de Medellín y el Norte de Antioquia; su foco es realizado en Medellín, primera fase investigativa. El componente innovador es que, por primera vez, se geo-referencia esta población, ubicándola espacialmente y observando su entorno. Ambas investigaciones privilegiaron métodos cualitativos, articulados con dimensiones cuantitativas, que permitieron conocer, caracterizar; localizarla geográficamente; y plantear lineamientos de intervención social orientados a mejorar las acciones del Grupo de Neurociencias con estas familias. La finalidad del texto es contribuir con la formación de psicólogos, articulando enfoques de las ciencias sociales, salud e informática, como recurso que complementa su ejercicio profesional.

Palabras claves: Enfermedad de Alzheimer, familia, georreferenciación, intervención social

Abstract

Alzheimer's disease (AD) is the most common type of dementia in the world. Multigenerational families were identified in Antioquia with an altered gene that causes this disease, which presents aggressively in early ages and evolves rapidly, affecting individuals, families and the community as a whole. This consideration comes from studies that characterize families affected with early-onset AD from the north of Antioquia and principally Medellín; studies that are currently going through the first phase of investigation. The innovative component is that, for the first time, there is a preoccupation for geo-referencing the population, locating it spatially and observing its surroundings. Both investigations privileged qualitative methods, which allowed to know, characterize and locate families geographically, and suggest methods of social intervention oriented to improve the relationship of the Neuroscience Group of Antioquia (GNA) with them. The finality of this text is to contribute with the formation of psychologists, articulating components of social sciences, sciences of health and computer sciences, as a resource that complements their professional exercise.

Key words: Alzheimer's disease, family, geo-reference, social intervention.

Escenario investigativo

La Enfermedad de Alzheimer es un trastorno neurodegenerativo en el que se ven afectadas diferentes áreas de la vida de un individuo: cognitivo, social, emocional y comportamental. Se caracteriza en su inicio por la pérdida de la memoria y el posterior compromiso de las demás funciones cognitivas, incidiendo significativamente en el desarrollo de actividades de la vida diaria y el desempeño en áreas familiares, sociales y laborales (Lopera, 2012). Las inquietudes de las nuevas generaciones y las reflexiones teóricas contemporáneas alrededor de esta enfermedad, le han dado énfasis a lo que involucra la parte social; han generado un llamado a realizar estudios investigativos desde otras áreas del conocimiento, como son las ciencias sociales y humanas, que faciliten la posibilidad de comenzar a pensar en nuevas estrategias y maneras de sobrellevar esta enfermedad, teniendo en cuenta otras experiencias, con el fin de concebir una propia, acorde a la cultura de la sociedad antioqueña, incluyendo estancias gubernamentales, grupos comunitarios e instituciones de apoyo que pueden participar y aportar sus recursos. Se considera que no solo es pensar en la situación desde un punto de vista familiar, como núcleo en el que ha caído la responsabilidad sino, también, generar planes de acción que conduzcan a beneficiarse de otras redes sociales, sin desconocer el papel familiar.

La enfermedad de Alzheimer familiar precoz (EAFP) comienza a manifestarse en edades en las que las personas aún estarían en capacidad de producir y ejercer diferentes roles en ámbitos laborales, sociales y familiares, pero que comienzan su deterioro impidiendo su desempeño de manera significativa y finalmente, discapacitante. La dinámica familiar se ve afectada, la estabilidad de sus integrantes se altera llevando a una situación en la que se deben tomar medidas que garanticen no solo la sostenibilidad de un tratamiento sino la conservación del vínculo familiar. Esto es una responsabilidad que compete a diversas estancias de la sociedad.

El Grupo de Neurociencias de Antioquia (GNA) se ha dedicado principalmente a la investigación e intervención de las enfermedades neurodegenerativas en el contexto antioqueño desde diferentes áreas del conocimiento que se unen para su estudio. Dentro de las enfermedades estudiadas, se ha hecho especial énfasis en la demencia por enfermedad de Alzheimer, considerada como la más común de este tipo de patologías. A partir del conocimiento de la situación anterior, el GNA ha desarrollado un Plan Social (PS) con programas y espacios de intervención psicoeducativa y psicosocial. Teniendo en cuenta las características, rasgos de la enfermedad y la necesidad de potenciar el Plan Social del Grupo de Neurociencias de Antioquia (PS-GNA), la intervención social será entendida como una acción que responde a la inaceptabilidad de una situación que, vivida por un grupo de individuos, genera inconformidad e incide en la vida individual y colectiva de estos, implicando la comprensión de los fenómenos e incidiendo en el mejoramiento de las realidades sociales de determinados grupos poblacionales; en este caso se trabajó desde dos campos específicos estudiados por la disciplina del Trabajo Social durante décadas, la intervención con familias, grupos y comunidad.

La intervención social se plantea como campo de conocimiento para los casos de los pacientes con EAFP, por lo tanto es necesario conocer vía caracterización, las familias y su entorno, de tal manera que permita analizar las interacciones sociales de las personas afectadas con su familia, redes públicas de salud, estatales y gubernamentales que mejoren la intervención, no solo clínica sino también

social, de los afectados. De ahí, emerge el problema de intervención asociado con el conocimiento para responder a la necesidad de diseñar lineamientos sociales de alto impacto que favorezcan este tipo de población.

La investigación, además de ser útil para el GNA, puesto que caracteriza a los pacientes atendidos, sus familias y el entorno social, se constituye como referente de intervención social para entes estatales y académicas; para entidades públicas de salud, en tanto les permitirá conocer los usuarios y estado de estos; y, adicionalmente, para empresas privadas, organismo no gubernamentales y sociales interesados en contribuir con el compromiso de la responsabilidad social para los afectados con la EAFP, sus familias y la comunidad.

La caracterización se apoyó en la modalidad investigativa estudio de caso, dado que permite comprender con claridad el significado de una experiencia o de una condición particular, e implica evaluación intensa y profunda de los aspectos de un mismo fenómeno. Con ella, se complementaron variables de la base de datos que el GNA ha construido y consignado en SISNE y, como línea base, apoyados para el análisis preliminar de este tipo de población, se proponen lineamientos y directrices de intervención social que complementen el PS-GNA. Por último, se agrega el componente innovador que aporta las ciencias informáticas mediante los sistemas de información geográfica (SIG), bajo la forma de la georreferenciación, como herramienta tecnológica empleada para ubicar y relacionar datos de las poblaciones caracterizadas, como lo es en este caso.

El propósito general fue la caracterización de un subgrupo de las familias de afectados con Alzheimer familiar precoz que atiende el GNA con la finalidad de fortalecer su Plan Social. Alcanzar esta finalidad, demandó estructurar hojas de rutas para identificar la información que el Grupo de Neurociencias y los entes gubernamentales tienen sobre pacientes con enfermedad de Alzheimer, valorarla y complementarla en lo pertinente; analizar la información suministrada para complementar en campo, conforme la necesidad de conocimiento revelada; y plantear lineamientos de intervención social que complementara su Plan Social.

Conviene resaltar, de igual manera, que el aporte de esta investigación a la Psicología y la formación de futuros profesionales en este saber, lo constituye una propuesta para generar nuevo conocimiento partiendo de la relación entre tres ciencias que se unen para observar, comprender, analizar y ofrecen nuevas propuestas al medio académico como al medio del GNA y las familias que participan en las investigaciones: las ciencias de la salud, sociales y humanas e informática.

Fundamento conceptual

La demencia por enfermedad de Alzheimer es un trastorno neurodegenerativo, de curso progresivo, que va afectando poco a poco el desempeño cognitivo de un individuo hasta llevarlo a un estado de total dependencia física y mental; se calcula que en el mundo hay más de 35 millones de personas afectadas por la enfermedad de Alzheimer; dentro de estas, las de origen familiar o genético representan un 10% de los casos; cuando esto sucede significa que se hace presente en parte de los miembros dentro de cada generación de un grupo familiar; cuando comienza antes de los 65 años de edad, se habla de un inicio precoz de la enfermedad cuyos síntomas se presentan de manera más agresiva con un tiempo de evolución del deterioro más veloz (entre 8 y 10 años en promedio). Se expone la importancia del tema de familia; los diferentes conceptos, sus tipologías y estructura; se describen antecedentes teóricos e investigaciones, respecto a este tema. La importancia de territorializar la problemática condujo a pensar los Sistemas de Información Geográfica (SIG) para la

georreferenciación de las familias. Es importante utilizar los sistemas de información geográfica en el procesamiento de datos y registros de pacientes con Alzheimer y cómo estas tecnologías SIG pueden ser adoptadas para el análisis espacial de estos. Finalmente, como parte del estudio, se reconoce que el aporte desde las ciencias de la salud, las ciencias sociales y las ciencias de la informática como tres miradas diferentes enfocadas a la investigación de una temática en particular, y cómo cada una aporta y se complementa con las demás. Es una estrategia y método de trabajo que enriquece la formación de psicólogos en América Latina, implementándose esta línea de pensamiento en la que los saberes logren conversar y construir juntos.

Enfermedades neurodegenerativas y demencias

La demencia es entendida como "una alteración de múltiples capacidades cognitivas, incluida la memoria, suficiente para interferir con el mantenimiento de sí mismo, el trabajo y las relaciones sociales" (Weiner & Lipton, 2010). A diferencia de otras enfermedades neurodegenerativas, cuyo compromiso es básicamente motor, la demencia por enfermedad de Alzheimer, presenta pérdidas cognitivas desde su inicio, disminución en la capacidad para desarrollar las actividades de la vida diaria y el consecuente deterioro en las relaciones sociales. En las enfermedades neurodegenerativas acompañadas o no de una demencia, se genera incapacidad, desgaste físico, emocional y social en el paciente y en la familia, generando cambios significativos en la calidad de vida, la incapacidad laboral, deterioro en las relaciones sociales y sumado a la situación económica representados en gastos que demandan la función del cuidado, la atención en la salud y la búsqueda de recursos que alivien la situación emocional y social. (Sáenz de Pipaón & Larumbe, 2001).

En Antioquia, a comienzos de la década de los 80, un paciente es llevado por sus familiares al servicio de neurología clínica de la U de A, en el Hospital San Vicente de Paúl de Medellín (Colombia), por presentar pérdida progresiva de la memoria y del significado de las palabras desde los 45 años de edad. Cinco años después, esta enfermedad lo había llevado a un completo deterioro físico y mental, como había sucedido con su abuela, con su madre y con uno de sus hermanos. Este hallazgo fue reportado como demencia presenil tipo Alzheimer con agregación familiar, postulando la existencia de un gen que explicaría una transmisión autosómica dominante. El GNA ha venido realizando seguimiento a varios miembros de las familias afectadas de EAFP causada por la mutación E280A en el gen de PS1, en Antioquia, Colombia. Se calcula que esta población alcanza en la actualidad alrededor de 5.000 personas en 25 grupos familiares (Lopera, 2012). La característica de la EAFP es su edad de inicio, en la que se ha establecido que "la mayoría de los pacientes con mutación E280A tienen una edad de inicio de la demencia entre 45 y 50 años, algunos casos raros tienen edades de inicio de 30 o 65 años de edad, creando un rango de 30 años para el inicio de demencia en esta población (Acosta-Baena, 2011; Pastor *et al,* 2003). La duración media de la demencia es de diez años y la edad promedio de muerte es de 59 años" (Lopera, 2012).

Desde el punto de vista genético, la enfermedad de Alzheimer (EA) puede presentarse de forma esporádica o familiar, esta última en aproximadamente un 10 % de la población con la EA y con una forma de presentación más agresiva de los síntomas. La variante esporádica presenta un complejo patrón de herencia y se caracteriza por su aparición tardía, es decir, después de los 65 años de edad (Bertram, Lil, & Tanzi, 2010). Por otro lado, la variante familiar, es decir, la "enfermedad de Alzheimer familiar" (EAF), está presente cuando dos o más personas de una misma familia se ven afectadas por esta enfermedad. El riesgo de desarrollarla puede aumentar 2 a 4 veces entre familiares de primer grado con la enfermedad y aumentar más cuando 2 o más familiares están afectados.

El cuadro de síntomas que se presenta en los comienzos de la enfermedad de Alzheimer, coinciden tanto para el curso esporádico como el familiar. Inicia con fallas significativas en la memoria en los diferentes tipos, que comienzan a presentar un impacto importante en las actividades cotidianas. Estas expresiones van acompañadas por la presencia de trastornos del lenguaje, lentitud en el procesamiento cognitivo, problemas de atención, temblor, parkinsonismo, características extrapiramidales, mioclonías y convulsiones. Estas últimas características (las motoras) son propias de los estados avanzados de la enfermedad y en general no se presentan en las etapas tempranas de esta. El cuidado de un afectado por esta enfermedad es una tarea difícil para el grupo familiar y especialmente para el cuidador principal, pues le supone un esfuerzo y dedicación casi permanente que le obliga en muchas ocasiones a renunciar a su forma de vida previa. Los desafíos son constantes pues están expuestos a situaciones estresantes que los ponen en riesgo de vivir con ansiedad y depresión; el "deterioro cognitivo y funcional de la Enfermedad de Alzheimer (EA) produce un impacto significativo en el Cuidador Principal. Trastornos de ansiedad y afectivos son mayores en cuidadores familiares de personas con Alzheimer que en la población general" (Méndez, 2010).

Como se puede deducir de lo anterior, el cuadro demencial cumple con tres criterios básicos: el compromiso de las funciones cognitivas (en este caso, la memoria principalmente), la disminución en el desarrollo de las actividades de la vida diaria (tanto básicas como instrumentales) y el deterioro en las relaciones sociales. Para evaluar el primer criterio, se han establecido pruebas neuropsicológicas que miden el rendimiento de las funciones cognitivas, cuyo declive se va evidenciando en el transcurso de evolución de la enfermedad. Para evaluar los otros dos criterios, se han desarrollado instrumentos de medición que identifican el grado de deterioro y severidad de la demencia, partiendo de la observación clínica y de los reportes de los familiares. Reisberg (1982), propone dos escalas para registrar la funcionalidad de las personas con demencia: la escala de deterioro global (EDG) y la evaluación del estado funcional (FAST). La escala de deterioro global permite valorar los niveles de funcionalidad del paciente en la vida diaria. Consta de siete apartados, los cuales van indicando el grado de deterioro en el cual se encuentra el sujeto. Las etapas son: normal; olvido; confusión; confusión tardía; demencia temprana o leve; demencia intermedia o moderada; y demencia tardía o severa. El paso por estas etapas trae consigo una disminución significativa y evidente en la cognición, desarrollo de las actividades de la vida diaria y deterioro en las áreas sociales, que caracteriza la demencia.

Por otro lado, la evaluación del estado funcional (FAST), permite valorar los niveles de funcionalidad del paciente en la vida diaria. Detalla síntomas clínicos importantes de cada etapa de la enfermedad y su posible duración, discriminando minuciosamente las habilidades funcionales. En la medida en que el paciente va perdiendo funcionalidad, va incrementando la dependencia y por lo tanto la necesidad de un cuidado permanente; por lo general, esta responsabilidad recae en un solo miembro de la familia que será el "cuidador principal".

Familia en Colombia

La familia en Colombia tiene como referentes culturales las tradiciones indígenas, españolas y africanas, que se han transformado de acuerdo al territorio, alimentando las tradiciones y la cultura: "... para finales del siglo xvIII, las familias en el territorio colombiano contaban con una marcada variedad que dio como resultado el surgimiento de varios complejos culturales, los cuales resultan ser los lugares de inserción de las familias allí asentadas" (Ortiz y García, 2013, p. 4). Fue así como se fueron formando grupos sociales con diferentes tendencias culturales. En la actualidad, son diversos

los debates en torno a la familia, entre los que se ubican los relacionados con la tipología (no solo nuclear, se extiende a otras tipologías) reconociendo que la familia no es única. Desde el marco legal, la Constitución Nacional de 1991, se considera el núcleo fundamental de la sociedad donde se decide por la voluntad libre de un hombre y una mujer conformar una familia por vínculos naturales (celebración de un matrimonio civil o religioso, requiriendo de los efectos civiles) o jurídicos (fundados en la unión marital de hecho). Desde el campo de la intervención familiar, existen múltiples definiciones de familia que determinan sus tipologías; en las cuales se tiene en cuenta que comprender el concepto de familia como aquel grupo de convivencia basado en el parentesco, la filiación y la alianza, en el cual sus miembros están ligados por sangre o por afinidad, para la creación de una serie de relaciones, obligaciones y emociones. Se entiende como el espacio para la socialización del individuo, el desarrollo del afecto y la satisfacción de necesidades sexuales, sociales, emocionales y económicas; además, es el primer agente transmisor de normas, valores, símbolos, ideología e identidad, donde se focalizan las acciones de las demás instituciones. (Quintero, 2007, p. 57).

Las diferentes definiciones permiten entender la familia como un grupo socializador de la cultura, donde además se dan relaciones afectivas en las cuales se manifiestan algunos sentimientos como el odio, la alegría, el temor y el cariño, que genera la preparación para la vida exterior y la interacción con el medio. La intervención en este campo estará orientada, al mejoramiento de las relaciones familiares a partir del contexto en el cual se inserte; en este sentido, se retoma el **enfoque sistémico** para concebir la familia como un sistema social en permanente evolución, conformada por tres subsistemas básicos: el conyugal, el fraternal y el parento-filial, que a su vez están interrelacionados con un suprasistema inmediato (el vecindario, la comunidad, el trabajo y la sociedad como un todo). De esta manera, lo que ocurre a un miembro, repercute en los demás y viceversa; asimismo, se encuentra en equilibrio ecológico con otros sistemas (diferentes familias, servicios sociales, educación, salud, etc.), mediante un intercambio simbiótico de energía, información, cultura, normas y funciones; este enfoque considera la familia como una red relacional, es el espacio donde la dimensión intersubjetiva adquiere mayor presencia en la vida de los individuos; implicando un contacto y una interacción mayor de los que se dan en el escenario público.

Desde los elementos básicos de la Teoría General de Sistemas propuesta por Bertalanffy (1976) en la década de 1940, el cual concibe un sistema como el conjunto de dos o más elementos en interacción dinámica y en función de una finalidad; por lo tanto, ninguna de las partes tienen un efecto independiente sobre el todo y cada una es afectada por lo menos por otra de las partes, teniendo en cuenta que las partes de un sistema pueden ser sistemas en sí y cada sistema puede ser parte de un sistema mayor. Ante esta perspectiva sistémica, la intervención contemplada se direcciona a generar acciones de cambio que susciten nuevas formas de abordar las realidades de las familias, a partir de los significados e historias distintas que conforman su realidad.

En Colombia, se visualiza algunos elementos comunes en las familias acorde a las condiciones económicas, políticas, sociales, históricas y culturales, pero a su vez se distinguen elementos particulares que las muestran como grupos sociales diferenciados. Como efecto de estas transformaciones, surge una amplia escala de **tipologías familiares** aparte de la nuclear o tradicional, esta conformada por dos lazos generacionales, padres e hijos; unidos por lazos de consanguinidad, conviven bajo el mismo techo y por consiguiente desarrollan sentimientos más profundos de afecto,

intimidad e identificación. Es dinámica en su composición, evolucionando con los vaivenes del ciclo vital y con los cambios socio-culturales que la determinan.

Otra de las tipologías es la familia **extensa** o conjunta, integrada por una pareja con o sin hijos y por otros miembros como sus parientes consanguíneos ascendientes, descendientes y/o colaterales; incluye varias generaciones que recogen habitación y funciones. Prevalece en las zonas rurales, caracterizada por el sentido de explotación y tenencia de la tierra; mientras, se ha intensificado en la familia urbana, en razón de las rupturas conyugales que determinan el regreso al hogar, por factores de tipo económico o de atención de los hijos-nietos, pero con gran sentido de solidaridad que las agrupa y da permanencia, sobre todo en las zonas marginales de las grandes urbes (Quintero, 2007, p.19).

Familia **ampliada**, modalidad derivada de la familia extensa, en tanto permite la presencia de miembros no consanguíneos o convivientes afines, tales como vecinos, colegas, paisanos, compadres, ahijados. Comparten la vivienda y eventualmente otras funciones en forma temporal o definitiva; están ubicados en el campo y barrios periféricos de las ciudades, caracterizándose por estrechos lazos de solidaridad y apoyo mutuo (Quintero, 2007, p. 19, 20).

La tipología uni omono-parental, con un solo progenitor o uni-parental, ocurre cuando en los casos de separación, abandono, divorcio, muerte o ausencia por motivos forzosos (trabajo, cárcel, etc.) de uno de los padres, el otro se hace cargo de los hijos y conviven; la relación de pareja que esto supone varía desde la cohabitación en fluctuaciones temporales, hasta vínculos volátiles. La familia simultánea, antes denominada superpuesta o reconstruida, está integrada por una pareja donde uno de ellos, o ambos, viene de tener otra pareja y de haber disuelto su vínculo marital; en la nueva familia es frecuente que los hijos sean de diferentes padres o madres, siendo mayor el número de hijos que en las formas nuclear o monoparental; por lo general, la segunda unión y las siguientes son de hecho, contribuyendo esto al fenómeno de la nupcialidad reincidente. (Quintero, 2007, p.20). La familia homosexual, con la reserva que implica un concepto tan debatible, ya se registra como una tendencia universal la emergencia y reconocimiento de esta organización familiar, que supone una relación estable entre dos personas del mismo sexo. Los hijos llegan por intercambios heterosexuales de uno o ambos miembros de la pareja, por adopción y/o procreación asistida (Quintero, 2007, p.21).

Sistemas de información geográfica-SIG

Los sistemas de información geográfica SIG, se definen como una integración de datos, hardware y software diseñados para almacenar, procesar, analizar y desplegar datos georreferenciados (Neteler & Mitasova, 2008). Si bien, esta es la definición generalizada de lo que es un SIG, varios autores han aportado en conjunto a esta definición. Unos, la asimilan a un potente conjunto de herramientas para colectar, almacenar, recuperar, transformar y visualizar datos de la realidad. Otros, a su turno, lo conciben como sistemas informáticos diseñados para manejar, analizar y representar cartográficamente el espacio. Hay quienes, lo asocian como un sistema computarizado que permite y provee entrada y uso de datos, su manipulación, análisis y generación de resultados. Tal y como lo plantea Zheiler (1999), todos los sistemas de información geográfica son construidos usando modelos formales que definen los conceptos y la forma de como los objetos son localizados en el espacio. El principal producto de un SIG es el mapa: una abstracción del dato geográfico, es la interfaz entre el dato y la apreciación que se tenga de este. Los mapas constituyen una de las formas de expresión del territorio.

La estructura de datos la integran el vector, los puntos, las líneas y los polígonos. El vector, permite la representación de los datos geográficos en la superficie terrestre, a través de capas georreferenciadas con atributos asociados, que pueden ser clasificadas por puntos, líneas y polígonos. El punto, representa la mínima información que puede ser georreferenciada, almacena atributos de coordenada (x, y). La línea, se define como un conjunto de puntos (x, y) representa segmentos que pueden ser rectos, circulares o elípticos. Y, los polígonos, almacenan características geográficas y representan una serie de segmentos que encierran un área. Cada uno de estos elementos vectoriales puntos, líneas, y polígonos permiten representar de manera abstracta objetos del mundo real, que dan cuenta de cómo un territorio es asignado geográficamente a una posición espacial o georreferenciada. La estructura de datos raster se representa a través de una malla, esta se construye internamente mediante celdas o pixeles, contienen un valor numérico asociado que permite conocer la información geográfica contenida en imágenes.

De lo expuesto se deduce que la georreferenciación es el proceso mediante el cual se describe un objeto sobre la superficie terrestre mediante una coordenada geográfica, dicha coordenada es única y debe apuntar al mismo sitio en cualquier lugar del mundo. Cualquier dato georreferenciado debe tener asociado un sistema de referencia. El sistema de referencia universal es WGS84 (World Geodetic System 1984) ¹, el cual, permite el levantamiento de coordenadas geográficas de los datos a representar en latitud, longitud, usando un elipsoide y un *datum* geocéntrico compatible con el sistema de referencia Magna-Syrgas utilizado en Suramérica, es usado en los Sistemas de Posicionamiento Global – GPS y sistemas de teledetección para el levantamiento georreferenciado de información geográfica.

La información geográfica (Rigaux, 2003) es ampliamente utilizada en bases de datos espaciales, una base de datos espacial es una combinación entre un conjunto de datos relacionales o tabulares y datos georreferenciados. La posibilidad de relacionar información tabular de atributos no espaciales de los objetos geográficos con información espacial (ubicación en coordenadas y forma geométrica) de estos, permite realizar análisis georreferenciado a la información, construir consultas de localización, de proximidad, de cobertura entre otras, que pueden ser visualizadas en un mapa a través de plataformas web. Las aplicaciones web georreferenciadas, son una alternativa para difundir los productos geográficos procesados; en este caso la importancia de identificar en la georreferenciación algunos datos demográficos del paciente y su familia, con el fin de especializar la información recolectada. Por otro lado, los SIG permiten conocer al PS, el contexto geográfico (dirección, barrio, comuna), y plantea rutas desde el GNA hasta la vivienda, punto de llegada.

Ruta metodológica

El proceso investigativo representa una construcción permanente del conocimiento que amerita recrearla de inicio a fin. La reconstrucción de la memoria del proceso, está dirigida a todas las familias que de una u otra forma brindaron sus conocimientos y experiencias de vida, para generar propuestas de intervención social, que apuntan a mejorar el trabajo con las familias del PS-GNA; está orientada, también, a todas aquellas personas interesadas en conocer y reconocer la huella de este proceso para transformar positivamente la intervención social con cualquier población.

La conformación del equipo de investigación constituido por investigadores de los grupos MASO y GNA exigió por parte de cada uno, generar espacios colectivos de trabajo, compromiso y escucha. Además, fue necesario el nivel de rigurosidad académica referida a la entrega de productos y al desarrollo de actividades puntuales, también fue necesaria la participación y el liderazgo de cada

miembro del equipo, para definir orientaciones en el trabajo colectivo. Para los investigadores y grupos asociados, el proceso investigativo se presentó como tema novedoso, en la articulación de tres disciplinas: salud, intervención social y TIC's desde los SIG, permitiendo la valoración y el aporte desde estas tres disciplinas, para ampliar y fortalecer los conocimientos, además de articular y orientar los procesos sociales, que el GNA viene desarrollando desde hace dos décadas.

Como se ilustró antes, el GNA tiene en la actualidad, fuertes fortalezas y reconocimientos nacionales e internacionales en el conocimiento de la enfermedad de Alzheimer familiar precoz y avances para su tratamiento; sin embargo, pretende fortalecer procesos de intervención con las familias, el cuidador y el entorno que involucra el paciente. Con esta información como línea base y apoyados para el análisis preliminar de este tipo de población, se proponen finalmente los lineamientos y directrices de intervención social que complementan el PS-GNA en diversos panoramas que garantice la sostenibilidad y fortalecimiento del proceso. En consecuencia, emerge el problema de intervención asociado con el conocimiento para responder a la necesidad de conocer las familias, vía caracterización socio-familiar y diseño de lineamientos sociales de alto impacto que favorecen este tipo de población.

Bajo este panorama que se plantea en razón de fortalecer el PS-GNA, se necesita conocer acerca de ¿cuáles son las características de las familias con pacientes con Alzheimer? ¿Cuáles son las necesidades y condiciones actuales que favorecen estrategias de intervención complementarias a la atención del paciente? ¿Cuáles son las condiciones del contexto en el que están ubicados los pacientes con Alzheimer y sus familias? ¿Existen condiciones en el contexto que favorecen o limitan la intervención social en los pacientes con Alzheimer y sus familias? Bajo estas preguntas de investigación se formularon los objetivos de la investigación, los cuales, se darán cumplimiento mediante el diseño de cuatro fases, que respondían uno a uno de los objetivos específicos, estas fueron: Fase 1. Preparación para la acción; Fase 2. Recolección y validación de información; Fase 3. Diseño y aplicación de la prueba piloto; Fase 4. Diseño de lineamientos de intervención social.

Las investigaciones por lo tanto, caracterizaron los pacientes atendidos por el GNA, sus familias y entorno social, lo cual constituye referente de intervención social para entidades estatales y académicas. A entidades públicas de salud les permite conocer los usuarios y estado de ellos, y finalmente a empresas gubernamentales que quieran contribuir con el compromiso de la responsabilidad social para los afectados, sus familias y la comunidad.

La caracterización se realizó desde la modalidad investigativa estudio de caso. Fueron, en la primera fase investigativa, 18 familias de Medellín y 15 del Norte de Antioquia en la segunda, con uno o varios pacientes afectados por Alzheimer familiar precoz, en edades comprendidas entre 46 a 67 años; algunas de las familias de estos pacientes asisten a los talleres que ofrece el PS-GNA enfocado en ayudar a los cuidadores y al afectado. Los estudios fueron orientados desde el paradigma interpretativo comprensivo, que postula la existencia de múltiples realidades construidas por los actores considerando la complejidad de sus ámbitos. A su vez guiados por dos enfoques, el cualitativo que permite hacer una familiarización con el contexto, las familias y las dinámicas que acontecen en el entorno social. La perspectiva cualitativa se interesa por saber cómo ocurre el proceso en que se desarrolla lo investigado, esta favorece elementos estadísticos y de información geográfica, para la cualificación y uso de la información.Y la hermenéutica, como interpretación, entendimiento crítico y objetivo del sentido y de la comprensión del contexto, de las prácticas sociales que orienta el acercamiento comprensivo de la realidad a investigar. Se utilizaron las bases de datos como fuente

que permite el acercamiento al análisis de cuantificación. Con la caracterización de las familias y el entorno social se complementan variables de la base de datos que el grupo ha construido de las familias, para identificar datos sociodemográficos, socioeconómicos y sociofamiliares.

La recolección y levantamiento de la información se elaboró mediante tres instrumentos: **encuesta** por medio de visitas domiciliarias como estrategia, las cuales permitieron conocer las realidades y necesidades sentidas de estas familias; la encuesta contó con siete módulos en los cuales se tuvo en cuenta, información del paciente, el cuidador, la familia y el entorno; las categorías, con sus variables, fueron: información general de la familia, identificación, familia y salud, cuidador y paciente, vivienda, dinámica familiar, genograma y/o procedencia del paciente que sufre la EAFP. El instrumento contó además con el apoyo geográfico del SIG, mediante la georreferenciación de los resultados de la encuesta, con mapas temáticos.

Adicionalmente, se realizaron cinco **entrevistas en profundidad** con expertos del Grupo de Neurociencias y del Plan Social, para validar e identificar elementos en el análisis. La entrevista en profundidad es uno de los métodos de la investigación cualitativa, dado que es directa, reconoce el conocimiento de la persona entrevistada, para retomar elementos en el análisis, contrastado con los demás instrumentos de recolección de información. En las entrevistas se tuvo en cuenta información específica, que manejaban los expertos sobre las familias y el PS.

El otro instrumento de recolección de información, se programó la realización de un **grupo focal** al que fueron invitados los cuidadores de las familias, con el fin de validar y ampliar información recolectada. En este escenario de encuentro con los cuidadores, se utilizó la técnica DOFAR, donde se recolectó información de las debilidades, oportunidades, fortalezas, amenazas y recomendaciones, enfatizando en los cuidadores, las familias y el entorno que los rodea.

Resultados investigativos

Después de terminada la recolección de la información mediante los tres instrumentos, se inicia el trabajo de significación y análisis, mediante sesiones de trabajo con los co-investigadores e investigador principal. La elaboración de una matriz guía, donde se retomaban asuntos comparados en los tres instrumentos, y asuntos separados en algunos de ellos, orientó el análisis y el hallazgo que permitió plantear los lineamientos de intervención social, para el fortalecimiento del PS. Una vez definidos los componentes de la intervención social, el equipo de investigación inició la validación de los lineamientos planteados. Las sesiones de trabajo, y los foros de discusión, acompañados de documentos que respaldaran las propuestas, fueron la forma operativa del trabajo grupal. La parte propositiva planteó los lineamientos de intervención social, soportados en los componentes de la intervención social en Trabajo Social. Todo esto, es resultado de las reflexiones de la postura profesional frente a la caracterización; como aporte de las Ciencias Sociales y Humanas, al PS-GNA.

Para la primera fase, estudio realizado en Medellín (Colombia), la información acopiada mediante los instrumentos utilizados evidencia la falta de atención que han tenido tanto las familias, como los pacientes de la EAFP, por parte del Estado y en particular, las estructuras gubernamentales de los municipios donde se encuentran ubicados, el departamento de Antioquia y la nación. Las familias llegan en su mayoría de municipios del norte de Antioquia, baja escolaridad (educación básica y secundaria incompleta) y con pocos recursos económicos, para afrontar una enfermedad neurodegenerativa en la cual, el GNA ha logrado grandes avances científicos respecto a los pacientes pero, en el tema de las familias, no se ha logrado desentrañar aún lo que ocurre con sus miembros

nucleares y extensos, dado que existe desconocimiento, distanciamiento y retraimiento en las familias respecto a los deberes que tienen y a los derechos que pueden exigir. Por un lado, el miedo constante a portar la enfermedad y afrontarla, casi que inmoviliza; y por el otro, la carga socioeconómica que genera el paciente en los cuidadores y la familia es alta y no fácil de costear sin apoyo externo.

Otro factor que se menciona es el "estigma" en la comunidad por pertenecer a una familia con esta condición genética; se conoce la discriminación y el señalamiento que se hace a las familias en barrios y/o veredas cuando se enteran de la enfermedad. Se evidenció en las entrevistas con los expertos y el grupo focal, que es difícil relacionarse con otros, cuando la familia es señalada como "los que se emboban" o "se vuelven locos", esta situación los hace aislarse y sentirse solos en la formación de redes de apoyo, fuera de la familia.

Desde el género, se identificó a la mujer como la principal cuidadora, dado que tiene una carga cultural, asociada al servicio, la ayuda y el sacrificio; la edad de estas mujeres, para el caso de las 18 familias estudiadas en Medellín, oscila entre los 18 y los 70 años. Es evidente, además, la falta de información que tienen las familias en los derechos de salud, dado que muchos de ellos no han accedido a estos beneficios por desconocimiento. Una ventaja importante a rescatar es el conocimiento que tienen las familias acerca de la enfermedad. Se pasó por un proceso en el que primero, pensaban que era una maldición, era locura y la relacionaban con asuntos místicos. Desde que el GNA acompaña a estas familias, les ha compartido mediante charlas y talleres lo que se ha conocido de la enfermedad. Ahora saben que la EA, se presenta en sus familiares como una condición genética, la nombran y la asumen como tal, conocen las características y síntomas, su evolución y el cuidado que se debe dar a los familiares que la padecen.

Todo ello, en suma, potencian la labor del PS-GNA y posibilita fortalecerlo, ampliarlo y proyectarlo como parte de la responsabilidad social no solo del GNA, sino de la Universidad de Antioquia; del Estado representado por los entes municipales, departamentales y nacionales; de las organizaciones y empresas, laboratorios y demás entidades nacionales e internacionales vinculadas con este tipo de enfermedad; de los organismos multilaterales de apoyo, especialmente los vinculados a la OEA y a la ONU; así como de las entidades privadas, no gubernamentales y sociales interesadas en enfrentar este padecimiento no solo de las familias estudiadas en Medellín, sino de las múltiples que se encuentran en Antioquia, Colombia y el mundo padeciéndola. En síntesis, como un resultado investigativo y de formación académica, está la conexión entre la Neuropsicología y la Psicología Social, como dos escenarios que se articulan en un espacio con el fin de intervenir y apoyar a las familias que tienen EAFP, no solo identificar los síntomas de un sujeto, sino, indagar por las interacciones e impacto que genera en el medio familiar y su entorno, proporcionando una asistencia integral y contextualizada.

A manera de conclusiones

Al finalizar los estudios realizados se encuentran diversas recomendaciones y observaciones para sugerir a tener en cuenta en la planeación, ejecución y proyección del PS-GNA, frente a los tres agentes que intervienen en diferentes niveles. Con respecto a la familia, se observa que existe hasta el momento poca intervención a la familia como tal, se intervienen por partes, como los cuidadores, los jóvenes y niños alrededor de la enfermedad y teniendo en cuenta los posibles intereses de cada población. En estos espacios de intervención, han emergido temas de interés aparte de la enfermedad, que son importantes para brindar orientación e intervención, puesto que es una

población con escasos recursos, vulnerables a situaciones sociales que alteran la convivencia y dinámicas sociales, sumado a una cotidianidad y estilos de vida de cada uno, que trae sus particularidades y que se reflejan en los momentos de encuentro. Queda la inquietud de ¿hasta dónde se permite llegar con la intervención psicosocial y psicoeducativa del Plan Social? ¿Cuáles son sus alcances en el abordaje de estos temas, que si bien, se presentan en el contexto de la enfermedad, no están directamente relacionados? Partiendo de los resultados de la investigación, se considera importante tomar acciones frente a estas situaciones que no están ajenas del contexto familiar y social frente a la enfermedad, sino que también, hace parte de la formación y el crecimiento de los integrantes de las familias, hacen parte de un sistema y que brindando orientaciones e intervenciones, se lograría un fortalecimiento de las dinámicas que apoyarían la manera de resolver el asunto de la enfermedad.

Para llevar a cabo estas intervenciones, se manifiesta la necesidad de conformar un equipo interdisciplinario dedicado a la intervención psicosocial, quienes se encargarían de todo lo que requiere e implica el PS-GNA. Esta propuesta de trabajo sugiere la conformación de un "sistema de intervención social", en el que se incluye la intervención individual y familiar. Es importante generar estos espacios de manera permanente y visible a las necesidades de las familias, para ofrecer este acompañamiento, que en muchas ocasiones se ha manifestado la falta de generar movimientos en salud mental, mejorar la calidad de vida, el aporte a la cultura, la recreación y ofrecer otras opciones para esta población. Se presenta como la oportunidad de involucrar de manera directa a la familia extensa, desde el inicio del proceso, generando estrategias de intervención para que su participación permanezca en el tiempo, favorezca el fortalecimiento de los lazos de este tejido social y el enfrentar esta tarea del cuidado, sea compromiso y responsabilidad de muchos, no de unos cuantos, como se observa y manifiesta como ha sido hasta ahora.

Mediante el ejercicio del trabajo de campo, se reflexiona ante la importancia de las visitas domiciliarias como otra forma de acceso al conocimiento de las familias, donde se permite observar a profundidad la realidad de ellas, especialmente desde su entorno socio-familiar. Como parte del panorama, se incluyen contextos sociales más amplios como el sistema de salud, educativo, laboral, normativo, social y redes de apoyo, en los que se presentan procesos lentos y situaciones poco favorables para recurrir a los recursos, servicios y beneficios de las entidades. En la mayoría de los casos, se debe recurrir al sistema legal, del cual, poca información se tiene en este caso específico de presentarse una enfermedad neurodegenerativa con estas características particulares.

En síntesis, la familia nuclear y extensa, demanda un acompañamiento e intervención como grupo familiar, en el aspecto de la enfermedad del familiar que tienen a su cuidado como en los diferentes aspectos que viven en la cotidianidad. Como estrategia para obtener un apoyo social, ayudas económicas y generar un movimiento de empoderamiento ante las situaciones que se desprenden de la EAFP, es promover la alianza entre las familias y cuidadores con entidades públicas y privadas que aporten a la construcción de una entidad organizada que vele por los intereses y derechos de los pacientes con EAFP y otros tipos de EA, que desde ahí se puedan gestionar y resolver las dificultades que se presentan en estas familias.

Por parte del cuidador, se busca la manera de formalizar y ofrecer beneficios relacionados con la labor que realizan día a día con su familiar en casa. A medida que pasan los años, por lo general, el cuidador abandona sus actividades frecuentes para dedicarse a su familiar, pues la demanda de tiempo, esfuerzo y atención va aumentando. Los cuidadores se especializan en las atenciones que se tienen

con los pacientes crónicos, conocen y saben cómo bañarlos en cama, cómo alimentarlos, el manejo de la medicación, entre otros cuidados que aprenden con la experiencia y que en algún momento se podría proyectar a continuar y certificar su conocimiento en los cuidados de pacientes crónicos, así ese conocimiento se convierte en una actividad rentable para el cuidador, beneficiándolo de diversas maneras. La idea se expresa de manera que se puedan certificar como cuidadores profesionales, mediante una alianza con una institución educativa reconocida con el fin, de generar una oportunidad de empleo que se necesita en el medio actualmente. Así se podría contar con un "Banco de cuidadores" quienes se benefician de un trabajo, una entrada económica y a quién van a cuidar, pues contaría con un profesional con experiencia en estos cuidados específicos y así, generar un espacio de descanso al cuidador y sería una persona menos que tiene el riesgo en caer en la fatiga, trastornos del estado de ánimo, agotamiento y demás síntomas propios del cuidador, que ya se han mencionado antes.

Finalmente, se observa que es poco lo que se conoce en el entorno comunitario y social. A pesar de la información que se ha divulgado en los últimos años por los medios de comunicación, hace falta una conciencia frente a la diferencia y las enfermedades neurodegenerativas, como lo es el Alzheimer familiar precoz. Se podrían utilizar esos mismos medios para hacerlo, que permitan dar a conocer aún más estas situaciones, que ayude a la construcción de una mayor conciencia acerca del impacto de la enfermedad y pueda ser útil para disminuir la estigmatización social que se observa en los diversos entornos. También con el propósito de generar una red de apoyo externa para las familias, donde el paciente y el cuidador tengan privilegios en lugares públicos como las filas, facilitarle el puesto en un transporte público, agentes de seguridad que conozcan la situación y puedan ayudar en ciertas situaciones, en fin, se logre una manera de acercarse a esta situación y apoyar a la familia a afrontarla.

Resalta el nexo científico de tres ciencias que aportan su perspectiva teórica, conocimientos y métodos con el propósito de caracterizar la población y proponer nuevos caminos para el PS-GNA. Desde las ciencias de la salud, se conoce las condiciones de las familias que cuidan a su familiar afectado por la EAFP, el aporte desde GNA como contexto de sus investigaciones y aportes a nivel científico; desde el Trabajo Social, el conocimiento en familia, intervención social y Líneas de Base Sociales (LBS) que permiten la caracterización de grupos poblacionales; y desde las ciencias informáticas, el componente innovador de las SIG, que genera la relación entre las características de una población específica y sus movimientos en el territorio.

La fundamentación conceptual de base, la metodología implementada, los resultados obtenidos, las conclusiones expuestas y, especialmente, la interacción de las tres ciencias reseñadas, proponen a las instituciones formadoras de psicólogos, implementar estrategias investigativas y académicas que incorporen los SIG y el levantamiento de LBS en estudios poblacionales, que aportan a la mirada del psicólogo más social, en diferentes contextos. En este caso, el contexto es la EAFP en las familias antioqueñas y las implicaciones que tienen en las relaciones familiares y con el entorno, instituciones de salud, educativas, comunitarias y con el GNA. La mirada del psicólogo debe estar contextualizada, sea cual sea su campo de acción, reconocer al sujeto inmerso en un contexto social, institucional, comunitario y familiar, en el que se configuran las subjetividades y como ser social.

Bertram, L., Lil, C., & Tanzi, R. (2010). The genetics of Alzheimer disease: Back to the future. *Neuron*, 270-281.

Constitución Política de Colombia. Transferencias Territoriales. Acto Legislativo de 1991.

Lopera, F. (1999). Alzheimer y otros trastornos neurodegenerativos en Antioquia. *Innovación y ciencia*, 8 (4), 78-84.

Lopera, F. (2012). Familiar Alzheimer's Disease. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 163-188.

Méndez, L., Giraldo, O., Aguirre-Acevedo, D., Lopera, F. (2010). Relación entre ansiedad, depresión, estrés y sobrecarga en cuidadores familiares de personas con demencia tipo Alzheimer por mutación E280A en Presenilina 1. *Revista chilena de neuropsicología*. vol. 5, no. 2. 137-145.

Neteler, M., Mitasova, H. (2008), Open Source GIS A Grass Gis Approach: Third Edition, Trento, Italy.

Ortiz-Laguado, C., Garcia-Jaramillo, M. M. (2013) *Familia aspectos claves*. Corporación para investigaciones Biológicas. 1ra. ed. Medellín: p. 341.

Quintero, A. M. (2007). Diccionario especializado en familia y género. Grupo editorial Lumen Hymanitas. Medellín: Universidad de Antioquia, pp. 59-60.

Reisberg, B., Jamil, I., Khan, S., Monteiro, I., Torossian, C., Ferris, S., y otros. (2011). Staging Dementia. *Principles and Practice of Geriatric Psychiatry*, 162 - 169.

Rigaux, P., Scholl, M., & Voisard, A. (2003). Spatial Databases with application to GIS. SIGMOD Record, 32(4), 111.

Sáenz de Pipaón, I., & Larumbe, R. (2001). Programa de enfermedades neurodegenerativas. *ANALES Sis San Navarra*, *24* (Suplemento 3), 49-76.

Weiner, M., & Lipton, A. (2010). *Manual de Enfermedad de Alzheimer y otras demencias*. Madrid: Médica Panamericana.

Zheiler, M, (1999), Modelling Our World. Esri Press, Environment System Research Institute, Inc., 380 New York Street, Redlans California.

Los autores

Diana Paola Alzate Echeverri

dipalzate@gmail.com

Tecnóloga en Gerontología del Tecnológico de Antioquia, Medellín (Colombia); Psicóloga egresada de la Universidad de Antioquia (Colombia); Psicóloga del Grupo Neurociencias de Antioquia (Colombia); Experiencia en Neuropsicología e intervención psicosocial y educativa.

Roberto Arzate Robledo

arzater@unam.mx

Doctor en Ciencias Psicológicas. Profesor del Área de Psicología Experimental FESI-UNAM. Responsable del proyecto de investigación "Psicología de la actividad", adscrito a la división de investigación y posgrado FESI-UNAM.

Norma Leticia Cabrera Fermoso

nlfermoso@hotmail.com

Master en modificación de conducta. Profesora. Psicología Experimental FESI-UNAM. Diplomado en Victimología asistencial y mejoramiento de la enseñanza.

David Donoso Carvajal

daviddonosocarvajal@gmail.com

Universidad de La Serena, Chile.

Teresa Fernández de Juan

teresaf@colef.mx

Licenciada en Psicología. Doctora en Psicología y Profesora-Investigadora Titular del Departamento de Estudios Culturales de El Colegio de la Frontera Norte, BC, México. Departamento de Estudios Culturales de El Colegio de la Frontera Norte, BC, México

Nilton S. Formiga

nsformiga@yahoo.com.

Doutor em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba. Professor no curso de Psicologia na Faculdade Mauricio de Nassau.

Rubén González Vera

rubengv@unam.mx

Doctor en Filosofía. Profesor decPsicología Experimental FESI-UNAM. Coordinador del seminario Cuestiones epistemológicas de la psicología. FESI-UNAM. Profesor del posgrado en metodología de la ciencia del PESTYC-IPN.

Alberto León Gutiérrez Tamayo

alberto.gutierrez@ udea.edu.co

Trabajador Social, Magíster en Planeación Urbano-Regional y Doctor en educación, línea formación ciudadana: investigador vinculado al grupo Medio Ambiente y Sociedad — MASO de la Universidad de Antioquia (Colombia); profesor del Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia (Colombia)

Soledad Martínez Labrín.

cmartine@ubiobio.cl

Psicóloga y Licenciada en Psicología (Universidad de Concepción, Chile) Máster en Género y Sociedad (University of Southampton, UK) Coordinadora del grupo de Investigación Género, Ciudadanía y Equidad (DIUBB 122024 GI/EF) de la Universidad del Bío-Bío. Académica del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile. Departamento de Ciencias Sociales, Universidad del Bío-Bío, Chillán.

Herminia Mendoza Mendoza

herminiamendoza@prodigy.com.mx

Master en modificación de la conducta. Diplomados en Terapia familiar y de pareja, Psicodrama y Tanatología Profesora del Área de Psicología Experimental FESI-UNAM

Mauricio Mercado Aravena

mauricio.mercado.aravena@gmail.com

Licenciado en Psicología de la Universidad del Bío Bío, sede Fernando May, ciudad de Chillán. Titulo Profesional de Psicólogo, otorgado por la casa de estudios antes mencionada. Grado de Magister en Psicología, mención Psicología de la Salud, otorgado por la Universidad de Concepción, sede Concepción. Docente del

departamento de ciencias sociales, como también del Departamento de educación, Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío Bío.

Iris M. Motta

Licenciada en Psicopedagogía. Especialista en Neuropsicología. Doctoranda en Psicología Social y Política. Secretaria de la Sociedad Argentina de Biopsicopedagogía. Pro-Secretaria de la Asociación Argentina de Ciencias Psicofisiológicas. Profesora Adjunta de Neuropsicología, Psicofisiología y Neuropsicopatología. Departamento de Biopsicología, Universidad Argentina John F. Kennedy. Integrante del Equipo de Orientación Pedagógica

Paula Andrea Ospina Lopera

paulaospinalopera@gmail.com

Psicóloga egresada de la Universidad Pontificia Bolivariana Sede Medellín (Colombia); Psicóloga del Grupo de Neurociencias de Antioquia (Colombia); Co investigadora en la alianza del Grupo de investigación Medio Ambiente y Sociedad y el Grupo de Neurociencias de Antioquia. Docente cátedra Universidad Pontificia Bolivariana Sede Medellín (Colombia); Experiencia en Neuropsicología e intervención psicosocial y psicoeducativa.

Alicia E. Risueño

arisueno@kennedy.edu.ar

Licenciada en Psicología en la Universidad de Buenos Aires. Doctora en Psicología por la Universidad Argentina John F. Kennedy. Profesorado y la Licenciatura en Psicopedagogía. Vicedirectora de la Escuela de Psicología de la UK. Profesora Titular del Departamento de Biopsicología de la Universidad Argentina John F. Kennedy. Departamento de Biopsicología. Profesora regular y Profesora de Cursos de extensión Facultad de Psicología (UBA). Directora del Curso de Postgrado "Neuropsicología Dinámica" (UK) Directora del Curso Universitario para Docentes "Neuropsicología del Aprendizaje". Presidenta de la Sociedad argentina de Biopsicopedagogía.

Marco Tulio Rivera Otálvaro

marcorivera2020@gmail.com

Ingeniero de Sistemas egresado de la Universidad de Antioquia (Colombia); Docente y administrativo de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia (Colombia); Participación en proyectos como asesor cartográfico y de georreferenciación en diferentes proyectos de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia (Colombia); Asesor en la alianza del Grupo de investigación Medio Ambiente y Sociedad y el Grupo de Neurociencias de Antioquia.

María José Rodríguez Araneda.

mariajose.rodriguez.araneda@gmail.com

Licenciada en Psicología por la Universidad de Santiago de Chile. Doctora en psicología por la Universidad de Chile. Psicoterapeuta gestáltica. Diplomado en Gestión de las Competencias para el Sector Público Universidad de Chile.

Carolina Serna Guzmán

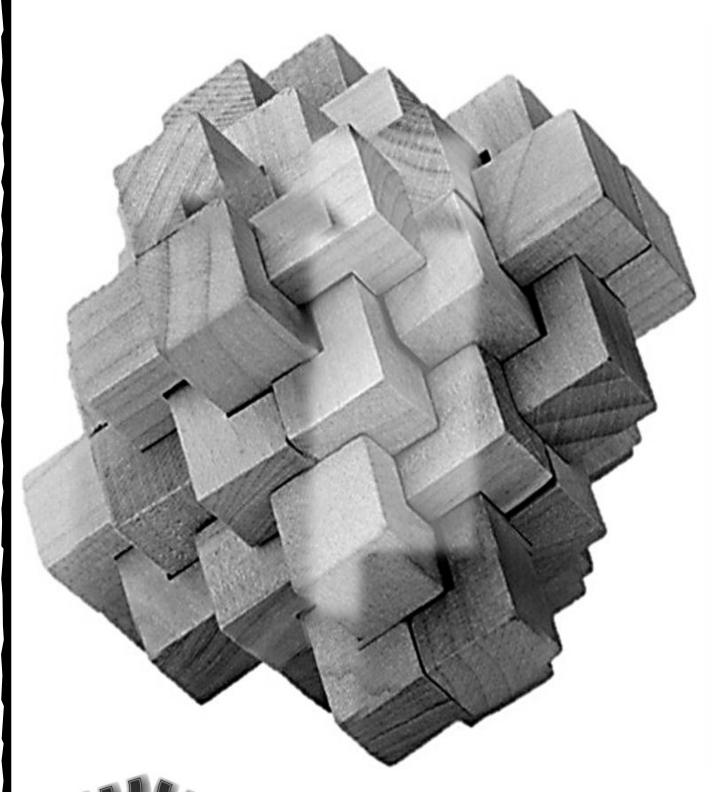
kritosernag@gmail.com

Trabajadora Social egresada de la Universidad de Antioquia (Colombia); investigadora del Grupo Medio Ambiente y Sociedad de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia (Colombia); Estudiante becaria de la Organización de los Estados Americanos en la Maestría en Salud Colectiva, Universidad Estadual Feria de Santana, Brasil.

Clara Mónica Uribe Pérez

claramonika.uribe@gmail.com

Fonoaudióloga egresada de la Universidad del Rosario, Santa Fé de Bogotá (Colombia); Mágister en Rehabilitación Neuropsicológica de la Universidad Pablo de Olavide, (España); Experiencia en rehabilitación cognitiva y terapia de lenguaje en instituciones de Medellín; Fonoaudióloga del Grupo de Neurociencias; Asesora en la en la alianza entre el Grupo de Investigación Medio Ambiente y Sociedad y el Grupo de Neurociencias.



Integración Académica en Psicología.

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