

# Integración Académica en Psicología.

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



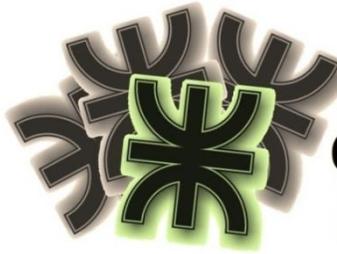
Volumen 7. Número 19. Enero – Abril 2019.

# 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 7, número19, enero – abril 2019, es una publicación cuatrimestral editada por la Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza de la Psicología, A.C., calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla, Delegación Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 5341-8012, [www.integracion-academica.org](http://www.integracion-academica.org), [info@integracion-academica.org](mailto:info@integracion-academica.org). Editor responsable: Manuel Calviño. Reserva de derechos al uso exclusivo No. 04-2013-012510121800-203 otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. ISSN: 2007-5588. Responsable de la actualización de este número, creamos.mx, Javier Armas. Sucre 168-2, Col. Moderna. Delegación Benito Juárez. C.P. 03510. Fecha de última modificación: 26 de febrero de 2014. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza de la Psicología, A.C.



# Integración Académica en Psicología.

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

**ISSN 2007-5588**

**Mesa Coordinadora de ALFEPSI**

**Presidenta:** Ángela Fátima Soligo

Mario Morales

Dora Patricia Celis

Bárbara Zas

Nayib Carrasco

Horacio Maldonado

Samuel Islas

**Director de la Revista:** Manuel Calviño

**Editor ejecutivo:** Javier Armas

**Consejo Editorial:**

David Alonso Ramírez (Costa Rica)

Gustavo Carpintero (México)

Roberto Corral (Cuba)

Lupe García Ampudia (Perú)

Julio Jaime (Colombia)

Éricka Matus (Panamá)

María José Rodríguez (Chile)

Angela Soligo (Brasil)

Claudia Torcomian (Argentina)

Correctora: Vivian Lechuga

**Comité Científico Editorial:**

Marco Murueta (México)

Yenny Aguilera (Paraguay)

Luís Eduardo Alvarado  
(Ecuador)

Cecilia Bastidas (Ecuador)

Edgar Barrero (Colombia)

Ana Bock (Brasil)

Julio César Carozzo (Perú)

Sandra Castañeda (México)

Alberto Cobián (Cuba)

Milagros Aída Cueto (México)

Bettina Cuevas (Paraguay)

Gina María Chávez (Perú)

Lucia Da Silva (Brasil)

Rogelio Díaz (México)

Laura Domínguez (Cuba)

Benjamín Domínguez (México)

Luz de Lourdes Eguiluz (México)

Rosario Espinoza (México)

Marcos Ferreira (Brasil)

Ana María Florez (Panamá)

Horacio Foladori (Chile)

Odair Furtado (Brasil)

Mónica García (Argentina)

Mónica Elena Gianfaldoni

(Brasil)

Henry Granada (Colombia)

Javier Guevara (México)

Alma Herrera Márquez

(México)

Cristina Joly (Brasil)

Carlos Lesino (Uruguay)

Diana Lesme (Paraguay) Alexis

Lorenzo (Cuba)

Horacio Maldonado (Argentina)

MaríaLili Maric (Bolivia)

Marta Martínez (Paraguay)

Javier Mendoza (Bolivia)

Luis Morocho (Perú)

Emilio Moyano (Chile)

Myriam Ocampo (Colombia)

Mario Orozco (México)

Monica Pino (Chile)

Alicia Risueño (Argentina)

Germán Rozas (Chile)

Javier Margarito Serrano

(México)

Rubén Carlos Tunqui (Bolivia)

Eduardo Viera (Uruguay)

José Antonio Vírveda (México)

Laura Zárate (México)

Bárbara Zas (Cuba)

## Contenido

### Editorial

Manuel Calviño .....	3
----------------------	---

## Reflexiones desde América Latina

### IDENTIDAD, AMOR Y PODER

Marco Eduardo Murueta

México .....	4
--------------	---

### ESCUCHANDO A QUIEN ESCUCHA EL DOLOR EN LOS SUJETOS

Jairo Gallo Acosta

Anika Quiñones

Colombia .....	21
----------------	----

### PSICOLOGÍA, NATURALEZA HUMANA E HISTORIA EN/DE CUBA

Manuel Calviño

Cuba .....	31
------------	----

## Propuestas en formación y enseñanza

### EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DE CONTENIDOS CLÍNICOS

#### DENTRO DE LA FORMACIÓN EN PSICOLOGÍA

Gabriela Prieto Loureiro

Uruguay .....	45
---------------	----

### A IMPORTÂNCIA DO PSICÓLOGO ESCOLAR NA COMUNIDADE ESCOLAR: UM ESTUDO COMPARATIVO

Jéssyca de Alcântara Galvão

Viviane Santos da Silva

Carolina Conceição Prado

Brasil .....	56
--------------	----

## Experiencias prácticas y aplicadas

### LA RELACIÓN DE LA EDUCADORA CON EL NIÑO DE EDADES PREESCOLARES

Greter Saura Iglesias

Cuba .....	68
------------	----

### LA SALA DE ESPERA PEDIÁTRICA. UN ESPACIO DE INTERVENCIONES CLÍNICAS

Hebe Rigotti

Claudia Torcomian

Argentina .....	76
-----------------	----

<b>ESTUDIO COMPARATIVO: TRASTORNO DE ANSIEDAD GENERALIZADO (TAG) Y PREOCUPACIÓN EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS</b> Olga Gálvez Murillo Gloria Edith Pérez García Rodolfo Márquez Echegaray Pedro César Gálvez García Nereida Arellano Chávez México .....	<b>89</b>
<b>LA PSICOEDUCACIÓN SEXUAL EN ESCUELAS PRIMARIAS PÚBLICAS DE MÉXICO: ¿QUIÉN ENSEÑA AL PROFESOR?</b> Ahmed Ali Asadi Julio R. Martínez-Alvarado Liliana López-Pacheco Bertha M. Viñas-Velázquez Julieta Y. Islas-Limón México .....	<b>97</b>
<b>Los autores.....</b>	<b>107</b>

## Editorial

Hace pocos días recibí un correo de un psicólogo de nuestra región, interesado en publicar un trabajo en nuestra revista. Me preguntaba si era imprescindible ser miembro de ALFEPSI para que su trabajo fuese publicado. En su texto me decía: “De ser obligatorio ser miembro de ALFEPSI para publicar en la Revista, buscaré otra, porque no veo el beneficio de ser miembro de dicha organización”. ¡Una frase paradójica! Claro, de ser imprescindible ser miembro de ALFEPSI para publicar en la revista, ya está en evidencia un beneficio de la membresía. Por lo tanto, desde su representación mi respuesta debería ser afirmativa: Solo los miembros de ALFEPSI pueden publicar en la revista. Pero el sentido de ALFEPSI y de la revista es otro.

Lo remití entonces a nuestra página web [www.alfepsi.org](http://www.alfepsi.org), recomendándole que leyera las bases programáticas de ALFEPSI, el documento constitutivo de Cajamarca, e incluso un escrito que versa sobre los beneficios de ser miembro de nuestra Asociación.

Mientras espero por su envío, y desde la perspectiva de la revista, socializo algunos fragmentos de mi respuesta, con el ánimo de que sirvan de reafirmación sobre lo que hacemos y pensamos.

*La noción de “beneficio” inunda nuestras decisiones. Siendo una marca clara de un sistema que hace de las diferencias sociales el acicate del éxito individual, al asumirlo corremos el riesgo de ser cómplices de sus principios, y también de sus efectos. Es solo un riesgo, pero con alto potencial de eficiencia. Pero esto es potencialmente posible si pensamos en el beneficio como “benefi-ciarme”. Lo que no es, para nada, la única opción.*

*En ALFEPSI queremos pensar en el beneficio como “benefi-ciar”, y por tanto no pensamos en qué hace ALFEPSI por nosotros, sino qué podemos hacer nosotros por ALFEPSI. Y esto quiere decir, qué podemos hacer por la psicología latinoamericana, por esa psicología que quiere construirse y construir con, desde y para el pueblo, los pueblos de nuestro países.*

*Nuestra revista quiere ser un multiplicador de lo que piensan, hacen, sienten y proyectan las psicólogas y psicólogos de nuestra región, que llegue libremente toda esta producción – muchas veces desconocida y sin voz por falta de lugares de publicación– a las manos de todas y todos. Porque con eso estamos construyendo un gran beneficio común –conocernos mejor, sabernos mejor, en-red-arnos, intercambiar experiencias, en fin crear un espacio colectivo de co-construcción.*

*La Revista abre sus puertas a todas y todos los que quieran participar en este empeño, sean o no miembros de ALFEPSI. Las diferencias en los “dispositivos” no mellan la comunidad en las intencionalidades, en las ansias, en los sueños.*

Entrando en el séptimo año de su existencia, Integración Académica en Psicología, reafirma su convicción. Seguimos haciendo psicología con América Latina.

Manuel Calviño  
Director

## IDENTIDAD, AMOR Y PODER

**Marco Eduardo Murueta**

*Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, AMAPSI*

*El día de ayer se ha ido y el que tú fuiste ayer.  
No trates de levantar del polvo ese amor,  
porque solo levantarás girones y sombras.  
Enséñale a tu corazón a caminar de nuevo,  
como a un niño de meses.*

JAIME SABINES

### **Resumen**

En el presente trabajo, el autor reflexiona sobre tres conceptos fundamentales y sus vínculos en la realidad contemporánea: identidad, amor y poder. Propone temas como: Fluir del tiempo y permanencia en la identidad; La identidad, el yo y el proceso semiótico; Influencia social en la formación de la identidad; Identidad y GPS psicológico; Identidad colectiva; Amor, multidependencia, independencia e identidad; Identidad y poder; Amor y poder.

**Palabras claves:** Identidad, Amor, Poder

### **Abstract**

*In the present work, the author reflects on three fundamental concepts and their links in contemporary reality: identity, love and power. It proposes topics such as: Flow of time and permanence in identity; The identity, the self and the semiotic process; Social influence in the formation of identity; Identity and psychological GPS; Collective identity; Love, multidependence, independence and identity; Identity and power; Love and power*

**Key words:** Identity, Love, Power

### **Identidad**

El tema de la identidad de una persona o de un colectivo, o, incluso, de una cosa, es prioritario para la comprensión de los fenómenos psicológicos, ya que es esa identidad la que permite tener intenciones inmediatas y a largo plazo. Los niños generalmente *identifican* a su mamá casi desde el nacimiento y es posible que *reconozcan* su voz desde que se encuentran en el útero. No es raro que en las primeras horas o días de nacimiento los niños se calmen al escucharla o sentirse en su regazo, en contraste con otras voces y con otras personas que los carguen. De manera muy posterior, un niño será capaz de identificarse a sí mismo a través de la palabra “yo” y del uso de su nombre, en contraste con el “tú” o “usted”, de la persona con la que habla; o “él” y “ella”, al mencionar a otras personas; así como los respectivos nombres propios. Más complejo y posterior será sentirse y luego saberse parte de un colectivo (por ejemplo, la familia) al que también puede referir y sentir como “nosotros” y “ellos”. Los

sustantivos, los pronombres y los verbos son referentes *identitarios* de personas, colectivos, animales, cosas, situaciones y actividades o acciones, formando la estructura básica de todo lenguaje articulado.

Aunque al escuchar la palabra *identidad* en general se piensa en saber quién es una determinada persona, es necesario recordar que ese concepto también puede referirse a cualquier otro objeto, cuando se le *re-conoce* en un nuevo encuentro. *Identidad* es sinónimo de *igualdad*, por ejemplo en la matemática:  $A = B$ ; A es *idéntico* a B. Podemos sustituir B con A y tener exactamente el mismo resultado (por ejemplo,  $1/2 = 0.5$ ). La raíz etimológica de *identidad* proviene del latín *idem* que significa “lo mismo” o “igual”.

Para la acción animal y para la acción humana la identidad de diferentes aspectos del entorno es fundamental, tanto como la propia. Casi todos los animales *identifican* lo que es comestible para distinguirlo de aquello que no lo es, de acuerdo a su especie. Las especies más evolucionadas también *identifican* sus propias características para interactuar propositivamente: disponen de su capacidad de vuelo, de su velocidad, de su caparazón o de su pequeño o gran tamaño que les garantiza un determinado resultado intencional.

### **Fluir del tiempo y permanencia en la identidad**

La identidad es necesaria para sobreponerse al continuo del cambio que hizo decir a Heráclito que “nadie puede entrar dos veces en las aguas del mismo río” (Platón, 1978). Todo cambia, lo único que permanece es el cambio –se dice con razón en muchas ocasiones. Sin embargo, los seres humanos primitivos surgieron cuando generaron la técnica, el instrumento, el signo-símbolo, que *identifica* una manera de hacer (no programada genéticamente) que se comparte siempre entre unos y otros. Esto permite la cultura y la evolución cultural, escapando así de la voracidad del tiempo (*Cronos*) que devora al presente en cuanto nace.

Después de hacer referencia a ese aforismo de Heráclito, en un momento avanzado de una clase, pregunto a mis alumnos: “¿Ustedes son los mismos que cuando llegaron?”, la mayoría dice que no, algunos que sí y otros dudan o se quedan a la expectativa. El pensamiento dialéctico –explico– comprende que sí son los mismos y no son los mismos. En un contexto siguen siendo los mismos porque responden al mismo nombre y recuerdan como un continuo sus experiencias pasadas, en otro contexto ya no lo son porque ahora han cambiado con las experiencias vividas durante la clase o a través de un curso o de otra experiencia significativa. La dialéctica concibe ambos contextos como uno solo y por eso corresponde a una nueva fase epistemológica, a un nuevo tipo de pensamiento y a una nueva etapa de la vida humana. La dialéctica es la posibilidad de captar todos los contextos, es decir, la historia humana, integrados en un solo contexto, lo que hizo que Hegel hablara de *saber absoluto*, porque la dialéctica va incorporando toda experiencia en el conjunto de contextos posibles a los que llama *totalidad*. Si alguien tiene una perspectiva innovadora, la dialéctica la retoma y la comprende en esa totalidad.

Como decíamos, los bebés *identifican* la voz de su madre desde antes de los tres meses de edad, reaccionando de manera diferente a otras voces. Hacia los tres meses *re-conocen* diferentes ángulos de la imagen de su cuidadora cotidiana y de otros familiares, así como de algunos objetos y sonidos. Es lo que Frostig (1964/1999) llama *constancia de forma*, la cual poco a poco se hace más amplia y variada, logrando identificar la “misma forma” en diferentes tamaños, colores, posiciones y contextos, como se demuestra con el *Test* de dicha autora. Esto es válido no solo para la dimensión visual, pues es análogo para todos los sentidos.

Piaget (1937/1976) demostró que alrededor de los ocho meses los niños generan imágenes mentales que comparan con los objetos a la vista para saber si alguno de ellos es o no *el mismo* que se ocultó tras una pantalla, a lo que llamó *Permanencia del objeto*. Esta capacidad de uso de símbolos o representaciones permite que los niños aprendan los nombres de los objetos y su propio nombre, así como otras formas no-verbales que *identifican* objetos, acciones y situaciones: afirman o niegan con la cabeza, señalan con el índice, usan sonidos guturales y luego verbalizaciones con las que indican lo que quieren y lo que no quieren. Hay una *identidad* o *identificación* entre el símbolo y lo simbolizado, de tal manera que incluso se habla de “representación” para decir que el símbolo equivale o está en lugar de aquello que “representa”.

El concepto de *representación* generó la concepción de que hay cosas “en sí” (Kant, 1781/2004), que pueden ser “representadas” mediante símbolos y signos, considerando que –como los diputados– el representante puede sustituir a lo representado, sin advertir que la misma sensación-percepción de las cosas por parte de los humanos está ya desde siempre *semiotizada*, como lo explicó Hegel (2000) en la Introducción a la *Fenomenología del espíritu*: la experiencia ocurre como efecto relacional entre dos o más contenidos de la conciencia. No hay realidad “en sí”, toda realidad es desde siempre subjetiva, no hay forma de eliminar la subjetividad porque es inherente al hacer humano, a la *praxis*, en la que todo, incluso el sol y el universo, tienen su significado. Todo ente es desde el principio un símbolo y también un signo que evoca a otros. Los símbolos no son “representaciones” de lo real, sino integrantes de la realidad; las palabras son tan reales como las cosas a las que se refieren o evocan. Pero cada cosa también refiere o evoca otras, en un proceso continuo, infinito y *esférico* (siempre como totalidad) al que llamamos *praxis* o acción humana.

En lugar de “representación”, en la Teoría de la Praxis se propone el concepto de *evocación*: un determinado símbolo o signo, codificado en un contexto dado, genera ciertas evocaciones en una persona, en un grupo, en una comunidad, en una cultura, en una época. Pero lo que cada vez se *evoca* no es exactamente lo mismo, sobre todo si pensamos en un cambio notorio del contexto. Por ejemplo, es evidente que el significado de la palabra *yo*, aquello que esta palabra evoca, depende de quién la diga y de cómo y cuándo lo haga.

Lacan (1949/2009) postuló el *estadio del espejo* para referirse a esa etapa en que –aproximadamente a los 9 meses– un niño se *identifica* por primera vez en un espejo. Sabe que es él quien está enfrente, eso expresa con sus gestos y movimientos que ve reflejados. Por ello Lacan postuló que se genera una dupla de “yoes”, el que señala o habla y aquel al que se refiere (*Je* y *Moi*, dice Lacan en francés). El espejo genera una autoimagen personal que se combina con opiniones y con otras interacciones cotidianas; cada persona se percibe-recuerda-evoca a sí mismo de cierta manera, contrastando a veces con lo que luego encuentra en las fotos y videos, que a su vez funcionan de manera similar al espejo y a otras interacciones, cambiando de manera continua esa autopercepción.

Un niño aprende a referirse y, por tanto, a simbolizarse a sí mismo; a evocar, para sí y para otros, su imagen, su personalidad y las funciones que tiene dentro del sistema interactivo en que se ubica. Verbalmente usa la palabra *yo*, lo que implica de inmediato una *cupla* o diada de sentidos opuestos (Wallon 1942/1974): solamente puede decirse *yo* cuando también se comprende el significado de *tú*, y luego de *ustedes*, *él* o *ella*, *nosotros* y *ellos*. Es a lo que se refiere Ferdinand de Saussure (1916/1982) cuando habla del *sentido negativo del signo*: un significante (el sonido *yo*) se vincula simbólicamente a un significado y al mismo tiempo se contrapone a los demás objetos similares por lo que requiere de signos o símbolos contrapuestos (*tú*, *él* o *ella*, *ustedes*, *nosotros* y *ellos*). La *identidad* implica una

*contraidentidad*, lo que tanto ha insistido Levinás (1988) con su noción de *otredad*, lo cual, por cierto había sido ya postulado por Wallon (1946/1980 y 1956/1965) y por Freud (EL YO Y LAS MASAS).

Siguiendo a Wallon, Peralta (2013) propone los conceptos de *alter*, *alteri* (plural de alter) y *daimónion* para entender las *dialécticas de la identidad*, explicando cómo los otros (*alteri*) en realidad constituyen una duplicación del yo en diálogo interno con sus propios impulsos, emociones y deseos (*daimónion*). Para Peralta, continuamente hay esta duplicidad en interacción a la que llama *alelón* retomando la propuesta de Cohen Degovia (1975; citado por Peralta, 2013; p. 109) para referirse al yo y al otro como “términos de la contradicción en la unidad alélica o recíproca”.

En algunos autores, la dialéctica se esquematiza con la conocida tríada simplificadora de “tesis, antítesis y síntesis”, retomando la idea de la negación implícita en la afirmación como sujeto de la sustancia viva que Hegel (1807) explica en el Prólogo a la *Fenomenología del espíritu*:

“La sustancia viva es, además, el ser que es en verdad sujeto... que es en verdad real, pero solo en cuanto es el movimiento del ponerse a sí misma o la mediación de su devenir otro consigo misma. Es, en cuanto sujeto, la pura y *simple negatividad*... el desdoblamiento de lo simple o la duplicación que contrapone, que es de nuevo la negación de esta indiferente diversidad y de su contraposición: lo verdadero es solamente esta igualdad que se *restaura* o la reflexión en el ser otro en sí mismo y no una unidad *originaria*... (o) *inmediata*... Es el devenir de sí mismo, el círculo que presupone y tiene por comienzo su término como su fin y que solo es real por medio de su desarrollo y de su fin” (pp. 15-16).

La dialéctica se sustenta en la *negatividad* que hace que el presente sea ya pasado, es decir, que deja de ser lo que inició siendo para ahora ser otro desde donde vuelve al que antes era y lo identifica también como expresión de lo que es ahora y que también está dejando de ser para ser otro más, que recupera los momentos anteriores en su nuevo ser; y así de manera infinita. No se trata solo de la simultaneidad o alternancia de un *diálogo entre dos*, como algunos quieren interpretar la idea de “dialéctica”, como “biléctica” o “diléctica”; y de allí se les ocurre proponer la “pluraléctica” (más de dos en el polílogo, como si *diálogo* significara comunicación entre dos). La raíz etimológica “dia” significa “a través”, es decir, en el proceso del devenir, históricamente. La dialéctica, así, es la integración de las sucesivas experiencias.

## El Yo

Como decíamos, la autopercepción no solo se nutre de imágenes visuales (espejo, foto, video) sino también de los “espejos” interactivos “físicos-sociales”. Cada vez que se hace algo, se afirma y cambia la autoimagen personal; el entorno físico-social devuelve reacciones continuas que delimitan quién es cada persona; la cual aprende así a re-conocerse en sus posibilidades y limitaciones *en el mundo*, como dice Heidegger (1927/1983). Con base en las experiencias previas, cada quien sabe o intuye – antes de intentarlo– si puede o no levantar un determinado peso, caminar o correr a una determinada velocidad, alcanzar un objeto en lo alto, nadar, entonar una canción, tocar un instrumento, escribir un ensayo, conducir un auto, convencer a alguien, lograr un determinado aprendizaje. Ese conglomerado de saberes sobre sí mismo forma parte de la identidad y no solo la imagen en el espejo, en las fotos o en películas. Experiencias o acciones previas se combinan con la imagen visual y conforman la autopercepción.

El Yo integra autopercepción o *autoimagen*, *autoconcepto*, *autoestima* y *autosensación*. La *autopercepción* se refiere básicamente a la imagen descriptible de sí mismo: visual-auditiva-olfativa-táctil-gustativa-cenestésica-cinestésica (por ejemplo, soy una persona alta, de pelo negro, con piel rugosa, de 50 años y voz enronquecida, sentado en el parque). El *autoconcepto* significa una definición de sí mismo, que puede variar en su grado de ambigüedad, contradicción y precisión, como Erickson (1950/1983) lo dice de los adolescentes porque tienen una mayor oscilación entre *identidad* y *confusión de rol*. Así, por ejemplo, una persona puede decir: “Soy un hombre adulto dedicado a trabajar y a su familia (esposa e hijos), me considero responsable, activo y comprometido socialmente, una persona prudente que planea y cuida sus acciones” (o lo contrario, o diversas combinaciones). La *autoestima* se refiere al grado de valoración o satisfacción con determinada combinación de autoimagen y autoconcepto; por ejemplo, una persona puede decir: Me siento afortunado de estar sano, me gusta ser joven y haber logrado terminar la carrera de ingeniero; sin embargo, no me agrada mi estatura, me apena que no he podido avanzar en mi tesis y me preocupa mi dificultad para entablar una conversación y hablar en público. La *autosensación* corresponde a la manera en que una persona se siente, su estado de ánimo o, como lo llama Heidegger (1927/1983), el *encontrarse*. Aquello que queremos saber cuándo preguntamos “¿Cómo estás?”. Una persona podría tener una alta estima de su imagen y del concepto de sí misma, pero sentirse deprimida por unas horas o llevar ya varios meses debido a una decepción amorosa. O lo inverso.

Es evidente de inmediato que los cuatro aspectos mencionados funcionan como un todo, de tal manera que la modificación de la autosensación provocará cambios en la autoimagen, el autoconcepto y la autovaloración, y así ocurre con cada uno de ellos. Una de las primeras acciones terapéuticas para combatir la depresión es mejorar la autoimagen y cambiar algunos elementos del autoconcepto, así como revalorar rasgos corporales, acciones, etapas, capacidades, posibilidades, etc.

Con el concepto de *Superyo*, Freud (1938/1986) hizo notar la influencia esencial que los padres y, a través de ellos, la cultura comunitaria tiene sobre el Yo, particularmente cuando se encuentra en proceso de consolidación entre los 2 y 7 años de edad, formando así el núcleo duro de la personalidad que definirá en mucho la manera de ser durante toda la vida. Winnicott (1962) concibió a la madre de un niño menor de 4 años como su *Yo auxiliar* que le orienta y define mucho de su autopercepción y su manera de interactuar con el entorno físico-social. Las interacciones cotidianas continuas, reiterativas y/o traumáticas propician una cierta identidad personal: las palabras, miradas, cariños, agresiones, abandonos, juegos, etcétera, de quienes conviven continuamente con un niño (y también con un adolescente o adulto) influyen de manera muy importante sobre cómo se percibe, se siente, se concibe y se valora a sí mismo.

Entre los 18 meses y los 4 años de edad, en general, los niños no solo responden a su nombre como una señal, como lo hacían antes, sino que, ahora, el signo adquiere la función de sustantivo y con esto surge la necesidad de delimitar con claridad a qué corresponde el nombre propio. Esto motiva que los niños requieran separar más tajantemente sus cosas de las de otros, su sexo del de otros, su familia de otras, y, también, sobre todo, sus deseos-voluntad en contraste con los de otros. Esto se traduce en un *oposicionismo* o *negativismo* característico durante esa etapa, como luego de manera más compleja también requerirán los adolescentes autoafirmarse por hacer algo distinto o contrario a los deseos o formas de ser de sus padres y del mundo adulto. Los publicistas capitalistas aprovechan esas necesidades psicológicas para ofrecer alternativas compradas que ponen de moda. En otro sentido,

por ello también los jóvenes pueden tener sensibilidad hacia ideas o acciones revolucionarias y de superación social.

### **La identidad, el yo y el proceso semiótico**

Para una comprensión más cabal del proceso que genera y mantiene una identidad personal y colectiva, es necesario citar las tres primeras leyes de la Teoría de la Praxis (Muruetta, 2014):

*Primera Ley: La creación de algo nuevo solamente puede surgir como combinatoria de elementos previos.*

*Segunda Ley: Todo símbolo y todo signo surgen y se mantienen en la medida en que son compartidos por dos o más personas.*

*Tercera Ley: Al expresar un sentimiento crece; al dejar de expresar un sentimiento decrece.*

El Yo de una persona (autoimagen, autoconcepto, autoestima, autosensación) se conforma como símbolo y como signo. Símbolo cuando la autoimagen en el espejo, en una foto, en un video o en un audio, o señalar con la mano o con algo al propio cuerpo, se usa como significante para referirse a sí mismo; por ejemplo, cuando preguntan “quién desea un café” y alguien levanta la mano para significar “yo quiero”. Signo, cuando se usa la palabra “yo” o el nombre propio: “¿Quién habla?”, “Yo”, “Marco”. Como lo estableció Saussure (1916/1982), el signo es arbitrario porque el significante (yo) no tiene una relación inherente con el significado (la persona que dice “yo”); mientras que el símbolo (la mano levantada) tiene una relación icónica con su significado (la persona que levanta la mano para atraer la atención sobre sí y con ello afirmar que desea un café).

Pero, de acuerdo con la *segunda ley de la Teoría de la Praxis*, el significado de los símbolos y de los signos surge y se mantiene en la medida en que se comparten con otra(s) persona(s). Levantar la mano en un contexto significa “yo quiero” y, en otro contexto, puede significar “yo estoy en contra”, dependiendo de cuál sea la situación y con quiénes se esté compartiendo ese significado. Pero, sobre todo si son varias personas, es probable que un significado no sea compartido por todos los presentes que reciben el mensaje, aunque quizá sí por algunos, y, en ocasiones, por ninguno. Como cuando alguien cuenta un chiste y solamente se ríe el narrador.

La sonrisa y la risa surgen cuando se siente que se comparte un nuevo significado o un significado que no es el que otros suponen sobre un signo, hecho o situación. Por eso, una persona se enoja cuando se percata que otra(s) se está(n) riendo de ella, porque no capta el contexto del que proviene la risa o ese contexto resultó para ella inesperado y desafortunado.

### **Influencia social en la formación de la identidad**

Cuando un bebé percibe su imagen en el espejo es cuando ha logrado la “permanencia del objeto” y comienza el uso de medios (Piaget, 1946/1982), alrededor de los 9 meses. A esa edad, en general ya responde a su nombre o a la forma cariñosa en que le llaman, comienza a decir mamá y papá, así como señala las cosas que quiere y a nombrar verbalmente algunas de ellas. Sabe que es Santiago; no papá y no mamá, ni otros familiares con los que convive. “¿Dónde está Santiago?”, preguntan los adultos, y el niño entiende que a él se refieren, haciendo un gesto que lo expresa. Escucha frases frecuentes como “Santiago es muy inteligente”, o “es muy latoso”, “no se está quieto”, “le gusta jugar con su abuelo”, etc. Así como también comentarios sobre su imagen: “es muy alto”, “se parece a su papá”, “son muy bonitos sus ojos”, etc. Otras frases comentan sus acciones: “pega muy fuerte”, “ya

sabe trepar”, “gatea muy rápido”. El lenguaje de los adultos primero y luego el propio lenguaje va dándole estructura y permanencia *identitaria* a las vivencias cotidianas de los niños. Las palabras expresan, organizan y dan cauce a las vivencias-emociones, dándoles consistencia y subsistencia a través del tiempo; lo que no se nombra ni se reitera es relativamente efímero y luego deja de existir para siempre. La repetición (hábitos y rituales) y el lenguaje son la base de la memoria, de la historia personal y colectiva.

Como lo demostraron los experimentos de Asch (1951), acerca de la influencia social, entre más intensa, frecuente y duradera sea una relación afectiva de una persona con un niño pequeño, mayor será la influencia de sus apreciaciones continuas sobre la autoimagen, el autoconcepto, la autoestima y la autosensación del infante. Generalmente es la madre la que más influye. Pero también influyen – con diferente intensidad– el padre, los hermanos, otros familiares, amistades, conocidos, vecinos y medios de comunicación masiva en la formación del yo infantil. No solo al referirse directamente a las vivencias de un niño en específico, sino que también hay influencia indirecta cuando se habla de otros niños, de otras personas, de situaciones, de cosas. Por ejemplo, cuando Santiago escucha que se habla con admiración o menosprecio de otro niño o de otra persona: “Juanito ayuda mucho a su mamá”, “tu papá es muy trabajador”, “ese niño es muy latoso, no sé cómo lo soporta su mamá”, etc. Por supuesto, algunas expresiones serán de mayor impacto que otras dependiendo de la intensidad del vínculo afectivo del que habla con el niño, de la relevancia que para el niño tenga lo que dice y de la forma en que lo dice.

Los estudios sobre influencia social (Asch, 1951), analizan la presión social que ejerce un colectivo sobre la percepción y las acciones de una persona, suponiendo que todos los integrantes de ese colectivo tienen una opinión similar o afín, como también lo asumió Freud respecto a la cultura y el *superyó*, sin tomar en cuenta la pluralidad, grado de diversificación y diferente intensidad de los afectos y de la fuerza de las expresiones en uno u otro sentido, que ocurren en la vida cotidiana y en la historia de una persona. Muchas veces es mayor la influencia que ejercieron los padres y familiares cercanos durante la infancia de una persona hoy adulta que aquella que pudiera tener un grupo de poco conocidos en los últimos minutos, horas, días, semanas, meses y años. Asch pedía a los participantes de su experimento que dijeran cuál era la línea más grande entre varias; fue notorio cómo los sujetos ingenuos adoptaban la percepción de un conjunto de participantes cómplices del experimentador que se inclinaban por una respuesta errónea; desde luego no ocurre lo mismo si la solicitud se hace sobre “la comida más sabrosa” o “la persona más atractiva” o sobre temas más complejos como la despenalización o punición del aborto voluntario, sobre la homosexualidad, sobre temas religiosos, políticos, higiénicos, etc.

Asch (1951) supuso que las personas adoptaban la percepción colectiva o hacían lo mismo que los demás debido a su deseo de aceptación y valoración colectiva, mientras que en la Teoría de la Praxis lo relevante es el hecho de compartir significados con otros, de tal manera que si un significado se comparte establemente con familiares y amigos será muy difícil que un grupo circunstancial logre una influencia determinante. La afectividad, la confianza, la familiaridad con un determinado significado genera una resistencia a la influencia social transitoria. Si el significado no es familiar, como en el caso del tamaño de las líneas de Asch, entonces la persona tiene mucho más vulnerabilidad a ser influido por lo que digan o hagan otros en el momento.

**Identidad y GPS psicológico**

Lo anterior es importante para comprender el surgimiento y mantenimiento de la identidad de una persona. Los códigos simbólicos con los que se percibe, se concibe, se valora y se siente, tendrán una influencia diversificada por parte de diferentes agentes sociales, pero serán predominantes los que provienen del círculo primario (la familia) de un niño, en particular entre los 2 y los 7 años de edad aproximadamente, que corresponde a la etapa en que los niños desarrollan capacidades lingüísticas y cognitivas que les generan sentimientos ambiguos o contradictorios (Complejo de Edipo, por ejemplo, con variaciones según la vivencia familiar concreta) y que hacia los 7 años les permiten identificar que algo sigue siendo lo mismo a pesar de que tenga modificaciones importantes, lo que en un ambiente heterosexual le permite identificarse como parte de una de las dos clases sexuales clásicas.<sup>1</sup>

No obstante que habrá mayor relevancia de los códigos compartidos con las figuras afectivas más significativas en la configuración de la identidad personal, no dejan de existir también otras codificaciones simultáneas, cada una de las cuales puede tener mayor o menor efecto en determinados contextos. Dada la prohibición moral del incesto, de manera gradual, los niños van perdiendo cercanía emocional y confianza con sus padres y hermanos lo que es compensado por las amistades, primero, y luego por la pareja que suele ser el preámbulo de un nuevo grupo primario. Muchos adolescentes tienen como grupo primario a artistas musicales y amigos, a quienes sienten mayor confianza que a sus padres; a la inversa de etapas anteriores.

Es relevante subrayar la pluralidad y diversificación de las influencias sociales dentro de los grupos primario (generalmente la familia), secundario (amistades de confianza) y terciario (conocidos, compañeros, vecinos, locutores, artistas, autores). Si una persona solo tuviera una relación significativa con otra, y casi no diera importancia a otras personas más, su identidad estaría monopolizada por la única persona con la que convive de manera cercana, lo que le haría ser dependiente e insegura, atenta a los vaivenes del humor de esa persona amada, y esto le generaría ansiedad y gran temor a la ausencia o a la pérdida del ser amado, cayendo en un estado de confusión y obnubilación respecto a sí mismo, sin tener claridad sobre quién es y qué es lo que en realidad desea. Confundiría sus necesidades y deseos con los del otro, así como sería titubeante y errática en su actuar por falta de referentes y criterios. La identidad de esa persona estaría muy diluida y correspondería a una grave enfermedad psicológica. Si ese casi aislamiento total se prolonga por varios años con mucha probabilidad entraría en psicosis (delirios y alucinaciones) o en una grave y profunda depresión, como lo ilustran los experimentos de aislamiento sensorial prolongado que Naomi Klein (2008) describe en el primer capítulo de su libro *La doctrina del Shock*.

Para precisar la ubicación de un móvil dentro de una ciudad o área geográfica, se requiere del *Global Positioning System* (GPS o Sistema de Posicionamiento Global), el cual está integrado por un conjunto de satélites. Cuando se solicita una ubicación, se requiere de la señal de al menos 4 de los 30 satélites que en diferentes puntos rodean al Planeta; la variación de distancias y ángulos de las señales permiten calcular la ubicación de un punto determinado en un plano bidimensional a escala. Entre más señales de satélite logren ser captadas desde el aparato la precisión será mayor, a través de la *trilateración*, que no es otra cosa que la integración de los datos generados por las varias señales.

---

<sup>1</sup> Piaget (1946/1982) plantea el logro de la identidad cualitativa de las cosas hacia los 4 años y la identidad cuantitativa hacia los 7; es relevante para este tema revisar también lo que dice Piaget de la evolución del proceso de clasificación, indicando que un niño de 7 años por fin logra saber que en el mundo hay más frutas que manzanas sin necesidad de contarlas, lo que denomina "inclusión de clase"; así, de manera análoga, a esa edad un niño consolida su identidad como varón o como mujer y se siente afín a otros integrantes con mayor experiencia en ese conjunto.

De esa misma manera, la claridad y la precisión de la identidad personal está en correlación directa con la variación de códigos compartidos con personas diversas, algunas muy cercanas afectivamente, otras en muchos grados intermedios y otras más lejanas. En la medida en que es posible hacer converger dichos códigos invalidando algunos con el peso semiótico de otros más cercanos afectivamente y/o de mayor número, la identidad y la salud psicológica serán más nítidas y estables; permitirán a una persona actuar de manera más segura y coherente.

En efecto, el grado de independencia de una persona, como el de un colectivo y el de un país, está en relación directa con el grado de *multidependencia* que haya desarrollado en su historia. En la Teoría de la Praxis es imposible que una persona no comparta códigos con nadie. Un ser humano no puede ser independiente y no puede vivir sin compartir significados con alguien. Los náufragos mantienen su esperanza al sentir que la comparten con quienes los esperan; pero, si durante muchos meses o algunos años no hubiera reiteraciones o señales de ese compartir, caerían en psicosis y se suicidarían o morirían en depresión.

Pero la multidependencia que en sí misma es más sana que la monodependencia, también está expuesta a variaciones como un todo. Algunos sistemas de multidependencia psicológica pueden ser más sanos y otros más enfermizos, con independencia de lo cual propiciarán una más clara identidad personal, aunque está sea ética o moralmente cuestionable. Eso explica por qué es menos dañino tener un grupo primario neurótico, cohesionado en su conflictividad, que un grupo primario diluido, distante, ajeno, rutinario y monótono.

### **Identidad colectiva**

Los grupos también tienen una identidad. Más allá de ser un conjunto de personas, o que estas tengan un objetivo en común, e incluso que trabajen juntos, lo que hace que un grupo sea tal, como entidad psicológica, es el sentido de pertenencia que propicia una *identidad colectiva*. La ciudadanía no tiene identidad o una muy ligera; la población tiene solo una referencia identitaria territorial (los que vivimos aquí); mientras que *el pueblo* tiene una historia, un conjunto de símbolos compartidos, una manera de ser colectiva, es decir, una *identidad* y, por tanto, también una manera de hacer.

Un grupo es más que un conjunto de personas: las personas que coinciden en un vagón del metro son un grupo en el sentido cuantitativo pero no en el sentido psicológico. Para constituir un colectivo o un grupo no basta con tener un propósito en común, quienes van en el mismo avión hacia un puerto para disfrutar del sol y la playa no son un grupo psicológico. Incluso, aunque realicen una actividad colaborativa como pueden ser las diferentes funciones que trabajadores realizan en un aeropuerto, no por eso forman un grupo o un colectivo en el sentido psicológico, el cual solamente se genera cuando hay una identidad compartida y, por tanto, un *sentido de pertenencia*, es decir, un vínculo afectivo que enlaza –con diferente intensidad– a dos o más personas.

Un grupo, una institución, una empresa, una nación, constituyen un ser psicológico con procesos análogos a los de una persona; y también lo inverso: una persona es siempre un ser colectivo, su *Yo* es en realidad un conjunto de *yoes* que pueden dialogar entre sí. Los diferentes *yoes* tienen actitudes y opiniones diferentes que hacen política en el sentir-pensar-actuar-decir de la persona, como ocurre en los grupos y en las comunidades. Es la reiterada interacción con los demás, la multidependencia, lo que hace que los *yoes* se integren relativamente en la identidad predominante, la que se asume como independencia. La multidependencia con grados de afectividad-cohesión primarios, secundarios y terciarios, favorece la integración de los *yoes* diversos en una persona, tendiendo a ser uno solo, que

es lo sano. Cuando la multidependencia disminuye o la multidependencia es demasiado polarizada surge la psicopatología, caracterizada por la confusión y contradicción en el desenvolvimiento cotidiano, la confusión del yo; los yoes se divorcian y se enfrentan unos a otros de manera violenta; es la esquizofrenia. Lo mismo ocurre con la cultura o identidad de un colectivo, desde una familia hasta la humanidad como un todo.

### **Amor, multidependencia, independencia e identidad**

La dependencia y la multidependencia pueden ser biológicas, funcionales, económicas y/o afectivas. Es obvio, que un bebé depende biológicamente de la madre, pero ella no de él; si bien ella tiene una dependencia afectiva en su hijo, más que él de ella cuando es un recién nacido. Un trabajador, para realizar su función, depende de las acciones de otros con los que colabora directa o indirectamente. Una persona puede depender del suministro económico que le da otra. Asimismo, la integridad psicológica y la estabilidad emocional de una persona requieren de compartir experiencias, sentimientos, ideas, proyectos y/o aspiraciones con otras. Para tener salud psicológica es necesario que capte y sienta relevancia por las emociones y sentimientos de otros, y también que se sienta que hay otras personas para quienes es relevante y comprenden lo que él vive, siente-sufre-goza-desea. Para un ser humano es indispensable amar y sentirse amado. Más indispensable aún es lo primero que lo segundo, como lo ilustra el caso clínico que narra el poema de Juan de Dios Peza (1852-1910), *Reir llorando*:

*Viendo a Garrik –actor de la Inglaterra–  
el pueblo al aplaudirle le decía:  
“Eres el más gracioso de la tierra  
y el más feliz...”  
Y el cómico reía.  
Víctimas del spleen, los altos lores,  
en sus noches más negras y pesadas,  
iban a ver al rey de los actores  
y cambiaban su spleen en carcajadas.  
Una vez, ante un médico famoso,  
llegóse un hombre de mirar sombrío:  
“Sufro –le dijo –, un mal tan espantoso  
como esta palidez del rostro mío.  
“Nada me causa encanto ni atractivo;  
no me importan mi nombre ni mi suerte  
en un eterno spleen muriendo vivo,  
y es mi única ilusión, la de la muerte”.  
–Viajad y os distraeréis.  
–¡Tanto he viajado!  
–Las lecturas buscad.  
–¡Tanto he leído!  
–Que os ame una mujer.  
–¡Sí soy amado!  
–¡Un título adquirid!*

*–¡Noble he nacido!  
–¿Pobre seréis quizá?  
–Tengo riquezas  
–¿De lisonjas gustáis?  
–¡Tantas escucho!  
–¿Que tenéis de familia?  
–Mis tristezas  
–¿Vais a los cementerios?  
–Mucho... mucho...  
–¿De vuestra vida actual, tenéis testigos?  
–Sí, mas no dejo que me impongan yugos;  
yo les llamo a los muertos mis amigos;  
y les llamo a los vivos mis verdugos.  
–Me deja –agrega el médico– perplejo  
vuestro mal y no debo acobardaros;  
Tomad hoy por receta este consejo:  
solo viendo a Garrik, podréis curaros.  
–¿A Garrik?  
–Sí, a Garrik... La más remisa  
y austera sociedad le busca ansiosa;  
todo aquel que lo ve, muere de risa:  
tiene una gracia artística asombrosa.  
–¿Y a mí, me hará reír?  
–¡Ah!, sí, os lo juro,  
él sí y nadie más que él; mas... ¿qué os inquieta?  
–Así –dijo el enfermo – no me curo;  
¡Yo soy Garrik!... Cambiadme la receta.*

Garrik tenía todo, incluso era amado, por una mujer (o quizá más de una) y por el pueblo que le aplaudía, lo admiraba, lo buscaba, lo quería, sin embargo tenía una depresión mayor crónica. Tenía una imagen pública y otra privada muy contrapuestas. ¿Por qué?

Él no tenía alguien a quien cuidar, que le fuera relevante, con quien compartir. Su raquítica integridad psicológica dependía apenas de sus amigos muertos (tal vez algunos familiares), con quienes compartió significados que le ayudaron a ser, hasta que se fue quedando emocionalmente solo, cayendo en una progresiva ansiedad depresiva y en el momento de la narración está al borde del colapso, a pesar del gran afecto y la admiración popular.

En diferente grado de intensidad, casos parecidos al de Garrik los vemos con frecuencia en quienes padecen depresión (algunos con impulsos, intentos o ideas suicidas) y acuden a consulta psicológica. Los casos de psicosis (delirio y/o alucinación), que implican una alteración grave de la identidad personal, se explican en mucho por el aislamiento emocional extremo, cuando incluso el grupo primario (generalmente la familia) está muy diluido. En contraparte, las neurosis (irritabilidad, ansiedad elevada, depresión moderada o grave, agresividad y/o descontrol) ocurren en el seno de

grupos primarios alterados pero significativos y se asocian con la falta de consistencia afectiva o inexistencia del grupo secundario (amistades de confianza).

En la Teoría de la Praxis, el amor es indispensable para la vida humana y proviene del compartir significados y, por tanto, sentimientos y emociones. Un sentimiento es un *hábito emocional*, mientras que se habla de una *emoción* para referirse a un cambio significativo y transitorio en el *estado de ánimo* o *estado emocional*. La identidad sana en una persona requiere de un GPS amoroso formado, máxime, por los grupos primario y secundario. La identidad se consolida y se hace más original, en la medida en que la vinculación amorosa se extiende y se intensifica relativamente también en los grupos terciario (conocidos, compañeros, vecinos), cuaternario (integrantes de una comunidad, institución o empresa), quintuario (pertenencia a una etnia, pueblo, nación o grupo de naciones), sextuario (pertenencia a la humanidad como un todo) y septuario (pertenencia a la naturaleza). Los personajes históricos más carismáticos, más especiales y de mayor trascendencia han sido aquellos que han integrado en su identidad niveles elevados de amor y de sentido de pertenencia en los grupos quintuario, sextuario y septuario. En la cúspide podemos ubicar a personajes como Jesús de Nazareth, Rousseau, Kant, José María Morelos, Hegel, Marx, Nietzsche, Gramsci, Gandhi, el Che Guevara, John Lennon, Mario Benedetti.

Sentir amor por otro(s) da significado, es decir, identidad, a quien lo siente con mayor consistencia que cuando solo se siente amado. Por eso hay una gran sensación de vitalidad, regocijo y euforia cuando se participa en un amor intenso y correspondido, generando lo que Hoffman (2010) ha llamado “experiencias cumbre”, esa sensación de comunión con otro ser, que en momentos sociales intensos también se vive de manera colectiva, cuando entre muchos se entona un himno o cuando se vivencia el clímax de *Los miserables*, que escribió Víctor Hugo. La sensación de trascendencia del *ser allí*, con la perspectiva del universo y de toda la experiencia humana, anterior, actual y futura, que en ese momento se sintetiza, como el Aleph borgesiano.

Muchos autores han abordado el amor como tema de estudio, pero la mayoría lo ha visto desde el punto de vista individualista, como la expectativa del goce de beneficios o placeres que una persona recibe de otra(s), generalmente dando por sentado que el amor solo se refiere a la pareja sexual sin considerar el amor filial, la amistad, el amor a la patria, a la naturaleza o a la comunidad, entre otros. Algunos autores, en forma mística, conciben al amor como el deseo de “dar” sin interés de recibir (Fromm, 1956/1997), sin preguntarse cómo se produce ese deseo. Uno de los autores más recientes que han abordado el tema amoroso es Robert J. Sternberg (2000), quien se ha hecho famoso con su teoría de los tres “componentes” del amor: *intimidad, pasión y decisión/compromiso*; analiza por separado cada uno de ellos sin una explicación de cómo se producen, como si fueran fortuitos o elegidos por “libre albedrío”, y sin ver que los tres “componentes” no pueden separarse; que se trata de una sola dimensión amorosa, la cual puede variar en su forma e intensidad, según el tipo de parentesco o relación; o volverse enfermiza cuando no existen variaciones afectivas que estructuren el universo o GPS psicológico de una persona.

En la Teoría de la Praxis, dentro de la tradición dialéctica, el amor es producto del compartir vivencias de manera directa, desde un evento cotidiano hasta la intimidad sexual, o a través de la narración realista, metafórica o fantástica. En esta Teoría, el amor se define como el sentimiento que una persona tiene por lo que le ocurre a otra(s) (Murqueta, 2014); pero parte de lo que le ocurre a los otros(s) es la existencia y acciones de dicha persona, la cual, así, se vivencia a sí misma desde los otros a quienes ama y esto le impulsa a tener acciones para el bien de ellos, o para evitarles males. Se

siente relevante en los otros. Por ello la esencia de la autoestima es la sensación de *ser útil para otros*. En la medida en que esta sensación se diluye viene la depresión y la confusión sobre el sentido que tiene la vida propia, no se sabe para qué se vive ni quién en realidad se es. En cambio, hay euforia, vitalidad y orgullo cuando alguien sabe y siente que sus acciones han contribuido al bien de muchos otros, en especial de aquellas personas que le resultan más valoradas.

El tipo de contacto corporal varía y le da una determinada estructura al sentimiento amoroso. Un bebé puede tener un contacto corporal muy intenso con su madre, la cual se ve necesitada de disminuirlo gradualmente conforme su hijo crece, lo que propiciará que en la adolescencia éste requiera tener mayor intimidad con personas ajenas a la familia nuclear donde nació, dando lugar así a la formación de otra familia.

La relación sexual significa compartir experiencias que son más especiales e intensas al ocurrir solo entre dos personas. De manera análoga a la mayor cercanía emocional que hay en una conversación cuando solamente son dos los que participan, y no tres o más, la plenitud sexual que se vive entre dos es mucho mayor que si se tuvieran experiencias sexuales grupales. El apego en la pareja tiene que ver precisamente con esa exclusividad que los une y les permite entenderse y coordinarse como apenas puede ocurrir con otros familiares o amistades. Y viceversa, en la medida en que dos personas comparten más convivencias y acciones cotidianas, alternadas también con otras experiencias sociales secundarias por separado, se produce la confianza y el deseo de una intimidad más plena e infinita, limitada a veces por las normas y tabús establecidos para un determinado tipo de funcionamiento de la organización social.

De esa manera, puede entenderse una dimensión variable del sentimiento amoroso estructurado en determinados tipos de relación afectiva (sexual, filial, amistosa), siendo necesario el GPS de una diversidad afectiva, con un núcleo intenso, para darle un grado correlativo de estabilidad emocional y cordura a cada persona.

### **Identidad y poder**

Cuando se habla de poder por lo general se evoca a los gobernantes o personajes económicamente ricos que son capaces de imponer su voluntad a muchos otros. La idea general de *poder* es la de *someter* a otro(s). De manera equívoca se cree que tiene más poder quien puede someter de manera más extrema y más tiempo a más personas. Foucault dedicó mucho de su obra a analizar ese *poder*, así como lo han hecho otros autores de la teoría política, desde Platón y sus ideas para el *gobierno* de la República. En esta perspectiva, unos mandan o gobiernan y otros obedecen. Es el clásico esquema del amo y el esclavo, que fuera ponderado por Hegel y actualizado por Marx como “burgués” y “proletario”, lo que ha llegado hasta el lema neozapatista del “mandar obedeciendo” o “ser amo siendo esclavo”. Algunos anarquistas, por eso, consideran que “el poder” debe dejar de existir.

En 2013, durante la *Asamblea de la Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza de la Psicología* (ALFEPSI) celebrada en Concepción, Chile, fuimos electos para la “Mesa Coordinadora” siete personas de diferentes países. Al hacer uso de la palabra mi amigo Manuel Calviño, de Cuba, expresó esa frase diciendo que la Mesa Coordinadora “mandaría obedeciendo”. Sin embargo, cuando fue mi turno, dije que yo no quería mandar a nadie y que menos me gustaría obedecer a alguien, que lo que me interesaba era contribuir a la mejor coordinación de voluntades de todos.

¿Qué es poder? Como en otros casos, en inglés hay varias palabras que pueden traducir esa expresión hispana: *to can, power, may, be able*. Quien tiene la fuerza (*power*) para imponer su voluntad a otro(s), puede hacer (*to can; to be able*) cosas que sería imposible hacer de manera individual, lo cual está permitido (*may*) por los demás. Puede obligarse a otros a obedecer por temor o por necesidad (plomo o plata dicen que dicen los narcos a los funcionarios). Por un poco de *plata*, el empleado alquila su voluntad durante varias horas diarias al empleador, por lo que solo en su “tiempo libre” hace lo que él desea. Mientras alguien está sometido pierde *identidad*, es lo que el dominador quiere que sea; la dominación se desborda incluso sobre el *tiempo libre* en que la persona sigue sometida ideológicamente al esquema dominante; no ha tenido oportunidad de encontrar o desarrollar códigos alternos que le propicien otros criterios *identitarios*.

El asaltante o secuestrador obliga a su víctima a cumplir lo que le pide bajo la amenaza de dañarlo si no lo hace. El gobierno somete a los ciudadanos a través de multas y penas corporales, a través del terror, más allá de la idea rousseauiana del *contrato social* que implica que las voluntades integradas de todos se imponen a cada uno. Un *contrato social* pactado en una ley constitucional de un país que es obligatorio también para aquellos que no lo firmaron.

¿Cómo surge el poder como dominación o como fuerza dominante? En la medida en que alguien está en la posibilidad de *hacer* lo que otro(s) no. Pero la esencia del poder es la capacidad de hacer. En la historia de la humanidad han podido hacer más aquellos que lograron someter y usar a otros, ya sea trabajando para producir bienes y servicios cuyo beneficio acaparan o bien integrándolos a ejércitos o policías que obedecen sus órdenes. Al tener la propiedad de la Tierra o de los medios e instrumentos de producción someten a sus deseos y a sus reglas a quienes no tienen esa propiedad. El poder de unos se sustenta en el no-poder de muchos otros, a quienes no les queda otra que obedecer, por necesidad y/o por temor. El esquema de dominadores y dominados, gobernantes y gobernados, que algunos creen eterno e inherente a la vida social.

El *poder hacer* crece con la mayor organización y la mayor cooperación. Entre más personas contribuyan a un mismo fin realizando múltiples funciones podrán lograr acciones imposibles para quienes tienen menos capacidad organizativa y cooperativa. La diferencia esencial entre la producción artesanal y la industrial es que esta requiere de una mayor cantidad de personas cooperando sistemáticamente, hasta ahora siguiendo las órdenes de un patrón o gerente. Los empleados *hacen* lo que desea y piensa el empleador. Los gobernantes dicen su voluntad y muchos ciudadanos la hacen realidad.

### **Amor y poder**

¿Es posible un gran poder sin someter a otros? Para Hobbes (1651/1984), para Maquiavelo (1513/1995), para Freud (1923/1979) y para Foucault (1996), no. Maquiavelo aconseja al príncipe que es mejor ser temido que amado

... concluyo que, como el amar depende de la voluntad de los hombres y el temer de la voluntad del príncipe, un príncipe prudente debe apoyarse en lo suyo y no en lo ajeno, pero, como he dicho, tratando siempre de evitar el odio (Cap: XVII).

En este enfoque, es obvia la disociación de los intereses del príncipe y los de los demás que le dan sustento a su poder. Si el príncipe fuese amado por los demás también confluirían en apoyo del proyecto convocado, pero cuando aquel no estuviese en condiciones de coordinar e integrar la

voluntad colectiva, podría ser odiado y derrocado fácilmente si no tuviera medios para infundir temor para inhibir acciones en su contra. Lo que no existe para Maquiavelo y para otros es la posibilidad de que el colectivo, el pueblo, sea el soberano, es decir, el príncipe. Que el pueblo sea capaz de coordinarse de manera autogestiva y ejercer su voluntad soberana.

El problema del poder, desde hace al menos 5000 años, es que se disocia el gobierno de los gobernados, como el amo del esclavo, como el patrón del empleado, como el docente del alumno, como el padre del hijo, como el hombre de la mujer. Es decir, la humanidad está disociada en partes con intereses contrapuestos, que se imponen unos a otros.

Hegel habla de la Razón que integra las diversas autoconciencias y Marx habla del comunismo como efecto de la abolición de las clases económico-sociales. La salud psicológica de la humanidad, la identidad colectiva de esta, requieren terminar con la esquizofrenia de esa escisión histórica entre dominantes y dominados, para integrar de manera coherente y eficaz la diversidad de las voluntades sociales, sin que se contrapongan las unas a las otras. Toda vocación, todo talento, todo interés puede formar parte del progresivo esplendor de la cultura humana. En la autogestión colectiva nadie manda, nadie obedece, todos colaboran y se coordinan.

Para el pensamiento dialéctico, para Nietzsche (1888/1995) y en la Teoría de la Praxis, sí es posible lograr un gran poderío sin someter a otros, en la medida en que sea posible que haya otro móvil que no sea el temor o las necesidades básicas. En esta teoría, giramos 90 grados la pirámide motivacional de Maslow (1998) para hacer notar que las necesidades de aceptación social, reconocimiento, trascendencia y autorrealización lúdica son coexistentes siempre, desde el nacimiento hasta la muerte, con las necesidades de alimentación, sueño, seguridad, etc. La organización económica, social y política de alto nivel ha tenido también expresiones históricas que pueden potenciarse a través de la *convocatoria* y no de la dominación.

La vocación –dice Heidegger (1927/1983)– es aquello que *voca*, que llama, a cada quien. La motivación intrínseca o automotivación, que se contrapone a la impersonalidad de hacer lo que “debe hacerse” porque así está socialmente establecido. La con-vocatoria es el llamado a quienes comparten una vocación para vincular, articular y organizar acciones más poderosas que las que una persona puede hacer sola (Gramsci).

La convocatoria es un llamado afectivo que no se sustenta esencialmente en el temor ni en las necesidades básicas para la vida, sino en el *poder ser*, en una posibilidad que se vislumbra como deseable para quienes comparten dicha vocación, porque también comparten contextos similares. Lo que es imposible para una persona o para un pequeño grupo puede hacerse posible para un grupo mayor o a través de una mejor organización: distribución y acoplamiento sistemático de acciones. O de ambas cosas.

Quienes convocan, avizoran la posibilidad organizativa nueva y buscan compartirla con otros para darle viabilidad efectiva. Si la previsión funciona y se alcanzan resultados valorables, crece la *sensación de poder*, el *deseo de poder* y el *poder mismo*. Como lo dice Nietzsche (1888/1995):

“¿Qué es bueno? Todo lo que eleva el sentimiento de poder, la voluntad de poder, el poder mismo en el hombre.

“¿Qué es malo? Todo lo que procede de la debilidad [o favorece la debilidad (MEM)].

“¿Qué es felicidad? El sentimiento de que el poder crece, de que una resistencia queda superada” (p. 22).

El *sentimiento de poder* es la confianza en la posibilidad de *hacer algo específico*, aunque no se haga ni se desee hacerlo: “Si quisiera podría subir 10 pisos en 5 minutos”, “cuento con la ayuda de mis amigos para estudiar el jueves”, “podríamos coordinar mejor el desarrollo social que quienes ahora están en el gobierno”. La *voluntad de poder* corresponde al deseo intenso o leve de *lograr hacer algo*, ya sea que se considere fácil o difícil: “quiero ir al cine”, “lucharé por lograr el cambio social”. Y *el poder mismo* significa el *estar haciendo o haber hecho* algo con lo que se demuestra que se puede hacerlo: “mira cómo logro levantar este objeto pesado”, “gané la carrera de los 100 metros”, “nuestro evento está resultando o resultó exitoso”.

El “poder mismo”, abre mayores *sentimientos de poder* y nuevas *voluntades de poder*. Por eso, la realización exitosa de un proyecto es convocante, cohesionadora y promueve que otros más se animen a participar en proyectos organizativos similares o derivados del primero, y así sucesivamente de manera infinita. Con este proceso creciente se consolidan la identidad colectiva y las identidades personales de los participantes. En la transición se corre el riesgo de que los egoísmos inerciales, al pretender dominar a los demás, obstruyan o destruyan los avances del proceso organizativo convocado. Se requiere de un proceso educativo y de transformación psicológica, cada vez más generalizada en la cultura, para superar las carencias de autoestima en que se fundan los deseos de dominación, como lo hace ver Fromm en *El miedo a la libertad* (1941/2005).

Para la transformación del *poder como dominación* en el *poder por convocación* es necesario que los niños sean formados a través del servicio social continuo, propiciando así en ellos el amor a la comunidad. Las escuelas deben transformarse en centros de acción social, en las que los niños se organicen cooperativamente para diseñar y realizar proyectos productivos que beneficien a sus comunidades, a las cuales amarán y, entonces, no podrán abusar de ellas, como ha ocurrido hasta ahora en los sistemas de dominación que han caracterizado a la historia de la humanidad, frenando la potencialidad de su desarrollo como especie y, por tanto, al de cada uno de sus integrantes.

El amor a la comunidad y el sentido de ser útil a los demás hará crecer la autoestima individual a través de una gran constelación de afectos, incluyendo especialmente una mayor afectividad en los hogares, en las parejas, en los centros de trabajo y en las comunidades, que se proyectará hacia toda la especie humana. El proyecto de una nueva etapa de la humanidad: la *Sociedad del Afecto*. Una etapa en la que, de manera esencial, el bien de todos se perciba como bien personal, y la comunidad sea capaz de valorar el bien de cada persona como bueno para todos. El poder de todos impulsará a cada uno.

En la *Sociedad del Afecto* cada persona desarrollará al máximo su propia individualidad integrando al pueblo en su *identidad* personal. Percibirá a la comunidad como plataforma que impulsa y promueve su mayor desarrollo y su mayor felicidad, como la de cada uno de sus miembros. La mayor cooperación y cohesión propiciará más grandes posibilidades organizativas que disminuirán progresivamente la necesidad de dedicarse a trabajos que no sean lúdicos, hasta que desaparezcan del todo. Entonces, la comunidad tendrá que monitorear y asesorar las labores que se realicen para evitar el desperdicio y afectación de la naturaleza por excesos productivos.

Con esta perspectiva, es posible abrir una etapa grandiosa a la que el capitalismo no deja ser, hasta ahora. Para superar ese enorme obstáculo, se requiere con-vocar a la co-operación progresiva de

muchos, pero no es necesario a la mayoría, pues no se trata simplemente de votos electorales. La con-vocatoria para la organización de consejos políticos, temáticos, sectoriales y gremiales requiere del proceso de aprendizaje histórico: *sentimiento de poder-voluntad de poder-poder mismo-sentimiento de más poder*. Cada logro organizativo, atraerá a más personas al proyecto.

### Referencias bibliográficas

- Asch, S. (1951). *Effects of group pressure on the modification and distortion of judgements*. Pittsburgh: Carnegie Press.
- Erikson, E. (1950). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Horme-Paidós, 1983.
- Foucault, M. (1996). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- Fromm, E. (1956). *El arte de amar*. México: Paidós, 1997.
- \_\_\_\_\_. (1941). *El miedo a la libertad*. Buenos Aires: Paidós, 2005.
- Frostig, M. (1964). *FROSTIG: Test de desarrollo de la percepción visual: manual* (2a ed.). Madrid: TEA, 1999.
- Freud, S. (1923). El malestar en la cultura. En *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu, 1979; t. XXI.
- Freud, A. (1936). *El Yo y los mecanismos de defensa*. Barcelona: Paidós Ibérica. 1980
- Freud, S. (1938). *Esquema del psicoanálisis*. Madrid, Alianza Editorial, 1986.
- Hegel, G. W. F. (1807). *Fenomenología del Espíritu*. (trad. Wenceslao Roces) México: Fondo de Cultura Económica, 2000.
- Heidegger, M. (1927). *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.
- Hobbes, T. (1651). *El Leviatán*. México: Fondo de Cultura Económica, 1984.
- Hoffman, E., & Ortiz. (2010). Experiencias cumbre en jóvenes Mexicanos. *Revista Alternativas en psicología*, México, 22, 2–10. *Journal of Alternatives in Psychology*, Mexico.
- Kant, M. (1781). *Crítica de la razón pura*. México: Porrúa, 2000.
- Klein, N. (2008). *La doctrina del Shock*. Argentina: Paidós.
- Lacan, J. (1949). *El estadio del espejo como formador de la función del yo*. México: Siglo XXI, 2009.
- Lévinas, E. (1988). Un compromiso con la Otredad. Pensamiento ético de la intersubjetividad. Barcelona: Proyecto A Ediciones.
- Maquiavelo, N. (1513). *El príncipe*. Madrid: M. E. Editores, 1995.
- Maslow, A. (1998). *El hombre autorrealizado: Hacia una psicología del ser*. Barcelona: Kairós.
- Murueta, M. E. (2014). *Psicología. Teoría de la Praxis, t. I. Conceptos básicos*. México: Amapsi.
- Nietzsche, F. (1888). *El Anticristo. Maldición sobre el cristianismo*. Madrid: Alianza, 1995.
- Peralta, V.M. (2013). *Dialécticas de la Identidad y el Poder*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Piaget, J. (1937). La construcción de lo real en el niño. Buenos Aires: Nueva visión, 1976.**
- \_\_\_\_\_. (1946). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica, 1982.

Platón (1978). *Diálogos socráticos*. México: Porrúa.

Saussure, F. (1916). *Curso de lingüística general*. México: Nuevomar, 1982.

Sternberg, R. J. (2000). *La experiencia del amor*. Paidós: Barcelona.

Wallon, H. (1942). *Del acto al pensamiento*. Argentina: Psique. 1974

Winnicott, D. (1962). *La integración del yo en el desarrollo del niño*. En: [www.psicoanalisis.org/winnicott](http://www.psicoanalisis.org/winnicott)

# ESCUCHANDO A QUIEN ESCUCHA EL DOLOR EN LOS SUJETOS

Jairo Gallo Acosta

Anika Quiñones

Universidad Cooperativa de Colombia. Bogotá

## Resumen

Esta investigación partió de la importancia de investigar la subjetividad desde una perspectiva de la salud, pero una salud entendida desde lo social relacionado con el tema del dolor. En Colombia se hace necesario que las investigaciones en salud surjan de las diversas problemáticas de nuestra cotidianidad (Gallo, 2011). Se articuló lo teórico y lo metodológico desde una lógica participativa y una reflexión crítica respecto a la labor del psicólogo, su práctica y su manera de abordar los casos. Es por eso que se escuchó a los practicantes de psicología involucrados en la atención psicológica, para analizar desde la teoría psicoanalítica su abordaje en los casos, para así construir la información de la investigación, desde la lógica de la escucha activa, tanto de los sujetos participantes de la investigación como de los sujetos investigadores.

**Palabras clave:** Escucha, dolor, sufrimiento, psicoanálisis.

## Abstract

*This investigation started from the importance of investigating subjectivity from a health perspective, but a socially understood health related to the subject of pain. In Colombia it is necessary that health research arise from the various problems of our daily life (Gallo, 2011). The theoretical and the methodological were articulated from a participatory logic and a critical reflection on the work of the psychologist, his practice and his way of approaching the cases. That is why we listened to psychology practitioners involved in psychological care, to analyze from psychoanalytic theory its approach in cases, in order to build the information of the research, from the logic of active listening, both of the subjects participants of the research as of the investigating subjects.*

**Key words:** Listen, pain, suffering, psychoanalysis

## Resumo

*Esta investigação partiu da importância de investigar a subjetividade a partir de uma perspectiva de saúde, mas de uma saúde socialmente compreendida relacionada ao tema da dor. Na Colômbia, é necessário que a pesquisa em saúde surja a partir dos vários problemas do nosso cotidiano (Gallo, 2011). O teórico e o metodológico foram articulados a partir de uma lógica participativa e uma reflexão crítica sobre o trabalho do psicólogo, sua prática e sua maneira de abordar os casos. É por isso que ouvimos psicólogos envolvidos no atendimento psicológico, para analisar a partir da teoria psicanalítica sua abordagem nos casos, a fim de construir as informações da pesquisa, a partir da lógica da escuta ativa, ambos os sujeitos participantes da pesquisa a partir dos sujeitos investigados.*

**Palavras chave:** Escuta, dor, sofrimento, psicoanálisis.

## Introducción

Esta investigación plantea la importancia de investigar la subjetividad desde una perspectiva de la salud, pero una salud entendida desde lo social, y dentro de esa relación el tema del dolor. Con respecto a la relación salud-sociedad (Colciencias) hace más de veinte años proponía como línea de investigación interdisciplinaria un cruce de disciplinas que iban desde la medicina social, sociología, la historia y otras ciencias humanas y sociales: “Esta orientación promueve la investigación interdisciplinaria a partir de la utilización de las ciencias sociales en el análisis de los problemas de la salud-enfermedad como un proceso social” (Colciencias, 1993). Por ello en Colombia se hace necesario que las investigaciones en salud surjan de las diversas problemáticas de nuestra cotidianidad (Gallo, 2011). La investigación de esa relación salud-sociedad también implica una serie de conocimientos complejos para una población igual de compleja, por tanto es menester investigar con ellas.

Esta investigación articula lo teórico, lo metodológico e interventor desde una lógica participativa. Derivado de esa reflexión crítica respecto a la labor del psicólogo, su práctica, su manera de abordar los casos, nos lleva a querer acudir a escuchar los sujetos involucrados en la atención psicológica, no el paciente, sino el psicólogo, su escucha, su manera de analizar los casos, su abordaje y su planeación, por lo tanto accederemos a una información de ellos en tanto constructores de conocimiento, por eso la lógica de la escucha activa, lugar tanto de los sujetos partícipes de la investigación como de los sujetos investigadores.

Esta escucha respecto a la manera como son abordados los casos por estudiantes de psicología que están en prácticas y atienden pacientes, nos permitirá estructurar una propuesta para mejorar dicha atención desde la escucha psicoanalítica a manera de guía de atención y abordaje psicológico desde una perspectiva psicoanalítica.

## Objetivos

Analizar desde la teoría psicoanalítica la escucha en los sujetos que escuchan el dolor durante la atención psicológica que nos permita el diseño de una propuesta de escucha psicoanalítica que respete la subjetividad.

Objetivos específicos:

Establecer un espacio de escucha del dolor con los practicantes de psicología en diferentes contextos sociales.

Proponer una práctica de la escucha del dolor desde el psicoanálisis en diferentes espacios y contextos sociales.

## Metodología

El psicoanálisis es un método de investigación de la subjetividad, de la singularidad. El método en psicoanálisis es la construcción en torno a lo que dice un sujeto. El estudio de caso es reconocido también como toda buena descripción de un caso es también la elaboración de una teoría (Pavón, 2013), ya que un caso expresa la singularidad misma del ser que sufre y de la palabra que nos dirige (Nasio, 2000).

Así es como, en psicoanálisis, definimos un caso como el relato de una experiencia singular, escrita por un terapeuta para dar testimonio de su encuentro con un paciente

y apoyar la innovación teórica. Ya sea que se trate del informe de una sesión o del desarrollo de una cura, ya sea que constituya la presentación de la vida y de los síntomas del analizando, un caso es siempre un escrito que apunta a ser leído y discutido” (Nasio, 2000, p.11).

Esta escucha de la singularidad por medio del estudio de caso obedece a una lógica abductiva, que se fundamenta en captar los “detalles”, “vestigios” e “indicios”, “descomponer una respuesta espontánea”. Por lo tanto el razonamiento abductivo (inferencia hipotética) consiste en seguir detalles, pequeñas huellas, elementos accesorios y aparentemente inconexos y que este método ayuda a organizarlos en un “saber” que en este caso sería sobre el dolor y el sufrimiento.

Los estudiantes participantes de esta investigación tuvieron encuentros semanales con los investigadores, en los cuales narraron la manera como está abordando el caso y cómo pretende dirigirlo, hipótesis del caso, y todo lo referente al manejo del caso.

Es así que esta investigación se sustentó desde el mismo método psicoanalítico, donde la información se recogió desde los mismos sujetos. Por ejemplo, el material usado fue el discurso de los sujetos sobre el dolor, su posición subjetiva frente a ese hecho doloroso. Si bien esto se podría enmarcar desde lo que en ciencias sociales a nivel general se ha denominado metodología “cualitativa” y se acerca a lo que concibe un investigador en psicología como Fernando González Rey que dice que este tipo de investigaciones no utiliza instrumentos y la propone como teórica y orientada a la indagación sobre la subjetividad:

Una de las características epistemológicas que atribuimos a la investigación cualitativa es su naturaleza teórica; lo cual no implica un divorcio con lo empírico, sino lo subraya como vía de producción de conocimiento en la cual el lugar de la teoría es momento central. Este lugar no se define por su uso como marco supraindividual rígido, que se opone a nuevas ideas y conceptos empíricos, sino se entiende como teoría articulada y conducida activamente, por el investigador quien representa un momento vivo a través de la producción intelectual (González, 2000, p.30).

A pesar de la cercanía con la propuesta metodológica cualitativa de González y otros autores y lo que propone metodológicamente el psicoanálisis, se ha optado por usar en esta investigación el método psicoanalítico como metodología, incluso para crear mayor claridad se ha denominado a esta metodología “análisis psicoanalítico de discurso”. En esta metodología la realidad se nos presenta como un texto, y de lo que se trata como su nombre lo indica es de analizar como un sujeto se construye en un discurso, que en este caso sería alrededor de la manifestación dolorosa. Este análisis como también lo realizan las metodologías cualitativas también se fundamenta en lo teórico. Por eso la estructuración metodológica va a permitir que se construya una relación análisis-teoría-hecho (dolor) alrededor de los discursos de los sujetos.

La escucha de los auxiliares de investigación será bajo los principios de la práctica psicoanalítica. Los auxiliares de investigación junto con el director de la investigación y el coinvestigador generan un grupo de reflexión psicosocial, lugar en el que los auxiliares deberán presentar los casos, de esta manera se construyen los análisis de caso múltiple que permita teorizar respecto al caso y los aspectos de dolor y sufrimiento, que permitan visualizar una propuesta interventiva sobre el dolor y sus manifestaciones en diferentes contextos sociales en Colombia y en la región.

El estudio de caso como técnica de investigación en este proyecto se torna importante debido a los rasgos singulares que se pueden analizar en el proceso investigativo:

El conocimiento científico, desde este punto de vista cualitativo, no se legitima por la cantidad de sujetos estudiados, sino por la cualidad de su expresión. El número de sujetos a estudiar responde a un criterio cualitativo, definido esencialmente por las necesidades del proceso de conocimiento descubiertas en el curso de la investigación (González, 2000, p. 23).

El sujeto ni su subjetividad se pueden relacionar con la cantidad, no es posible cuantificar singularidades, sino tomarlas una por una, por su condición particular, es por eso que el análisis es de lo particular:

Cuando en lugar de asociar al individuo con la condición unitaria de cantidad lo vemos definido en la condición cualitativa de singularidad, en la que aparece como expresión diferenciada y única de una cualidad en proceso de estudio, el estudio de casos adquiere una connotación diferente (González, 2000, p. 103).

La expresión cualitativa de singularidad desde el estudio de caso es para la técnica psicoanalítica la reintegración por parte del sujeto de su propia historia, o la restitución de la historia del sujeto, donde la historia no debe confundirse con el pasado

Es importante resaltar que el psicoanálisis como método no utiliza instrumentos cuantificables ni objetivables, el hacer hablar al paciente es el objetivo de dicho método, la palabra del paciente es lo primordial: “El analista no emplea instrumentos ni siquiera para el examen ni tampoco prescribe medicamentos ... El analista hace venir al paciente a determinada hora del día, lo hace hablar, lo escucha, luego habla de él y se hace escuchar” (Freud, 1992a, p. 175). De ahí que el tema de esta investigación es primordial: escuchar, tanto como tema de indagación pero también como método en una investigación sobre el dolor en los sujetos en diferentes contextos sociales.

## Resultados

Lo primero que se realizó en esta investigación fue una revisión documental sobre el estado del arte relacionado con la temática. En Colombia son dos temas de investigación que se pueden acercar a lo planteado por este trabajo, el primer tema es lo expuesto por Aranguren (2008) desde la ética de la escucha ha expuesto una consideración teórica sobre la escucha teniendo en cuenta:

El sujeto ante la escucha, descubre en la resonancia de su(s) sentido(s) –en su cuerpo y su comprensión– los límites de lo inteligible. No solo en el relato del otro, sino en eso que en sí resuena para sí como doloroso y sufriente o como intimidad y secreto, o como silenciamiento impune (p.30).

Los trabajos de Aranguren se remiten a una escucha de las víctimas de la violencia en Colombia, y este trabajo quiere ampliar la escucha al dolor en general, al dolor que se escucha en la práctica clínica en general que también puede incluir a las víctimas del conflicto armado.

El otro tema que se acerca por otra vía a lo planteado en este proyecto es del cuidado a los que cuidan, que en este caso sería la escucha a los que escuchan desde el psicoanálisis. Es aquí donde aparecen una serie de escritos e investigaciones, por ejemplo en un artículo de la *Revista Semana* de abril de 2014 y titulado “el peso del dolor ajeno” se plantea el tema de que los profesionales que

atienden a las víctimas tienen riesgo de sufrir de un síndrome de cansancio, y se coloca el caso de una psicóloga que trabaja en la Unidad de Víctimas:

En sus dos años como psicóloga de la Unidad de Víctimas, Rosa Lilia Agudelo no había visto nada igual. La escena no podía ser más dolorosa: una mujer sostenía entre sus brazos el cráneo de su hijo asesinado por uno de los grupos armados en Casanare y lo besaba y arrullaba como si aún fuera un bebé mientras preguntaba por qué le habían quitado lo que más quería. “Es imposible que no te desbarates viendo eso, te llega a tus entrañas” dice la experta, quien acompaña a la familia en la entrega de los restos. Ella debe hacer una labor similar dos veces al mes, con diferentes víctimas y en distintos lugares de la geografía colombiana (*Semana*, 2014, párrafo 1).

El artículo plantea que los profesionales que trabajan con víctimas están en riesgo de que su salud mental se vea seriamente afectada, presentando diferentes síntomas como cansancio, dolor de cabeza, pérdida de energía, o la sensación de que su trabajo es negativo o frustrante, además de estar expuestos a lo que denomina “riesgos psicosociales”, estrés y alta rotación: Psicólogos, antropólogos, topógrafos, fiscales, abogados, trabajadores sociales y médicos forenses que trabajan con víctimas están expuestos a sufrirlo. “En la unidad de víctimas se hizo un análisis de riesgo psicosocial y la mayoría estábamos en rojo”, dice Lina Rondón, psicóloga de la Unidad. En la Defensoría del Pueblo otro análisis reportó niveles altos de estrés. “Hay profesionales que terminan en el psiquiatra porque no es fácil oír esos relatos”, señala Luisa Fernanda París, psicóloga de este ente. En País Libre la rotación de psicólogos es alta porque estos especialistas permanentemente están oyendo historias que a ellos mismos los desbordan. “A veces absorben los mismos miedos y temores de los pacientes o sienten que su trabajo no da resultados porque las historias no se resuelven”, dice Clara Rojas, exdirectora de esta organización” (*Semana*, 2014, párrafo 3). Ante lo expuesto la ley 1616 de 2013 sobre salud mental en su artículo 21 nos habla de la “Protección especial al talento humano que trabaja en salud mental” dejándole a las administradoras de riesgos laborales la tarea de la asesoría y asistencia técnica para implementar programas, campañas, servicios y acciones de educación y prevención, intervención y control de los factores de riesgos psicosocial a los trabajadores de la salud mental, cuya labor se relacione con la atención directa en consulta externa o hospitalaria, casos de violencia fatal y no fatal y atención psicosocial en situaciones de urgencia, emergencia y desastres” (*Presidencia*, 2013). El tema de la salud mental de los sujetos que trabajan con víctimas de violencia política o temas relacionados con la atención psicosocial en Colombia se vienen elaborando desde comienzos de siglo debido a la alta demanda de víctimas de violencia política en este contexto.

La Corporación Avre (2002) fue una precursora no solo de la atención de víctimas de violencia política en Colombia también dio pautas de salud para sus mismos integrantes que trabajan con esas víctimas. Una investigación que abrió este tema en Colombia fue la de Aron y Llanos (2004) titulada: “Cuidar a los que cuidan: Desgaste profesional y cuidado de los equipos que trabajan con violencia” es un ejemplo que el tema iba a comenzar a ser de interés investigativo.

En esta investigación se plantea el problema del desgaste profesional que afecta a los profesionales y los equipos que trabajan en temáticas de violencia, enfatizando los aspectos de autocuidado y cuidado de los equipos” (Aron & Llanos, 2004, p.5) La Corporación Vínculos en un libro publicado en el 2009 titulado *Acompañamiento psicosocial en contextos de violencia sociopolítica* presenta un capítulo dedicado a la “Afectación emocional de los agentes sociales y herramientas para su cuidado emocional” y que expone sobre “la afectación emocional de los agentes sociales en su proceso de

atención a víctimas y, en un segundo, las herramientas que son útiles para el cuidado emocional de los mismos ante la afectación” (Martínez, 2009, p. 93). También en el texto se comenta que existen afectaciones en los miembros de los equipos de trabajo que trabajan con las víctimas de las diferentes violencias a nivel individual, familiar, social y político. Además, que empiezan a presentar un nivel de desgaste que se manifiesta de diferentes maneras; Desde psicósomáticas: fatiga crónica, trastornos del sueño, úlceras y desórdenes gástricos, tensión muscular. De conducta: llegadas tarde o ausentismo laboral, adicciones (tabaco, alcohol, drogas). Emocionales: irritabilidad, incapacidad de concentración, distanciamiento afectivo. Laborales: menor capacidad en el trabajo, acciones hostiles y conflictos. (Martínez, 2009, p. 95). En el texto de Becerra & Tapias (2013) *Psicología y acompañamiento a víctimas* se plantea lo que las autoras han denominado “pautas de autocuidado” para los funcionarios que atienden víctimas, y que estas pautas son necesarias ya que se han identificado problemáticas que van desde el desgaste profesional, *burnout*, la victimización vicaria, el desorden de estrés post-traumático secundario, el “estado de extenuación emocional, entre otras que se manifiestan de diferentes maneras:

Estas manifestaciones están muy asociadas a “efectos particulares del trabajo en problemáticas complejas sufridos por los operadores psicosociales, incluyendo en la caracterización –con distinto énfasis– del nivel de efectos en el marco individual (baja anímica, sensación de fatiga, desmotivación, etc.); en el marco del compromiso laboral (falta de deseo de ir a trabajar, deserción y rotación laboral, entre otros); en el marco del trabajo de equipo (aumento de conflictos interpersonales, rigidización de procesos de toma de decisiones y enfrentamiento de problemas, entre otros), y en el marco de la obtención de resultados del trabajo realizado (baja productividad, aumento de errores en procedimientos, entre otros). (Espinosa & Tapias, 2013, p. 14 - 15).

La propuesta de autocuidado se fundamenta en este texto hace referencia a cuidado y prácticas de la salud; estas prácticas son “destrezas” aprendidas a través de toda la vida, y es usada como una estrategia para la protección de la salud y la prevención de la enfermedad, las cuales se centran en el *burnout* y el estrés laboral presentado por los funcionarios que atienden víctimas.

Así la escucha, y el cuidado de los cuidadores en este caso convergen a lo planteado por esta investigación que es la escucha de la escucha, esto será fundamentado desde la teoría psicoanalítica para abordar el tema del dolor. Aspectos importantes ya que lo primero que fue apareciendo en la escucha de esos practicantes fue la subjetividad de los que escuchan, subjetividad que siempre está en juego y determina el espacio de escucha.

Existe una implicación subjetiva en esa escucha, el que escucha no es un sujeto neutral, escucha desde su inconsciente, desde su lugar como sujeto dentro del discurso, esto no quiere decir que en ese lugar de escucha todo vale, precisamente su subjetividad en esa escucha tiene que estar sólo para esa escucha. Y en este punto surge otro aspecto que en las entrevistas a los practicantes se tornó insistente: ¿qué hacer con la transferencia? Pregunta que desde Freud (1992b, 1992c) ha rondado y que se convirtió en un concepto fundamental para el psicoanálisis (Lacan, 2003).

La transferencia puede ser el motor de la cura pero también su obstáculo debido a su presentación como repetición, esta debe ser usada para el cuestionamiento de las certezas del sujeto, abrir brechas, pero sobre todo para la escucha del ese saber no sabido llamado inconsciente.

Pero la apertura no solo se encuentra del lado del que habla o pretende ser escuchado, sino de aquel que escucha, que también se interroga por lo que escucha. Cada encuentro es posible construir algo, no hay que olvidar que para Freud (1992d) la interpretación psicoanalítica siempre era una construcción, no era un ejercicio intelectual donde el psicoanalista se hacía el sabio, al contrario, la docta ignorancia es el faro de su lugar de escucha: “Lo que el analista debe saber: ignorar lo que sabe” (Lacan, 1998a, p. 336).

El problema es que el practicante de psicología en sus primeras prácticas se encuentra angustiado por su propio lugar de no saber, luchando contra lo que supone que tiene que hacer, asunto que es recalcado en una formación cada vez más instrumentalizada y funcional, y su poca “experiencia” para hacer. Lo anterior conlleva a estar más pendiente de contestar a la demanda de esos otros (paciente, institución, universidad, asesor o supervisor) que a escuchar a ese que solo pide ser escuchado olvidando una máxima teórica en la teoría psicoanalítica, no satisfacer la demanda: “la demanda es propiamente lo que se pone entre paréntesis en un análisis (...) está excluido que el analista satisfaga ninguna de ellas” (Lacan, 1998b, p.621). Y es en este punto donde los practicantes de psicología en su labor de escucha son dubitativos, ya que son atravesados por esas demandas y su intento de satisfacerlas.

### **Conclusiones**

Los estudiantes en las prácticas psicológicas escuchados manifestaban que escuchar el dolor tiene una primera dificultad que tiene que ver con el mismo acto de escucha. Los diferentes espacios de prácticas psicológicas se relacionan con otras actividades diferentes a la escucha, diferentes demandas que abarcan muchos aspectos, desde el orden, la obediencia, el reconocimiento etc. Que poco o nada tienen que ver con la escucha del otro y de sí mismo, y mucho menos con escuchar el dolor. Otra dificultad encontrada es que a los estudiantes practicantes se les hace muy difícil no involucrarse con el dolor escuchado sin salir afectado. Lo anterior no se aleja de las diferentes investigaciones que han investigado sobre el desgaste profesional o la afectación de los profesionales que trabajan y acompañan víctimas en diferentes contextos: (Avre, 2002; Aron y Llanos, 2004; Martínez, 2009; Espinosa y Tapias, 2013).

La escucha dentro de las prácticas psicológicas tiene muchas limitaciones en la actualidad. Dichas prácticas se han reducido en muchas ocasiones a aplicar técnicas para el tratamiento de la conducta, y como medio de readaptación del individuo a su entorno social. El escuchar es un acto donde se escucha con todos sus sentidos. Es por eso que en la formación psicológica se tiene que tener en cuenta un espacio de reflexión personal desde el cuidado de sí. Todo esto sirve no solo para ubicarse en el lugar de escucha sino para poder soportar la escucha del dolor y permitir que ese dolor pueda ser elaborado y no se convierta en sufrimiento, tanto para el que lo padece como para el que lo escucha.

Este sufrimiento puede estar relacionado a la noción de goce en la teoría psicoanalítica lacaniana, donde el que habla y que escucha gozan. Goce que está del lado de la repetición, de lo previsible, es por eso que el lugar de escucha tiene que dar cabida al deseo de lo imprevisible, el obstáculo a esto último es que en las instituciones donde se realizan las prácticas psicológicas parece que todo apuntará a lo previsible de los formatos, guías y protocolos.

Una práctica de la escucha desde el psicoanálisis tiene que hacer todo lo posible para no impedir el cumplimiento de la regla fundamental que es la asociación libre, la emergencia del inconsciente, para

que en cada sesión sea posible construir algo, abrir interrogante en el sujeto, y así construir subjetividad en cada sesión. Pero para que esto pueda suceder la subjetividad del que escucha tiene que estar dispuesta a colocarse en ese lugar. En “Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico” (Freud, 1992e) y “Sobre la iniciación del tratamiento” (Freud, 1992f) lleva a considerar un deber ético para los que se colocan en ese lugar de escuchar lo inconsciente de los otros: “no omitir el propio análisis”, escuchar su propio deseo. Deseo que en este caso tiene que ver con el mismo acto de escuchar, donde no solo el sujeto que habla está llegando a ser desde la construcción de sus historia, sino el sujeto que escucha también lo hace como nos dice Lacan (1998, c) en el texto de *Función y campo de la palabra y el lenguaje*:

Lo que se realiza en mi historia no es el pretérito definido de lo que fue, puesto que ya no es, ni siquiera el perfecto de lo que ha sido en lo que yo soy, sino el futuro anterior de lo que yo habré sido para lo que estoy llegando a hacer (p.288).

El lugar de la escucha en las prácticas psicológicas es el lugar de la pregunta, de la puntuación, la escansión, de un discurso. Puntuación, corta, escande el discurso. Desde el lazo transferencial, puede introducir un efecto de significante. No guía, ni informa, ni mucho menos enseña, demandas que las instituciones pretenden que sean satisfechas por los practicantes de psicología, lo cual convierte la escucha desde el psicoanálisis en algo de lo imposible en dichas instituciones. Pero es el deseo de escuchar lo que va a convertir ese imposible en posible.

### Referencias bibliográficas

Aranguren, J; (2008). El investigador ante lo indecible y lo inenarrable (una ética de la escucha). *Nómadas* (Col), octubre-Sin mes, 20-33.

Arón, A. y Llanos, M. (2004). “Cuidar a los que cuidan: Desgaste profesional y cuidado de los equipos que trabajan con violencia”. *Sistemas Familiares*, año 20, no. 1-2, pp. 5-15.

Corporación Avre (2002). Impacto individual de la violencia sociopolítica. *Taller General 3. Proceso de formación de terapeutas populares y multiplicadores en acciones psicosociales en un contexto de violencia sociopolítica*. Bogotá: Corporación Avre.

Espinosa, A & Tapias, A. (2013). *Psicología y acompañamiento a víctimas. Módulo 3, en Colombia 2013*. Bogotá: Ministerio de Justicia - Unión Europea.

Nasio, J. (2000). ¿Qué es un caso?, en: Nasio, J. (Comp.). *Los más famosos casos de psicosis*. Buenos Aires. Paidós.

Parker, I; Pavon, D. (eds). (2013). *Lacan, discurso, acontecimiento: Nuevos análisis de la indeterminación textual*. México: Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo.

Freud, S. (1992). ¿Pueden los legos ejercer el análisis? (1927), en: *Obras Completas*, vol. XX. 171-234. Buenos Aires: Amorrortu.

\_\_\_\_\_. (1992b). Sobre la dinámica de la transferencia (1912), en *Obras Completas*, vol. XII. 93-107. Buenos Aires: Amorrortu.

\_\_\_\_\_. (1992c). Puntualizaciones sobre el amor de transferencia. (1914), en *Obras Completas*, vol. XII, 159-170. Buenos Aires: Amorrortu.

\_\_\_\_\_. (1992d) Construcciones en el análisis (1937), en *Obras Completas*, vol. XXIII, 255- 278. Buenos Aires: Amorrortu.

\_\_\_\_\_. (1992e). Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico. (1912), en *Obras Completas*, vol. XII, 107-120. Buenos Aires: Amorrortu.

\_\_\_\_\_. (1992f). Puntualizaciones sobre el amor de transferencia. (1913), en *Obras Completas*, vol. XII, 121-144. Buenos Aires: Amorrortu.

Gallo, J. (2011). *Psicoanálisis, investigación y subjetividad*. Madrid: Académica Española.

González, F. (2000). *Investigación Cualitativa en psicología*. México: Thomson.

Lacan, J. (2003). *El seminario de Jacques Lacan. 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

\_\_\_\_\_. (1998a). Variantes de la Cura Tipo (1955), en: *Escritos 1*. Buenos Aires: Siglo XXI.

\_\_\_\_\_. (1998b). La dirección de la cura y los principios de su poder (1958), en: *Escritos 2*. Buenos Aires: Siglo XXI.

\_\_\_\_\_. (1998). Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis (1953), en: *Escritos 1*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Martínez, E. (2009). Afectación emocional de los agentes sociales y herramientas para su cuidado emocional, en: Arévalo, L; Martínez, E; Penagos. *Acompañamiento psicosocial en contextos de violencia sociopolítica*. Bogotá: Corporación vínculos.

# PSICOLOGÍA, NATURALEZA HUMANA E HISTORIA EN/DE CUBA

**Manuel Calviño**

*Facultad de Psicología, Universidad de La Habana. Cuba.*

## **Resumen**

Este escrito es una versión de la conferencia del mismo nombre, pronunciada por el autor en La Habana. En ella se intentan conectar dos ejes fundamentales de la vida humana con el conocimiento de la historia. El autor aboga por la inclusión de las dimensiones psicológicas, de la subjetividad, en la comprensión de los acontecimientos históricos, humanizando aún más el comportamiento de los hombres y mujeres que hacen la historia.

**Palabras claves:** Psicología, Historia, subjetividad

## **Abstract**

*This text is a version of the Conference, with the same name, pronounced by the author in Havana. In it he try to connect two fundamental axes of human life with the knowledge of history. The author advocates the inclusion of psychological dimensions, of subjectivity, in the understanding of historical events, further humanizing the behavior of the men and women who make History.*

**Key words:** Psychology, History, Subjectivity

## **Resumo**

*Este escrito é uma versão da conferência do mesmo nome, pronunciada pelo autor em Havana. Nela tentam conectar dois eixos fundamentais da vida humana com o conhecimento da história. O autor defende a inclusão de dimensões psicológicas, de subjetividade, na compreensão de eventos históricos, humanizando ainda mais o comportamento dos homens e mulheres que fazem história.*

**Palavras-chave:** Psicologia, História, subjetividade

La psicología, como dijo Ebbinghaus, tiene un largo pasado, pero una historia corta... (bueno, lo dijo en 1908, así que hemos ido “creciendo históricamente”). A los psicólogos se nos reconoce como propietarios de una disciplina si acaso de un siglo y unos pocos años, unos 139 años. En todo caso, mientras en 1879, en Leipzig, la psicología con un laboratorio en la mano, apenas defendía su derecho a ser una ciencia independiente, en Cuba, con un machete en la mano, y sobreponiéndose a las frustraciones de la guerra de los Diez Años, varios generales de la Revolución, con la llamada Guerra Chiquita decían que la Paz del Zanjón no era el último capítulo. Mientras en Europa se tramitaba la autonomía de una ciencia, nuestros antecesores luchaban por el derecho a ser cubanos y hacer una Cuba con y para los cubanos y cubanas.

Probablemente, para las ciencias, sobre todo las llamadas “ciencias duras” (duras y naturales), por las que nació marcada la psicología con un cierto complejo de inferioridad, un siglo no es razón suficiente para historiar a profundidad. Y en el ejercicio de la comprensión histórica, lo que más

hemos intentado en psicología, es la construcción de narrativas, sobre las llamadas “Escuelas en Psicología”, y sus “actores principales”. Historias de personas, que propusieron modelos teóricos más o menos integradores, que lograron comunicar-promover-dar a conocer sus ideas en aulas, auditorios y publicaciones escritas, y muy importante que tuvieron “fans”, porque sin fans (seguidores y sostenedores, si se quiere obviar el anglicismo) no se instituye una Escuela, aun teniendo algún modelo teórico original; porque los fans (e insisto de todas formas en el anglicismo, porque un fan es alguien movido no solo por la racionalidad de los argumentos, sino también por la irracionalidad de los afectos) son los que hacen transitar no solo las ideas, sino también las narrativas (anecdóticos, acontecimientos, hasta rumores) a través del tiempo.

Por cierto, solo como referencia, si importante son los fans, los “alter-fans” o “anti-fans”, no son menos importantes. Hay una lógica medio perversa, o neurótica: los que critican, los que niegan, los que rechazan, son fuertes “aliados inconscientes” o involuntarios, en la construcción de la relevancia de lo rechazado.

Parafraseando a Engels, y tomando a la psicología como rehén de mi reflexión, *la historia la hacen los fans, y la hacen con arreglo a sus intereses*. Claro que apenas hablo aquí de la historia como conjunción de narrativas relevantes, comunicadas y promovidas por los que están interesados en esa relevancia. En este sentido la historia, como producción subjetiva, es un acto interesado, un acto intencional, un acto *partidista*. Y por eso, no me parece desacertada la idea de que la narración histórica tiene en su base la valoración de relevante que hace una generación, sobre lo que vivió (hizo) otra y otras anteriores. Relevancia “interesada”, que es decir relevancia en tanto la relación valorada de lo sucedido con lo que se pretende hacer suceder, o sucede. Esto no es una “debilidad” (en el esquema de la llamada matriz DAFO). Para mí es una fortaleza... o al menos una intersección de debilidad y fortaleza (como casi todo, con doble carácter).

Y esto ya abre una perspectiva interesante para la interconexión entre la psicología y las ciencias históricas... que lamentablemente no es muy frecuente, y diría más, no es muy “bien vista”. Hablo del rol de historiador –como sujeto (los lacanianos dicen sujeto sujetado, lo que es algo así como decir sujeto de su subjetividad... valga la redundancia)–, de su ser sujeto psicológico (motivado, intencionado, *deseante*, demandante, etc.) en la construcción de la narración histórica.

Pero tengo, y asumo como fortaleza, otro *handicap profesional* más, obvio que vinculado con el anterior. Nosotros, los psicólogos y las psicólogas (para ser justo y preciso, los psicólogos que conceptualizamos nuestra disciplina desde una cierta perspectiva,.. que no es la única), tratamos con historias de personas, de individuos en particular. El instituyente primario de la psicología es, en mi perspectiva, el sujeto, en su esencia social, como construcción social (cultural, histórica), pero **el sujeto**. Claro que existe, una psicología social, una psicología comunitaria, una psicología institucional... muy productivas... una psicología de los grupos, etc., pero la esencia de la psicología, lo que hace basalmente la psicología, es la mirada a la subjetividad.

En la dimensión ejercicio profesional, hacemos y practicamos la psicoterapia de grupo, el acompañamiento y movilización comunitaria, las intervenciones institucionales, pero el punto de partida y apoyo de la psicología sigue siendo hasta el día de hoy la relación, el vínculo *cara a cara* con un ser humano, con su vida, con su historia muy particular. Claro que una vida, una historia impregnada de todas las historias –de familia, de barrio, de país, de nacionalidad, y más– pero **su**

**historia.** Única. Irrepetible. Puede que muy parecida, pero distinta... Quizás por eso no somos muy buenos en las grandes generalizaciones.

Por eso, en psicología miramos al **sujeto como actor**, que en compañía y en un cierto contexto, **vive ciertos sucesos** (los construye, los afronta, los enfrenta). Los sujetos tienen historia, tienen contextos, pero no tienen dimensión temporal más que en el discurso. Por decirlo de alguna manera, la mente siempre está en presente. Lo que se sintió existe subjetivamente como lo que se siente... lo que se pensó, como lo que se piensa. Nos acompañamos con la comprensión de lo latente y lo explícito, lo activo y lo pasivo, lo consciente y lo inconsciente.

Por cierto, Freud, un referente clásico de la psicología (tanto para *fans* como para *antifans*) llamó la atención sobre el hecho (¿hecho?) de que en la mente humana, por usar un concepto un poco indeterminista pero de comprensión común, en la mente humana no hay historia, para la mente humana todo es presente, es decir, que cuando nosotros estamos haciendo un cuento de nuestra infancia y estamos pensando que estamos hablando de la historia pues no estamos hablando de tal historia, estamos hablando de algo que nos está pasando hoy, y lo que llamamos un recuerdo es algo que es siempre activo y presente en nuestra vida aunque le llamemos un recuerdo. Esa fue, claro que a nivel de superficie, una idea freudiana que caló muchísimo en la psicología, y en las representaciones populares, por cierto.

La mirada que reconozco con más claridad en la Historia, es: extensiva –si uso una metáfora espacial, entonces es horizontal: época, años, y acompañada por la vocación marxista, contextos; e intensiva–vertical: concatenación de hechos *inter-épocas*, desarrollo, ciclos, periodizaciones, etc. Y su sustento narrativo tiene dos elementos claves: **El suceso y sus actores notorios.**

Mientras en la psicología la prioridad está en descubrir al sujeto *como es*. En la Historia, en las narraciones históricas, la prioridad está en intentar descubrir **el sujeto como intencionalidad de época**, y agrego esto, **en su relevancia valórica**, encarnación de valores de época y de relevancia *trans-epocal*. El sujeto psicológico queda supeditado, poco visible, a veces incluso olvidado (hasta intencionalmente) tras la fuerte iconografía del sujeto “héroe”, de la historia.

Muchas veces me pasa, cuando leo narraciones de Historia de Cuba, veo como que hay “dos narraciones tipo”: la historia de los héroes, que son siempre personas, y las acciones de esas personas, que representan valores morales, ideales éticos, caracteres identitarios deseados, dicho en una palabra “ejemplos”; y luego la historia de los sucesos, que son muchas veces o frustraciones, derrotas, cosas que no se lograron, cosas a las que no se llegaron, pero los grandes hombres las asumen como retos de desarrollo; o son victorias que se logran por la acción de esos héroes... con la justa referencia “también” a los anónimos. Psicológicamente, parecen narraciones en “blanco y negro”, narraciones en las que apenas aparecen como casualidades, o como justificaciones para estar de un lado o del otro, las dimensiones subjetivas menos “ejemplares” –los celos, la envidia, la hipocresía, quedan apenas, en el mejor de los casos, como multiplicando traición, o el entreguismo, es decir las dimensiones más éticas del comportamiento.

Estoy trayendo un primer punto polémico interesante. No hablo por todos ni de todos los psicólogos, obviamente, pero estamos convencidos, bastante convencidos, de dos ideas fundamentales, la primera tiene que ver con una cosa que en psicología le llamamos el postulado de Thomas, (eso de postulado quizás tenga que ver con ese afán de tratar de tener leyes, regularidades y postulados muchos de los cuales luego no son más que ideas y reflexiones); y el postulado de Thomas dice algo

interesante: **cuando un ser humano da algo por real, da algo como cierto, esto termina haciéndose o siendo real al menos en sus consecuencias.**

Hay incluso una suerte de fórmula que luego ha sido también denominada “la construcción de profecías”. Algo así como que terminamos creyéndonos lo que ya antes hemos creído, lo que nosotros mismos hemos creado. Y esto es algo fundamental para la psicología, porque en definitiva estamos muy convencidos que los grandes, los grandes problemas, los grandes retos de todo ser humano son sus historias, son las narraciones que lleva consigo, las anécdotas que lleva consigo, las cosas que hacen “su pasado” y se cuenta, y mira hacia su futuro y se cuenta.

Desde aquí, tenemos una conclusión ya un poco más complicada. Considerando que “somos conclusivos en nuestras hipótesis para darle más fuerza y aderezar el convencimiento”, pero sabemos que son hipótesis, aventuro una hipótesis (si en definitiva los seres humanos contamos esa historia de nuestras vidas desde lo que nosotros **creemos y necesitamos** que sea relevante en nuestras vidas, se hace pertinente una extensión a lo mejor no legítima más allá del enfoque psicológico): en cierta medida, desde el punto de vista subjetivo, la historia es también lo que las personas creen que ha sido relevante de su historia, o de la historia de su familia, o de su institución, o de su país; y lo que consideramos como relevante hoy es lo que forma parte del discurso sobre el devenir y el suceder histórico. Complicado esto, porque por lo general terminamos sabiendo lo que queremos saber, pensándolo del modo que lo queremos pensar, y es obvio que esto tiene que ver con la necesidad de tener un dispositivo, “un regulador” que llamamos método científico, para poder separar, la dimensión más subjetiva de nuestra mirada –eso que tiene que ver con nuestras creencias, nuestros puntos de vista, nuestros intereses y necesidades–, y tratar de establecer, prioritariamente, una dimensión objetiva.

¿Será posible eso con la historia? No lo sé, no lo sé del todo. En definitiva, la historia es extremadamente complicada y es difícil acercarse a ella. Pero es una construcción de miradas convergentes y divergentes, cuyas dimensiones múltiples, más o menos apoyadas en los recursos de las ciencias, tiene un sentido dialógico, el sentido de **la historia como diálogo: la historia es un constructor del diálogo de las identidades**, del diálogo del sujeto consigo mismo, con sus pertenencias, con los otros que conviven o pre-viven su existencia individual y colectiva, y por qué no, con los sujetos de su devenir posterior.

Los historiadores, tal vez muchos historiadores me atrevo a decir, justo como buenos científicos sociales han tratado de sacar, de poner bajo control, la dimensión subjetiva para mirar objetivamente (Galeano diría que le temen a la subjetividad, y por eso se refugian en la objetividad, lo cual no es exacto, porque no es solo una decisión individual, es también un designio de integración social, y el resultado de las exigencias hegemónicas de las instituciones a las que pertenecen), pero yo me pregunto ¿en esa mirada objetiva de la historia qué es lo que pasa?, y me respondo: que las dimensiones psicológicas humanas de esas personas que son los constructores de historia, los constructores de las narraciones de historia, quedan perdidas, al menos diluidas, puestas en un segundo o tercer plano, y si no quedan perdidas quedan como ubicadas en un lugar como distraídas.

Puedo estar más menos de acuerdo con un trabajo que publicó hace muchos años creo que fue la revista *Pensamiento Crítico* sobre la muerte de Maceo, y el impacto de Tánatos como instigador instintivo en la muerte de Maceo; puedo estar más menos de acuerdo, pero definitivamente hay una dimensión subjetiva del ser humano que fue Antonio Maceo que queda *semi-oculta* en la narrativa

sobre su carácter heroico, pero que está presente, por ejemplo, en el momento de su deceso... como las dimensiones subjetivas de los que acudieron a su auxilio, y los que no acudieron. Los “por qué psicológicos” de unos u otros comportamientos. En el caso que tomo como rehén de mi reflexión, ese “lado” no se cuenta, o se cuenta muy poco, en segundo plano, no se dice mucho que Maceo no solo estaba rodeado por las tropas españolas, sino también “asediado” por envidias, celos, rencores de “los suyos”. Porque los hombres y las mujeres, son concreción de la naturaleza humana, y como señala Martí, profundo conocedor el alma humana “La naturaleza humana tiene un enemigo en sí misma”. Y si nosotros nos metemos, lo que significa más que asomarnos, en ese otro lado de la historia pues empezamos a tocar cosas, que ponen a los iconos míticos (inalcanzables, súper superiores, inimitables) en condición de sujetos reales, de hombres y mujeres multidimensionales en el espacio de su subjetividad, y con esto los hacemos más cercanos, y más cercana y reconocible la propia historia.

Por cierto, estoy convencido que con esto aumentaríamos mucho más el potencial dialógico de la historia, sobre todo dónde y con quiénes lo necesitamos mucho: los jóvenes.

Advierto que no estoy haciendo una evaluación de valor, estoy haciendo, o estoy tratando de decir que hay una dimensión *ser humano real*, concreto, en la narrativa de la historia, que queda muy en segundo plano, y queda muy en segundo plano entre otras cosas porque probablemente para el discurso histórico como discurso de referencias icónicas posibles, de referencias éticas, actitudinales, etc. es lo menos interesante. Pero está ahí. Y su fuerza y valor de identificación proyectiva supondría un elemento de acercamiento de los sujetos a la historia.

Por si todo esto fuera poco, la propuesta temática, que yo tomo de manera fragmentaria, porque su sistematicidad requeriría de un ejercicio a profundidad, me tiende una segunda trampa y me habla de “La naturaleza humana”, ... mirada desde la psicología... menos mal. Y quién sabe ¿qué cosa es la naturaleza humana? Tengo una discusión muy complicada con eso porque, desde cierta perspectiva nosotros podemos decir: “La naturaleza humana no es solo humana”, la naturaleza de lo humano, un modo menos exigente de decir, es también animal, es biológica, es un emergente y un continente de la filogénesis. Es decir, nosotros somos una derivación primaria, de una secuela de desarrollo filogenético que está inscrita en nuestra naturaleza, y que de alguna manera nos condiciona movimientos extremadamente sospechosos. Cualquiera de los presentes estaría de acuerdo en decir que la propiedad privada, pongamos por caso en estos días en que discutimos tantas cosas de las formas de propiedad, la propiedad privada decimos es una creación histórica, cultural si se quiere, económica, de una formación económico social determinada. Y cualquiera de nosotros podría preguntarse hoy: “¿Y por qué en una construcción antitética con el capitalismo reaparece la propiedad privada como una necesidad?” (El carácter de ser necesario es impertinente, y con frecuencia supera o engaña al carácter de ser deseable. Cuando algo es necesario, encontrará la forma de imponerse, y lo deseable tendrá que apelar a fuertes medidas de control para “mantenerlo a raya”, y aun así aquello buscará su emergencia). Encontraríamos respuestas asociadas al “período de transición”, a las tácticas de desarrollo, etc. Y les voy a decir algo para que entiendan lo complicado que es esto de la psicología, no faltará el psicólogo que le diga: “Porque la construcción privada es una construcción que está en la naturaleza humana, y que está prácticamente en todo el mundo animal cercano al animal que somos los seres humanos”.

Entonces, vamos a ver, eso quiere decir que nosotros tenemos, como parte de nuestra naturaleza, la tendencia, o al menos la predisposición a tener ciertas “propiedades” (espacios, objetos, incluso

relaciones) como privadas, bueno, hasta donde pueda definirse un límite de lo privado. ¿Pero conocen ustedes a algún ser humano que no tenga un espacio privado, que no defienda un espacio privado? Para quien a lo mejor es un espacio de casa, para quien no tiene ni ese pedazo de casa puede ser, para ser modernos, su computadora, o a lo mejor es un momento, un momento de hacer algo “en privado”. Y en este pequeño momento “esto es mío y aquí no entra nadie, y no me lo toquen”.

Con esa penetrante mirada al ser humano, Martí afirmaba: “Es natural y humano que el hombre piense constantemente en sí, aun en sus actos de mayor abnegación y descuido de sí propio, y procure conciliar su adelanto personal y la utilidad pública, y servir a esta de modo que resulte aquel favorecido, o no muy dañado”. Entonces, el fenómeno de lo privado, por solo poner un caso, está inscrito en una naturaleza humana que es coincidente o no, colaboradora o no, de una segunda naturaleza, sin orden jerárquico, puedo decir de otra naturaleza, para mí esencial, que es la naturaleza cultural. Pero está inscrita ahí.

A pesar de que nosotros sabemos que lo que nos tipifica como esencia humana es el intelecto, nuestro cerebro racional, nuestra capacidad de autonomía, nuestra capacidad de decisión, nuestro seguir signos verbales, en muchas ocasiones, en muchos aspectos de nuestra vida, lo que hacemos es imitar lo que vemos, dejarnos llevar por primeras impresiones, ser esclavos de nuestras intuiciones primarias. ¿Qué pasa que aun teniendo autonomía y decisión de ir en una dirección pensada, de pronto lo que estoy viendo, escuchando, suponiendo, es más importante que lo que yo pienso? Sí, por momentos lo que yo veo es más importante que lo que yo pienso. En esa naturaleza humana, que tiene de alguna manera ese descendente o ascendente, no sé bien, biológico, nuestro nivel de activación cerebral, consciente, analítico, etcétera, es “perezoso” –pensando con Kanehman en el denominado sistema 2. El pensamiento humano es vago, el ser humano prefiere (obvio que no hablo desde lo intencional, sino desde lo procesual) no pensar y resolver los problemas de las maneras más rápidas e intuitivas posibles, antes que detenerse a reflexionar, digo cuando es posible, porque en ocasiones el tiempo de reacción obligado, nos aleja de la posibilidad del análisis reflexivo.

Esta naturaleza humana está impactada, contiene esta predisposición a ser un poco *perezosa*, en realidad protectora. Y luego esto forma parte, por sus efectos visibles, de las reflexiones sobre supuestos impactos medioambientales (no recuerdo si fue Voltaire el que dijo comprender que la vagancia en este lado tenía que ver con el intenso calor que hay aquí) o las ideas asentadas y profundas de Saco... claro que esto no es un absoluto, es solo una mirada posible.

Bien, ahí está una cierta biología humana *predisponente* a la “vagancia analítica”, vagancia de protección, por razones del orden de su naturaleza primaria. Pero cuidado, no confundamos, esta es una “**naturaleza predispositiva**”, que predispone, que favorece. Pero **una posibilidad, incluso favorecida, no tiene en el ser humano el carácter de ser indefectible, fatalistamente determinante**. Es en todo caso una alternativa.

Pero existe otra, la construida, producida, la de la emergencia –la producción, la construcción– de una naturaleza distinta sobre aquella naturaleza. **La naturaleza cultural de lo humano**. Y es esta tan determinante (que no determinista) que hace (marca estructural y funcionalmente) toda la vida humana, incluso esa naturaleza *predispositiva*. Tanto que, sin temor a equivocarnos, podemos decir que hasta el cerebro humano es un producto cultural, es cerebro *humano*, rediseñado funcionalmente y también estructuralmente por la cultura. Eso es tan interesante, cuanto

complicado, en extremo complicado. Y es motivo aún de importantes desarrollos científicos... Una digresión, o quizás no tanto: cuando tomo aquel axioma martiano, “ser culto es el único modo de ser libre”, y lo extiendo más allá de la significación directa, encuentro la lógica de la esencia de la naturaleza humana: **Ser yo** (ser libre... ser quien soy, desatado de las amarras de los hegemonismos, ser el decisor de mi vida) **es asumirme como actor y productor cultural** (histórico, social) **porque la cultura es la subjetividad social, la producción espiritual compartida que acuna nuestra identidad.**

En efecto, el conocido axioma “el hombre se parece más a sus tiempos que a sus padres”, no solo hace referencia a esa naturaleza cultural, sino también a su predominio. Todo lo heredado y heredable de los ancestros familiares, de los padres, tomará su forma definitiva (en tanto “significante” y en tanto “significado”, obvio sobre todo como significado) en el influjo determinante y resignificante de la naturaleza cultural. Un historiador a quien respeto mucho, dijo: “El hombre no es la clase”. Lo que hace *adherido* a una clase a un ser humano no es sencillamente su condición material de vida, es también, y yo psicólogo digo sobre todo, su identidad aspiracional, es su proyecto de inserción en la vida social. Así que “si la mona se viste de seda”, no sigue siendo mona: será mona vestida de seda; y esta es ya otra mona. El hábito sí hace al monje, lo que no quiere decir que deje de ser también el hombre que era antes, o sin, el hábito... y claro que no hablamos de apariencias (como supone el refrán), sino de esencias.

Entonces, **la naturaleza humana es multilateral**, es unidad y diferenciación de la naturaleza (la esencia) de lo vivo. Su riqueza reside en su diversidad. Lo diverso (contradictorio o complementario, compartido o diferenciador) es su consistencia, su amplitud, su *expansividad*; su incompletitud intrínseca es su condición (*conditio*) *sine quanon* de movimiento, de cambio, de desarrollo, en su eje vincular. Para el ser humano, la construcción de vínculos es esencial. Su naturaleza biológica es cómplice de su construcción cultural. No hay exclusiones. Hay interconexiones. Y, claro, ambas tributan a la emergencia del sujeto, lo que quiere decir el ejercicio de la autonomía, la voluntad, la decisión.

La incompreensión de esta multilateralidad de la naturaleza humana, de esta dualidad armónica, (y no solo armónica) en ocasiones plantea retos socioculturales, incluso políticos (de política educativa, por ejemplo), de adecuación de lo deseable a lo posible.

De modo que sí, que por consiguiente, hay un componente básico de esa naturaleza humana, que es un componente no fatalistamente determinante pero que está ahí y que marca, establece zonas de posibilidad, tiene marcas que no deben ser desconsideradas.

Pero hay una esencia humana cultural, esa que Marx identificó con *el conjunto de las relaciones sociales*, que Martí describió como *lo que pone en cada hombre su pueblo*, que incitó a Aristóteles a hablar del hombre como “animal político” (*zoon politikón*).

Entonces, lo que no se puede olvidar, no se puede desatender en la comprensión de la historia (para ser más exacto no se debería, porque poder creo que sí se ha podido), lo que no deberíamos olvidar jamás en el hacer, el investigar y el decir de la *historización*, es que esas personas que son los iconos de la historia, que no son la historia pero son los iconos de la historia, y vemos la historia a través de ellas, fueron y son seres humanos, y su condición de seres humanos, supone procesos humanos, marcados por su condición de **sujetos culturales, sujetos biológicos** (por decirlo de alguna manera), **sujetos psicológicos.**

Defiendo, entonces, la necesidad de una historia que hable de los seres humanos, como nosotros. No solo de las dimensiones de su existencia icónica, ejemplarizante, sino también –por supuesto que “también”, y no “solo”– de sus dimensiones primarias, tan esenciales para poder construir no solo mitos, sino identificaciones, para poder entender no solo su excepcionalidad, sino también su tangibilidad, para que la grandeza de sus actos, pensamientos, actitudes, decisiones, compromisos, entregas, sean material de construcción no solo de una identidad genérica deseable, la de “los cubanos”, sino de una identidad vívida y vivida, de una identidad que al diferenciar, integra: “yo como aquel, soy cubano”. Y de ahí entender que en la historia de aquel, está mi historia; que en la historia de todos, está la historia de cada uno.

Como psicólogo, *demando* una mirada más centrada en las subjetividades en cuestión en la historia. Las subjetividades colectivas, y las subjetividades individuales. Pienso, y perdonen la intromisión especulativa, en la mirada a un Céspedes que perdió a su esposa y a su hija de manera traumática (enfermas de tuberculosis), y luego se casó con una mujer mucho más joven, quien sabe si encarnando a las dos figuras perdidas, quien sabe si por la angustia de no pasar nunca más por una pérdida tan dolorosa (que lleva consigo también la de su madre, y la de su padre, más allá de las relaciones conflictivas con este). No se trata de una historia subjetivista, sino de una historia con sujetos reales, y no solo icónicos. Subjetividad no es idealismo, muy por el contrario es la objetividad de los humano.

Recontextualizo, con afán intertextual, la sentencia *engelsiana* de que *son los hombres los que hacen la historia, y la hacen con arreglo a sus necesidades...* a sus intereses, para llamar la atención sobre el inevitable proceso del influjo que la “subjetividad individual” (preceptos, convicciones, valores, puntos de vista) tiene sobre la “subjetividad social”, sobre todo cuando se trata de referentes del imaginario socio-psicológico.

Lo que pasa es que de la mano de una personalidad de relevancia histórica, una opción personal, se convierte, puede llegar a convertirse en un paradigma, y los paradigmas son muy fuertes. Son muy fuertes porque los paradigmas no son solo modelos conductuales, porque los modelos conductuales están ahí y yo me hago cargo de ellos o no, los reproduzco o no. No es solo eso. Es mucho más: los paradigmas son modelos mentales que condicionan las percepciones, entre otras cosas de lo correcto y lo incorrecto, de lo que se debe o no se debe, se puede o no, en fin, presiden nuestras decisiones y valoraciones.

Hablando sobre la mente, el cambio de mentalidad, casi siempre hago una historia que a mí me encanta, por su valor “parabólico” ¿no? Si nosotros hacemos una encuesta en Cuba de cuántos cubanos están convencidos que necesitamos como personas más autonomía, más decisión; o como empresa, más autonomía, más decisión; o como instituciones presupuestadas, más autonomía, más capacidad de decisión. Creo que las respuestas se acercarán a un 100% de acuerdo. Todos, seguramente somos portadores de la idea de la autonomía, del derecho, del ¿por qué no? Todos, en nuestros diferentes espacios abogando por la autonomía. Pero... con una mentalidad en la que parece estar inscrito un precepto: “Solo se hace algo, cuando te autorizan a hacerlo”. Por mucho que sepamos incluso que es *más fácil ser perdonado que autorizado*. Es claro que hay un tema que tiene que ver con la configuración subjetiva, que es mucho más que la discursividad, que es mucho más que la palabra, y que está ubicado en eso, que yo hablo de la naturaleza humana. Y esa naturaleza humana es una construcción sin duda alguna, insisto, biológica y social, los grandes hombres y

mujeres son grandes hombres y mujeres porque de alguna manera en algún fragmento de su vida trascienden su época, pero siguen siendo miembros de su época.

Entonces esa dimensión humana lamentablemente es una dimensión muy oculta, y ocultada, en la Historia. Y cuando yo pienso en la importancia del valor de un Céspedes, de un Martí, de un Agramonte, en fin, de los grandes próceres, como psicólogo yo no solo miro su lugar en la construcción de la independencia, en la lucha por la independencia, sino algo que estaba en la base de la lucha por la independencia que es **la construcción de la cubanía**, la emergencia de una nueva subjetividad social y una nueva subjetividad individual. El proceso de aparición de un nuevo cubano (un hombre nuevo, una nueva mujer).

La guerra del 68 claro que es la autonomía de España, la independencia, pero es también la construcción de la cubanía, la construcción del (auto)respeto a los cubanos, la construcción de nuestra autovaloración, nuestra autoestima, como sujetos colectivos, y como sujetos individuales concretos, con todo el lastre y los vientos a favor de nuestra Historia (con mayúscula), y nuestra historia –esa que comienza intrauterinamente, nos vincula desde el regazo materno, se gestiona en familia, y se comparte en la escuela, el barrio, y más allá. Pero es **nuestra historia personal**, con todo lo que pone en nosotros nuestra época.

Probablemente –lo puedo entender y comprender, pero no compartir, no estar de acuerdo–, si uno mira a esa tarea titánica de la construcción del ser cubano, de lo que somos como cubanos, y uno dice: “¿Qué más da estas historias personales? ¿Qué importan los momentos íntimos –a veces claros a veces oscuros– de los titanes? ¿Cuál es la importancia de las envidias, las vanidades, los celos, comparada con la importancia del valor, de los ideales, de los compromisos y las entregas?” Uno puede decir: “¡Pues nada! Así que adiós a los pequeños momentos de flaqueza, adiós a los conflictos y contradicciones interpersonales, adiós a los sentimientos de frustración, de soledad... No cuentan”.

Qué bueno que ya no son tan pocos los historiadores que develan, que son capaces, que comprenden y asumen la importancia de ver, decir y entender que Martí y Gómez conflictuaban, que Martí se sintió frustrado en aquella visita que hizo a Maceo, que tenían puntos de vista diferentes, y no se entendían en algunas cosas. Sobre todo entender **que la grandeza no reside en estar o no de acuerdo, sino en que estando incluso en desacuerdo eran capaces de asumir que había algo que los superaba, que era, no lo único, sino lo más importante**. Eran seres humanos. Pero lamentablemente, y no solo lamentablemente, la realidad es que la Historia nos ha contado la historia de sus dimensiones icónicas como gestoras absolutas de los grandes sucesos. Y se nos ha quedado un poco esa historia de la dimensión más humana de las personas, desde la cual podemos confirmar la tesis de que lo que somos hoy, hubiese sido lo que fueron ayer; y lo que fueron ayer, sería lo que somos hoy... parafraseando una conocida sentencia de Fidel. Porque lo que hace a la unidad de anhelos y luchas, de proyectos y realizaciones, es la unidad de ser humanos, cubanos, compartir el “alma cubana”, dicho con Ortiz, ese “ajiacó” que somos y seremos.

Contar la historia –no me gusta mucho esa palabra, pero muchas veces he dicho que tengo vocación de cuentero, no de historiador, siguiendo la imagen del cuentero de Onelio Jorge– repito, contar la historia también desde allí, la hace más historia, más humanizada, más accesible, con mayor sentido de implicación y compromisos posibles.

Yo recuerdo, no recuerdo exactamente el título... el furor que hizo en Cuba un libro que se llamaba *Decadencia y caída de casi todo el mundo*, que tomaba personajes de la historia y los ponía, me

perdonan la expresión un poco soez, “en calzoncillos y camiseta”, es decir, ponerlos en su dimensión persona, y fue un *best-reading* –no sé si existe tal expresión: todo el mundo lo quería leer, pasaba de mano en mano.

Incluso, si me detengo en esta dimensión, de alguna manera psicográfica, también encuentro el principio de “lo conveniente” (lo que es conveniente contar, y lo que es conveniente callar). Y cierto, es un modelaje que ha tenido que ver con los difíciles acontecimientos que ha vivido el país, con sus acosos externos, con sus focalizaciones. Por doquier se refiera el ser extremadamente alegre de nosotros los cubanos y cubanas, somos en extremo extrovertidos, jaraneros, amistosos-solidarios. Sin embargo, yo digo que el cubano, la cubanidad, la cubanía, es una dimensión también marcada por la frustración –sobre la que quizás hemos elaborado una defensa, una formación reactiva, que nos permite reírnos hasta de nuestras penas– repito hay en nosotros marcas de frustración, nosotros somos hijos de proyectos frustrados –la instauración de la (pseudo)república, la revolución que “se fue a bolina”–. Somos hijos de proyectos que *no han cuajado* del todo, lo que convoca a la incertidumbre, a ciertos atisbos de desesperanza.

Claro que tenemos a nuestro favor esa emocionalidad expansiva, ese jaranero humorista, que a veces se nos va la mano sin duda alguna, pero que nos permite afrontar la vida de manera muy distinta, menos hiriente. Pero ahí están nuestras marcas, ahí están nuestras marcas y están las marcas de la cubanía, y ahí está una historia que se puede descubrir pero que está muy oculta. Y, cuando miramos a la Historia historizada con mayúscula, a lo mejor nosotros descubrimos alguna situación que también nos pone en otra temática interesante, algo así como dos dimensiones de la cubanía, la cubanía mirada en dos dimensiones, una es la dimensión de los héroes, de los proyectos, de las esperanzas, de los retos, de las luchas, la dimensión aspiracional. Y la otra es la del cubano *de a pie*, del héroe anónimo “perfectamente imperfecto”.

Y eso puede ser bien interesante desde el punto de vista socio-psicológico. Estoy pensando en Fernando Ortiz, que se acercó bastante al cubano *de a pie*, el cubano “antropológico”, por solo poner un nombre rimbombante, pero al mismo tiempo establece como una diferencia con el cubano “político”. Una cara del cubano y otra cara del cubano. De una se cuenta una cosa, y otra se cuenta de la otra. Una historia para proyectarnos en nuestro desarrollo y crecimiento, la otra para reconocernos en nuestro día a día. Y si una es la que se enseña en la escuela, y otra la que se vive en el barrio... vamos, tenemos un reto epistemológico, un reto de identidad. ¿A qué historia pertenezco? ¿Por cuál historia soy pertenecido? ¿O pertenezco a las dos itinerantemente, depende de dónde estoy y que estoy haciendo? Todo un tema, como para empezar de nuevo este encuentro.

Desde ya, y solo les digo que la conciencia humana, la mente humana, tiene una capacidad basal para armonizar la contradicción, para ser más exactos, para la incoherencia, es decir, el ser humano es ese, como sucedió en algún momento en los inicios de la Revolución, que es capaz de hacer un discurso sobre la liberación de la mujer, la igualdad de la mujer, los derechos de la mujer, ¡y no dejar trabajar a su esposa! Tranquilamente, no le ofrece ninguna contradicción ni echándosela en cara, dice: “No, no, no, cuidado, una cosa son las mujeres y otra cosa es mi mujer”; o actualizando la dualidad contradictoria, para de un lado defender los derechos de realización y libertad de todas las personas, pero no admitir el matrimonio entre algunas de ellas.

Hay un argentino psicoanalista –bueno, si es argentino es psicoanalista porque todos los psicólogos argentinos son psicoanalistas, ¡todos!...bueno, como buen cubano exagero, hay alguna que otra

excepción. Y entonces este psicoanalista, después del levantamiento de las primeras dictaduras, o lo que algunos llaman no sin razón las dictaduras explícitas, porque ahora están las dictaduras implícitas, bueno, él trabajó con personas que habían sido torturadas, y encontró un reporte interesantísimo: cuando la gente torturada empezaba a hacer evocaciones del proceso de tortura, comentaba, hablaba, por ejemplo, con una cierta “*fascinación*” concentrada en la belleza, y el lustrado, de las botas de quien lo torturaba. Era como un asa defensiva de la que asirse para afrontar aquella más que terrible situación. La dualidad de la consciencia para hacer más llevadero uno de sus componentes.

Aquí había un humorista que tenía un “estilo de humor” un tanto, por momentos muy agresivo, hostil y hasta irrespetuoso con el público, llegaba a ser desagradable, en la burla con algunas personas que tomaba de “víctimas de sus chistes”. Y yo le decía: “¡No señor! La burla a degüello no es buena, es lacerante. Molesta”. Pero él tenía una razón que arremetía contra mis argumentos, me decía: “A la gente le gusta”. Él le decía a las personas las barbaridades que ustedes se puedan imaginar, y un por ciento nada despreciable de las personas, se reía porque se reían de ellas mismas. Es algo así, como: “me estoy burlando de ti” Y al reírse todos de mí, hasta yo mismo, me río de lo que me duele, siguiendo un principio de “solución de la disonancia”. Probablemente, tiene que ver con nuestro sistema catártico. Que seguro es distinto al sistema catártico de otras nacionalidades. Nosotros hacemos catarsis burlándonos de nosotros mismos, riéndonos de nuestros problemas, de nuestras dificultades. Y ojalá que supiéramos aprovechar, y entender que la risa puede devenir en un mecanismo de conciencia, de toma de conciencia, Una catarsis del sistema 1 (el automático), que convoca el despertar del sistema 2 (el analítico).

Entonces esto es interesante, es generativo, porque si logramos superar los vicios del Superyo (diciéndolo con Freud), si podemos entender la subjetividad (individual, social, hasta nacional) no solo como el producto de la historia, sino como uno de sus actores participantes, entonces se nos develaría que todo esto va construyendo una *mirada* que al final se nos devuelve en narraciones, en narraciones históricas, en las que nosotros nos reconocemos como intencionalidad, nos reconocemos como empeño, nos reconocemos como deber, pero podríamos reconocernos también como personas: personas con flaquezas, personas con pasiones por momentos bajas, personas superables, mejorables. Y esto no disminuye, ni devalúa, ni irrespeta, nuestras virtudes. Muy por el contrario, las hace no solo cualidades logradas, sino empeños; las hace no solo producciones del pasado, sino intenciones de futuro.

Bueno, creo que los estoy invitando a abrir una puerta muy importante: la historia está muy concentrada en generar nociones de deber, de responsabilidad, de gratitud, de continuidad. “Ser cómo ellos”. “Cumplir con el deber sagrado que ellos asumieron”. El pasado como gestor de compromiso. Y eso es ineludible. Y hacemos de la historia un instigador de compromiso, de conformación de actitudes. Y repito, tiene que ser así: el alma cubana se nutre de su pasado para construir su irrevocable sueño de independencia y justicia social.

Pero, la historia de los seres humanos, tiene que contener una mirada al futuro. Quiénes somos no es algo que se reduzca a saber de dónde venimos, qué nos ha hecho lo que somos. Sino también a definir dónde estamos y dónde queremos ir, quienes queremos ser. Porque, ahora parafraseando en alguna medida a Sartre, la vida humana no es solo lo que hacemos porque así nos lo legaron nuestros predecesores, sino lo hacemos con lo que hicieron los que nos precedieron, para llegar a hacer lo que

nos impele desde el futuro, a ser lo que somos, y al menos en nuestras intencionalidades, sueños, y proyectos, lo que seremos.

Y es ahí que encuentro otra vez la historia como diálogo, para mí un reto. Sí, efectivamente, los grandes próceres, estoy intentando decir, fueron movidos por el pasado, fueron movidos por el deber, por el sacrificio, y lo asumieron. Y nos mostraron caminos, y formas de andarlos. Y nos mostraron fuerza, valor, entrega. Quien duda que son la historia cubana hecha hombres y mujeres, hecha por hombres y mujeres grandes. Pero hay una generación para la cual el deber y el sacrificio son cosas que tienen que ir acompañadas de la alegría, el placer y la expansividad. Y no saben, no les enseñamos, que también ellos los de ayer, fueron jaraneros, por momentos irreverentes, hasta indisciplinados. Que fueron jóvenes con juventud.

Sin esto, es difícil la identificación, ¿Qué nos pasa? Nosotros recibimos hoy en las universidades, lo digo con dolor, con pena, con vergüenza, recibimos jóvenes para quienes la historia no pasa de ser una asignatura que tuvieron que aprobar, un cuento en “pretérito perfecto”. Y el conocimiento despersonalizado, extrínseco, termina por extinguirse. Cómo puede ser, por qué se ha producido una desconexión, en la identificación humana con los actores de la historia, la persona que recibe esa herencia y la herencia misma. Y ese “triángulo amoroso”, pasional –“la historia de mi país-su gente-yo”– hay que volverlo a armar, reconociendo la naturaleza humana en todas sus dimensiones.

Fidel en algunas de sus *Reflexiones* que yo uso mucho en algunos escenarios de trabajo, sobre todo en la formación de cuadros y directivos llamaba la atención sobre el problema que tienen los seres humanos en tanto tienen que luchar contra sus instintos (en algún momento afirmó que “la educación es la lucha contra los instintos”). Es un modo de decir que los seres humanos tienen que luchar contra esa escala de su naturaleza humana que lo hace tendiente al egoísmo, a la envidia, a los celos, por decirlo de otra manera, al chisme, está ahí. Pero si nosotros no contamos esas historias de aquellos que también sufrieron o fueron víctimas de la envidia, los celos, que se vieron envueltos en chismes, y supieron cómo superarlo, e hicieron lo que hicieron para dejar eso atrás, nosotros estamos enseñando solo la cara visible, que no produce identificación por *incongruencia de realidades*.

Si creemos que basta con conocer (leer, enseñar, examinar) la historia para repetirla y para no repetirla; Si no lo logramos, la historia, y con ella la identidad, el alma cubana, estará en trance de suicidio (u homicidio) y la estructura subjetiva del alma cubana, de la nacionalidad cubana, de lo histórico, no pasará de ser una narración formal.

Entonces este tema profundo, fundamental y fundante, de contar la historia de nuestro país, no puede ser pensado sin pasar por las subjetividades de “los historiados” y “los historiadores”. Lo que llamamos histórico, no se hizo con la finalidad de hacer historia. Devino historia. Y ha sido contada, y será contada, con un fin: esta patria grande nuestra, en un país pequeño, que ha sido vilipendiado, colonizado, recolonizado, avasallado, traicionado, necesita de la historia de sus grandes hombres, para construir identidad, valor, autoestima, lo entiendo perfectamente, lo comparto, lo cultivo. Pero tenemos que llegar en algún momento, en algún lugar, en algún espacio, a contar la historia hecha por seres humanos, no por figuras que de alguna manera se distancian para llamar a su alcance. Pensar, sentir y asumir que ahora, aquí, entre nosotros, hay mucho de esos cubanos que fueron Céspedes, Martí, hay mucho del general Antonio, de Guiterras, de Villena, de Camilo, del Che, de

Fidel, que ahora puede que escape a los libros, pero no al carácter de ser cubano, y por ende a toda la historia de Cuba.

Tenemos que rescatar el gusto por la historia, el amor por la historia, el encuentro con la historia, sin duda. Y para esto hay que contar con la unidad de lo cubano, con las dimensiones personales, subjetivas, de su existencia. Porque historia sin identidad humana, sin cualidad de humano, sin arraigo a la vida real de personas tangibles, es apenas narración histórica. Nosotros necesitamos que sea savia alimentadora del alma cubana.

Hace poco se presentó una película excelente que hicieron sobre la vida de Carlos Acosta. Y alguien me decía: “Esto es muy fuerte. La gente se moviliza mucho, queda muy emocionada, como viviendo la historia de Carlos, con Carlos, a través de la película. Como si fuera la vida de cualquiera de nosotros” Además, la historia contada por él, la que él vivió, la que lo descubre en su grandeza no solo como bailarín, sino como ser humano, la que nos regala la certeza, y no simplemente la frase, de que sí se puede. Y la emoción del genial bailarín, al ver “la película” pasa por estar viendo su vida. Me lo imagino diciéndose: “Esa es mi vida, ese soy yo”, y se sentía feliz, incluso siendo una historia, para los que la conozcan y para los que no se la invito a leer, marcada por penurias, carencias, prejuicios, incomprensiones, por el sufrimiento, por el dolor, pero es su historia, es su vida, esa en la que se impuso, y se creó a sí mismo como lo que es, su historia real. La grandeza nace en cualquier circunstancia, porque lo suyo, lo humano, es cambiarla.

Entonces yo creo que por ahí tendríamos que pensar en hacer una adición importante, una complementación, que nos permita ver la realidad más desde lo personal, desde lo subjetivo, desde esos procesos que emergen.

Los cubanos y cubanas estamos hoy ante una construcción complicada desde el punto de vista de la historia, y tenemos que considerar las diversas subjetividades que la hacen y la harán, el diálogo y la coherencia existencial, interrelacional, de esas subjetividades. El país es, y ha de ser con todos, pero para el bien de todos, un bien no solo común, sino bien distribuido. Porque todos conocemos perfectamente por qué Céspedes fue a la guerra, y por qué Martí fue a la guerra, y por qué Agramonte fue a la guerra, y por qué los grandes próceres de nuestra historia fueron a la guerra. Pero lo que me pregunto es por qué fueron los esclavos, por qué fueron los sectores más desfavorecidos de la población, ¿para construir autonomía e independencia de España? No creo que fue lo esencial. Fueron a lograr la independencia de España, como medio indispensable, para que fuéramos dueños de nuestro destino, y entonces construir, lograr, justicia social. Y sí, los mismos líderes de la insurrección lo sabían, lo tenían claro, y lo hicieron saber algunos de ellos en aquel documento ético en el que juraron “guardar inviolable sus obligaciones, sostener el principio de la igualdad social y hacer cuanto pueda en lo humano para la rehabilitación de las clases y la abolición de todo fuero, privilegios o división fundada en la nobleza de la cuna, el oficio y la riqueza” –la referencia no es textual, es a la memoria.

Entonces la historia de Cuba tiene varias motivaciones, y dos son, a mi juicio fundamentales. Hay que contar con las dos: autonomía, soberanía, independencia, y justicia social. Porque Cuba no es un proyecto solo de no ser ni española ni americana, de ser cubana. Hay que seguir la oración, ser cubana para darles a los cubanos una condición justa de vida. Y por eso hay una relación inextinguible entre independencia, soberanía, autonomía y justicia social, porque no habrá justicia social sin soberanía, pero no habrá soberanía sin justicia social. Sin justicia social reaparecerán (reaparecen ya)

los anexionistas, reaparecerán los sumisos, conscientes o no, reaparecerán los mercenarios del vivir bien, “como en la metrópolis”, reaparecerán los colonizados, todos los que debilitan y enferman el alma cubana.

Entonces, esa es la historia que yo siento que hemos contado poco. Tenemos que contar esa historia, tenemos que contar esa historia para podernos identificar, para poder decir: *Ese pude ser yo. Y hoy estoy siendo lo que me toca hacer en un proceso con muchas cosas distintas pero con muchas cosas comunes. Ser cubano.*

# EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DE CONTENIDOS CLÍNICOS DENTRO DE LA FORMACIÓN EN PSICOLOGÍA

**Gabriela Prieto Loureiro**

*Instituto de Psicología Clínica. Facultad de Psicología. Universidad de la República. Uruguay.*

## **Resumen**

El artículo aborda los aspectos vinculados al aprendizaje de la clínica psicológica y su evaluación. Se recorren autores que, a partir de diferentes fundamentos teóricos, coinciden en que el aprendizaje de la clínica no obedece a estrategias de enseñanza y de evaluación similares a las aplicadas para otros contenidos teóricos. Se considera que el aprendizaje y la evaluación de la clínica y de la clínica psicológica, no puede lograrse únicamente a través de la memorización y la lectura.

A partir de estas consideraciones, se integran autores que señalan que la evaluación de los aspectos clínicos debe integrar otros elementos como lo son las competencias clínicas. Estas competencias son requeridas para un aprendizaje de la clínica que se caracteriza por la variabilidad y la toma de decisiones.

Se desarrollan concepciones teóricas de diferentes autores en relación al aprendizaje y la evaluación de los contenidos clínicos.

**Palabras clave:** Enseñanza, Aprendizaje, Evaluación, Clínica, Psicología

## **Abstract**

*The article presents the aspects related to the learning of the psychological clinic and its evaluation. Authors who, based on different theoretical foundations, agree that the learning of the clinic does not obey teaching and evaluation strategies similar to those applied for other theoretical contents. It is considered that the learning and the evaluation of the clinic contents and the psychological clinic cannot be achieved only through memorization and reading.*

*From these considerations, some authors indicate that the evaluation of clinical aspects must integrate other elements such as clinical competencies. These competences are required for a learning of the clinic contents that are characterize by variability and by making decisions.*

*Theoretical conceptions of different authors are developed in relation to the learning and the evaluation of the clinical contents.*

**Key words:** Teaching, Learning, Evaluation, Clinic, Psychology

## **Introducción**

La relevancia que cobra el aprendizaje de la clínica, y dentro de esta en relación con el aprendizaje de la psicología, tiene que ver con que este no obedece a las estrategias usadas en otro tipo de aprendizajes, que no se logra solamente en base a memorización y lecturas, y que implica además una mayor carga afectiva.

Como plantea M. Andreozzi (1998) en la enseñanza de la clínica se maneja un régimen de alternancia entre el ámbito de la academia y el trabajo profesional, lo que condiciona y limita el proceso de formación de los estudiantes.

En relación con la expectativa de coherencia entre el dispositivo planteado para la enseñanza y la evaluación propuesta, ambos dispositivos deberían garantizar, tal como señala Barbier (1999), un movimiento de alternancia entre el campo de acción y el de la reflexión sobre la acción. Esto sería lo que permitiría la reconstrucción del conocimiento experiencial con cierta distancia y exterioridad a las situaciones vividas en la práctica. Para Barbier, esta situación, permite reconstruir lo vivido y anticipar situaciones futuras, con el concomitante desarrollo de “herramientas de inteligibilidad de la práctica”.

Una referencia para esta temática han sido los aportes de Coll (1991), quien señala que la importancia de la evaluación radica en su relación con el diseño curricular. Entonces, la evaluación está al servicio del proyecto educativo, es parte integrante de él y comparte sus principios fundamentales.

A su vez, otros autores como A. Camilloni (1998) sugieren que la evaluación es la que delinea el aprendizaje y sus dispositivos.

Es por lo previamente planteado, que se hace acuerdo que deberían ser consideradas en los procesos de evaluación de la clínica en la enseñanza de la psicología.

A su vez, estos procesos de evaluación deberían ser coherentes con el dispositivo de enseñanza propuesto.

En la misma línea, se considera que los procesos de evaluación no ajustados al dispositivo de enseñanza propuesto genera una distorsión en los procesos de aprendizaje.

### **Desarrollo y discusión**

Resnick (1991) define a la psicología clínica como la psicología aplicada a la investigación, enseñanza y servicios relacionados con las aplicaciones de principios, métodos y procedimientos para la comprensión, predicción y alivio de la desadaptación, la discapacidad emocional, biológica, social y conductual, aplicados a una amplia población.

A su vez, Korchin (1976) entiende que la psicología clínica se ocupa de la conducta humana y de mejorar la situación de las personas y que para ello utilizan conocimientos y técnicas.

En relación con la enseñanza de la clínica aparecen mayoritariamente en la literatura, aportes que relacionan la clínica con la enseñanza de la medicina. A lo largo de la historia, la enseñanza de la clínica vinculada a la medicina comienza con la medicina hipocrática.

En los orígenes, la clínica aparece vinculada a la enseñanza de la semiología y la anamnesis médica. Se trataba, entonces, de interpretar los síntomas y la enfermedad.

La enseñanza de la clínica, desprendida ya de su vinculación con la religión, reaparece en las universidades y con más empuje durante la Revolución Industrial, donde las leyes de la medicina se desplazan de ser un mero arte personal hacia una convicción bajo leyes objetivas.

Aparece así, en ese momento, el llamado método clínico (aplicación del método científico al estudio de la salud y de la enfermedad).

A medida que se fueron desarrollando las técnicas diagnósticas y terapéuticas, la enseñanza de la clínica se fue imponiendo como tema de discusión y de desarrollo.

En la actualidad, se comienza a plantear una falsa dicotomía sobre la relación entre el uso de la tecnología y las habilidades clínicas. Se comienza a discutir, entonces, si a mayor desarrollo de la tecnología existen menos posibilidades de desarrollo de las habilidades clínicas.

Como señala José A. Fernández Sacasas (2000) un tema de actualidad en relación con la medicina clínica y su enseñanza, es el cambio de paradigmas que se presenta con el desarrollo científico y social.

Al ganar terreno el enfoque integral de la salud y perder terreno los modelos reduccionistas y biologicistas, la relación del sujeto con su historia social debe ser considerada, y no deben ser ignoradas por el clínico. El sujeto debe considerarse en su medio social para poder operar una transformación sobre las condiciones de su salud.

Asimismo, aparecen en la actualidad variadas discusiones sobre los modelos de las residencias en la medicina. En ellos está en discusión la enseñanza de la clínica y cuál sería la forma de enseñanza más exitosa y con mejores resultados.

### **Enseñanza de la clínica psicológica**

Para analizar la coherencia entre la evaluación y el dispositivo de enseñanza utilizado, es importante considerar y visualizar la enseñanza de la clínica como un elemento indispensable en la formación del profesional psicólogo.

La clínica en psicología es una subdisciplina muy asociada a la práctica profesional. En este sentido, Barbier (1999) entiende que la acción dirigida a adultos que ocuparán un lugar laboral, siempre está atravesada por la representación que se tenga de la profesión y del profesional que deberá ser.

Para este autor, el mundo de la formación funciona como una transformación de capacidades y un progreso de estas. Señala este autor, que el profesional formado va a utilizar luego, en una situación real, lo que aprendió desde su formación.

Por su parte, Ferry (1997) ha definido la formación como algo que se relaciona con la forma de formarse, o sea de adquirir una forma. Esta sería una forma para actuar, para reflexionar y para ir mejorando esa forma. Señala que cuando se habla de formación se habla de formación profesional y de entrar en condiciones de ejercer la práctica profesional.

Señala Souto (1993) “El acto pedagógico surge en la interacción entre un sujeto que aprende (individual o colectivo) y un sujeto que enseña (o un objeto que representa a este), en función de un tercer elemento: el contenido. La relación que se establece es a la vez cognitiva, afectiva y social” (p. 43).

El aprendizaje se provoca y se genera desde la multicausalidad y las interrelaciones entre los sujetos. Los procesos contextualizados desde el aquí y el ahora, se realizan en un espacio y un tiempo compartido, posibilitando la comprensión en su significatividad y sentido social-humano.

Es desde la relación entre lo social y lo humano que se posibilita esta comprensión. La que tiene lugar dentro de un ámbito: la clase. La clase como ambiente en el que transcurre la vida cotidiana de sus actores y donde se produce sentido a las interacciones en torno al saber.

Ha de considerarse entonces, que, para que la introducción de elementos de la clínica en el aula tenga un efecto importante en el estudiante, estos deben introducirse desde el inicio de la formación.

Por su parte, Lucarelli (1994) señala que con la enseñanza de la clínica desde el inicio, esta se convierte en un eje troncal que articula la teoría y la práctica. Se consideran entonces, la teoría y la práctica, como dos momentos simultáneos en la construcción del conocimiento. Estos momentos simultáneos están entramados en una relación dialéctica y a su vez posibilitan que la práctica sea generadora de teoría.

Es importante, a efectos de la evaluación, considerar que en general en las asignaturas que se vinculan a la clínica, se intenta impartir y lógicamente evaluar, las competencias clínicas. Estas competencias como señala Perrenoud (2004), son la capacidad de actuar con eficacia en un tipo definido de situación, en donde se integran diversos tipos de conocimientos, que ponen en juego varios esquemas de acción: percepción, evaluación y razonamiento de las situaciones clínicas que sirven de base a anticipaciones, establecimiento de relaciones y diagnóstico a partir de indicios y toma de decisiones.

Otros autores como Irby (1995), Hernández Aristu (1995), entre otros, se refieren, en relación con la enseñanza de la clínica, a las capacidades personales del propio sujeto, sus competencias y habilidades de carácter social referidas a la convivencia y al trabajo con otros. Las competencias se forman a través de una práctica y de la posibilidad de reflexionar sobre la acción.

Irby (1995) menciona que las situaciones de enseñanza de la clínica se caracterizan por poner en práctica estrategias de enseñanza que promueven competencias en los estudiantes dentro de un contexto que se caracteriza por la variabilidad, la impredecibilidad, la inmediatez de la toma de decisiones y la falta de continuidad.

Por su parte, D. Schön (1992) menciona que el ámbito en el cual los profesionales realizan su práctica presenta las características de incierto o conflictivo, imprevisto, provoca incertidumbre, es singular y puede traer conflictos de valores, lo denomina “zonas indeterminadas de la práctica” y se vincula con la toma de decisiones.

La formación de un profesional requiere que este actúe en esas “zonas indeterminadas de la práctica” durante su proceso de formación. Para este autor resulta relevante que los docentes diferencien el conocimiento que se obtiene a través de la acción, del que se obtiene a través de la reflexión en la acción. El primero, es revelado a través de la ejecución espontánea y resulta imposible de explicitar verbalmente. La reflexión en la acción permite realizar modificaciones en el accionar que se lleva a cabo a partir de la toma de conciencia sobre el propio desempeño de lo que está realizando.

El aprendizaje de la clínica no obedece a las estrategias usadas en otro tipo de aprendizajes, no se logra el aprendizaje de la clínica solo en base a memorización y lecturas y presenta, además, una mayor carga afectiva.

En la clínica, como señala Perrenoud (2004) se subraya la adquisición de competencias, entendidas como la capacidad de resolver una situación utilizando un tipo de conocimiento especial donde se ponen en juego varios esquemas: acción, percepción, evaluación y razonamiento.

Otros autores, como Hernández Aristu (1995), en el mismo sentido, señalan que las cualificaciones personales y las habilidades que suponen competencias cognitivas del saber se forman a través de la práctica y de la posibilidad de reflexionar sobre la acción que se ha llevado a cabo.

En la misma línea, Schmidt, H. *et al.* (1987), consideran que las habilidades clínicas consisten en un conjunto de estrategias y razonamientos, junto con destrezas, que necesitan de un pensamiento autónomo y que permiten la resolución de problemas clínicos, incluidos los nuevos problemas que aparezcan.

Señala Irby (1995) que aún con un pequeño grupo de alumnos, en la enseñanza de la clínica, el tiempo siempre es vivido como escaso y que esto condiciona el tratamiento de los contenidos curriculares y la dificultad para encontrar espacios donde los estudiantes puedan compartir sus experiencias.

Retomando con los aportes de Irby (1978), en este sentido, se consideran cuatro aspectos comunes a todos los docentes: organización y claridad del discurso, habilidad en el manejo grupal, estimulación, entusiasmo y disponibilidad al conocimiento. Señala este autor la necesidad de incorporar tres aspectos que son específicos de la enseñanza de la clínica: supervisión, competencia y modelo de identificación.

En otra línea, Venturelli (2003) señala en sus desarrollos sobre el aprendizaje basado en problemas, que en la enseñanza de la clínica, donde se requieren destrezas, además de memorización, se hace necesaria la presencia del tutor. El tutor es para este autor, quien orienta y facilita el aprendizaje.

### **Evaluación de los aprendizajes de la clínica psicológica**

La importancia de la evaluación radica en que ella interviene en la calidad del aprendizaje. Es por lo tanto un elemento constitutivo del aprendizaje.

C. Coll (1991) señala que la evaluación se encuentra al servicio del modelo educativo, lo integra y a la vez comparte sus principios fundamentales.

Es pertinente, incorporar en este punto, la definición de evaluación aportada por Pérez y García (1998), quienes señalan que evaluar “es un acto de valorar una realidad, que forma parte de un proceso cuyos momentos previos son los de fijación de características de la realidad a valorar, y de recogida de información sobre las mismas, y cuyas etapas posteriores son la información y la toma de decisiones en función del juicio emitido” (p. 23).

Según plantean Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1989) el componente axiológico está íntimamente relacionado con el evaluador y su sistema de creencias. Para estos autores siempre evaluar implica aplicar una jerarquía de valores.

Evidentemente, si se considera lo expuesto hasta aquí, evaluar no puede ser algo ajeno al paradigma del pensamiento complejo. Se coincide con las concepciones que proponen a la evaluación no solo como un modo de verificar la presencia o no de un conocimiento, sino que la definen a partir de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Evaluar no puede reducirse a un mero proceso mecanicista de aplicar formas y metodologías de evaluar. A pesar de todas las consideraciones planteadas, es frecuente que en la práctica, el término evaluar quede relacionado directamente con el procedimiento realizado para valorar conocimientos.

Álvarez Méndez (2000) plantea en referencia al tipo de evaluación positivista que “este tipo de evaluación no considera que el aprendizaje ocurre antes, durante y después e incluso independientemente del proceso de enseñanza” (p. 128).

Sin embargo, las formas alternativas, proponen una evaluación de los aprendizajes centrada en la descripción, interpretación y valoración de todo lo que acontece en el espacio didáctico, entendido como un complejo dinámico de interrelaciones comunicativas. El llamado paradigma interpretativo se basa en un planteo sistémico y procesual del acto educativo. El evaluador se preocupa por el proceso del aprendizaje y no solo por el producto generado por este.

En toda valoración, habrá que atender al mismo tiempo lo que el estudiante tiene de información y cómo la utiliza en relación a la situación planteada (procedimientos y estrategias de resolución). Estas afirmaciones previamente señaladas, serían las que se ciñen a la evaluación de la clínica psicológica.

Asimismo, la evaluación ha de formar parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como señala S. Celman (1998) las actividades evaluativas se constituyen y entrelazan en el interior del mismo proceso, desde donde se involucra el estudiante y a su vez el docente. Así, la evaluación interactúa dialécticamente con ambos procesos (enseñanza y aprendizaje), esta los condiciona, y a su vez, es condicionada por ellos.

En efecto, evaluación no puede seguir siendo solo la legitimación de pautas culturales, sino, que debe de pensarse desde una visión compleja y cualitativa que manifieste una búsqueda y no que se reasegure en el mundo de lo exacto.

Según García Ramos (1989), la evaluación sería una actividad o proceso sistemático de identificación, recogida o tratamiento de datos sobre elementos o hechos educativos, con el objetivo de valorarlos primero y, sobre dicha valoración, luego, tomar decisiones.

Por su parte, la evaluación es un proceso continuo de acopio e interpretación, realizado para valorar las decisiones tomadas en el diseño de un sistema de aprendizaje. En un sentido acotado, la evaluación sería el proceso para verificar los cambios que se han producido en los estudiantes como consecuencia del proceso de enseñanza y aprendizaje; en función de los objetivos previamente establecidos.

Siguiendo los aportes de Camilloni *et al.* (1988), la evaluación implica el análisis del contexto, la determinación de criterios, de parámetros de referencia, variables, mediciones e indicadores, y la selección del agente evaluador. Por definición, la evaluación es relativa, está asociada a un marco conceptual/lógico de referencia y no es posible plantearla en términos absolutos.

Perrenoud (2004) considera que en las asignaturas que están vinculadas a la clínica siempre se intenta evaluar las competencias clínicas y dentro de estas, la capacidad de actuar con eficacia en un tipo definido de situación.

En este sentido, para Schmidt, H. *et al.* (1990) las habilidades clínicas posibilitan la resolución de problemas clínicos, aun de aquellos problemas que resulten nuevos para el profesional.

La otra línea sobre la que hay desarrollos y que están vinculados de cierta forma a la evaluación de la clínica, son los aportes que se han venido realizando sobre la evaluación de competencias.

Dentro de esta línea se ubican las competencias profesionales como el resultado de la integración de funciones complejas (de tipo conceptual, procedimental y actitudinal) en el contexto del ámbito del ejercicio de la profesión.

Otra línea de desarrollo, que se encuentra vinculada a la evaluación de la competencia profesional, son los aportes relacionados con la pirámide de Miller (1990). Este autor, definió un modelo para la evaluación de la competencia profesional como una pirámide de cuatro niveles. En los dos de la base se sitúan los conocimientos (saber) y cómo aplicarlos a casos concretos (saber cómo). En el nivel inmediatamente superior (mostrar cómo) se ubica a la competencia cuando es medida en ambientes “*in vitro*” (simulados) y donde el estudiante debe demostrar todo lo que es capaz de hacer. En la cima se halla el desempeño o lo que el profesional hace en la práctica real independientemente de lo que demuestre que es capaz de hacer (competencia).

### **Conclusiones**

La referencia a la calidad de la evaluación y de los instrumentos que la integran, esta debe realizarse en base a un programa constituido por un conjunto de instrumentos. Este programa puede estar implícito o explícito, y corresponder a una disciplina, área, institución, entre otros.

Tal como plantean Camilloni *et al.* (1998) “Cada tipo de instrumento de evaluación permite evaluar diferentes aspectos de los aprendizajes por lo cual la garantía de la pertinencia y la calidad técnica del programa debe considerarse integralmente como una estructura, así como la de cada uno de sus componentes” (p.42).

Estos autores consideran que las herramientas disponibles y el número de estudiantes presentes en los cursos, son dos cuestiones críticas para el diseño de los instrumentos de evaluación. Asimismo, las técnicas de evaluación deben ser consistentes con los proyectos de enseñanza y de aprendizaje de la institución.

Los autores referidos, en su mayoría, sostienen que las decisiones que los docentes adoptan están fundadas en las concepciones que ellos desarrollan sobre lo que es enseñar y sobre lo que es aprender.

Siguiendo las consideraciones de Camilloni *et al.* (1998), se puede suponer que la evaluación se centra en prever cuáles son los impactos más duraderos y los efectos más inmediatos sobre los alumnos.

Por su parte, la interpretación de datos en la evaluación, inexorablemente conduce a la construcción de juicios de valor.

La evaluación, tiene que contar con criterios que permitan interpretar la información recogida con base a una teoría, por lo tanto, sería necesario insistir en que las distintas teorías que entran en juego sean consistentes entre sí y conformen, en su conjunto una base de percepción de pensamiento y conocimiento que permita fundar y justificar la acción de los docentes.

En el paradigma cuantitativo, la evaluación puede ser entendida como objetiva, neutral y predictiva, de manera tal que se centre en la eficiencia y la eficacia. Lo que se evalúa son los productos observables.

Por otro lado, en la perspectiva cualitativa, la evaluación se centra en reconocer lo que está sucediendo y comprender qué significado tiene para las diferentes personas. En este caso, no solo se evalúa el producto sino también el proceso.

Para un tercer paradigma, el crítico, la evaluación no solo se centra en recoger información sino que también implica diálogo y autorreflexión.

Considerando lo que se ha venido desarrollando, se hace acuerdo con que no existen formas de evaluación que sean mejores o peores que otras. La eficacia dependerá de lo que se evalúa, de los sujetos evaluados y del contexto en general.

Se entiende entonces importante introducir aquí algunos elementos que debe tener en cuenta una evaluación para poder considerarla acorde y eficaz.

En relación con la clínica psicológica, se puede concluir que la mayoría de los autores coinciden que lo que debe ser evaluado es:

- El manejo de la información.
- Los procesos organizativos.
- Los procesos creativos.
- El pensamiento crítico.
- La comunicación.
- Las relaciones interpersonales.
- Los procesos metacognitivos y autorreguladores.

Como señala Stenhouse (1984), “para evaluar hay que comprender” (p.156). Se desprende a partir de las consideraciones de este autor que las evaluaciones objetivas y exactas no comprenden el proceso educativo. Para este autor el docente debiera ser un crítico y no solo un calificador.

Según Coll (1991) la evaluación designa un conjunto de actuaciones previstas en el Diseño Curricular mediante las cuales es posible ajustar progresivamente la ayuda pedagógica a las características y necesidades de los alumnos y determinar si se han cumplido o no. Es decir, la evaluación debería cumplir dos funciones:

1. Ajustar pedagógicamente la propuesta de enseñanza a las características individuales de los alumnos mediante aproximaciones sucesivas.
2. Evaluar los resultados de la propuesta de enseñanza: debe permitir determinar el grado en que se han conseguido las intenciones del proyecto.

Coll (1991) señala en este sentido que “la evaluación inicial, entendida como instrumento de ajuste y recurso didáctico que se integra en el proceso mismo de enseñanza/aprendizaje, es a nuestro juicio una práctica altamente recomendable” (p. 23).

Cabe señalar que lo que Coll subraya en relación a esta afirmación, es que para el correcto desenvolvimiento del proceso de aprendizaje, es importante que se dé un ajuste progresivo de la ayuda pedagógica y aconseja entonces una práctica formalizada de la evaluación formativa.

En otro sentido, señala Díaz Barriga (1999) que el docente comenzó a enseñar aquello que iba a evaluar, y los estudiantes aprendían porque aquella enseñanza formaba parte de sus evaluaciones. Consideró entonces que muchas prácticas se estructuraban en función de la evaluación. Estas situaciones son analizadas por este autor, considerando a la evaluación como el lugar de las

inversiones. Señala entonces Díaz Barriga que “el examen es el instrumento que permite invertir los problemas sociales en pedagógicos” (p.156).

Por su parte, Litwin (2008), distingue tres niveles para la evaluación de la enseñanza: reconocer el impacto que tiene en la calidad de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, contemplarla de manera descriptiva, analítica y crítica y por último reconocer la distancia entre lo que pensaba el docente antes de iniciar la clase y los resultados.

Se entiende, que un dispositivo de enseñanza es coherente con el dispositivo de evaluación (en la enseñanza de contenidos de la clínica) cuando en este último se consideran actitudes, aptitudes y competencias que se encuentran presentes en los objetivos de la enseñanza. Asimismo, debe verificarse, la presencia de un constante movimiento de alternancia entre el campo de la acción y el de reflexión sobre la acción.

Las competencias profesionales en relación con la psicología, resultarían entonces, de la integración de las capacidades conceptuales, las procedimentales y las actitudinales.

Las capacidades conceptuales conforman el saber profesional, se relaciona con la incorporación de las estructuras conceptuales con informaciones, conceptos, principios, etc. Se corresponden con el saber disciplinar.

Las capacidades procedimentales se relacionarían con el “saber hacer” profesional. Se refieren a la capacidad de formar estructuras procedimentales con las metodologías, procedimientos y técnicas habituales de la profesión y operar con él. Las capacidades actitudinales conformarían el “saber ser” profesional.

En este sentido, Lifshitz A. (2012) señala que el aprendizaje clínico involucra la capacidad de tomar decisiones. Esta consideración, lleva a señalar la necesidad de incorporar en la evaluación de los aspectos clínicos, diferentes formas que logren integrar estos aspectos.

Sin duda y en función de los aportes de los diferentes autores, se puede concluir que en relación con el aprendizaje de la clínica y particularmente su aprendizaje dentro de la formación en psicología, es ineludible el ejercicio de habilidades de identificación, descripción y relación de situaciones que serán de necesidad diferentes al contexto del aula tradicional.

### Referencias bibliográficas

- Andreozzi, Marcela (1998). Sobre residencias, pasantías y prácticas de ensayo: una aproximación a la idiosincrasia clínica de su encuadre de formación. IICE: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año 7, no. 13, pp. 23- ensayo: una aproximación a la idiosincrasia clínica de su encuadre de formación. IICE: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año 7, no. 13, pp. 23-30
- Antúñez, A. y Aranguren C. (1998). Aproximación Teórica y Epistemológica al Problema de la Evaluación .Su condición en Educación Básica. En: *Boletín Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* (3) pp. 104 -117.
- Barbier, J. M. (1993). *La evaluación de los procesos de formación*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_. (1999). *Prácticas de formación, evaluación y análisis*. Formación de formadores. Serie los documentos. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Bernstein, Basil (1998) .*Control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata.
- Camilloni, A., Litwin, E., Celman, S., Palou de maté, M. del C. (1998). *Evaluación de los Aprendizajes en el Debate actual*. Buenos Aires: Paidós.
- Cocca, J. (1991). Evaluación inicial, formativa y sumativa. En *Psicología y currículum*. Cap. 3 Buenos Aires: Paidós.
- Coll, Cesar. (1991). *Psicología y currículum*. Buenos Aires: Paidós.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Londres: Free Press.
- Díaz Barriga, A. (1990). *Currículo y evaluación escolar*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor- Rei.
- \_\_\_\_\_. (Compilador). (1993). *El examen. Textos para su historia y debate*. CESU, Valdés Editores y UNAM. (Ed.) 1ª re-impresión, México, 2000. pp. 62-71.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2ª. ed.). México: McGraw Hill.
- Fernández Sacasas, J.A. (2000). *Sinopsis histórica de la clínica y su enseñanza*. En: *Enseñanza de la Clínica*. La Paz, Bolivia: UMSA pp. 2-15.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Figari, Gerard (1993). *Cuál sistema de Referencias para Evaluar una Serie Los documentos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- García Ramos, J. M. (1989). *Bases pedagógicas de la evaluación*. Madrid: Síntesis.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez A. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Hernández Aristu y otros (1995). *La educación de adultos como proceso*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- House, E. (1997). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- Irby, D. (1995). Teaching and learning in ambulatory care settings: A thematic revue of de literature Acad. Med, vol. 70, no. 10, pp. 898-931.
- Korchin, S.J. (1976). *Modern clinical psychology: principles of intervention in the clinic and community*. New York: Basic Books.
- Lebovici, S (1965). *Documento de la Organización Mundial de la salud*. Recuperado desde [http://whqlibdoc.who.int/php/WHO\\_PHP\\_24\\_\(part1\)\\_spa.pdf](http://whqlibdoc.who.int/php/WHO_PHP_24_(part1)_spa.pdf).
- Lifshitz-Guinzberg, Alberto (2012). *La enseñanza de la clínica en la era moderna*. Recuperado en [http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V1Num04/08\\_AR\\_LA\\_ENSEÑANZA\\_DE\\_LA\\_CLINICA.PDF](http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V1Num04/08_AR_LA_ENSEÑANZA_DE_LA_CLINICA.PDF)
- Litwin, Edith. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Lucarelli, E. (1994). Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica. En: *Cuaderno de Investigación* no. 10, Buenos Aires: IICE, FFyL, UBA.
- Miller GE. (1990). The assessment of clinical skills/competence/ performance. En: *Acad Med*, vol. 65: S pp. 63- 67.
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Perrenoud, Ph. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao.
- Pérez Juste, R. y García Ramos, J. (1989). *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Madrid: Rialp.

Resnick, J. H. (1991). Finally, a definition of clinical psychology: A message from the President, División 12. *The Clinical Psychologist*, 4, pp.3-11.

Ribes, E. (1986). La formación de profesionales e investigadores en psicología con base en objetivos definidos conductualmente. En: Ribes, E., Fernández, C., Rueda, M., Talento, M. y López, F. *Enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología. Un modelo integral*. México: Trillas.

Schön, D. A. (2002) *.La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Souto, M. y otros (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires: Novedades Educativas.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.

Ullian J, Bland, C., Simpson D. (1994). An alternative approach to defining the role of the clinical teacher. En *Acad. Med.*, vol. 69: pp. 832-38.

Varela, J. (1998). Teoría de la conducta: extensiones sobre el desarrollo del comportamiento inteligente. En: *Acta comportamentalia*. 6 (monográfico): pp. 87-97.

Venturelli, José (2003). *Educación Médica: Nuevos enfoques, metas y métodos*. Serie PALTEX Salud y Sociedad 2000 N°8 OPS. OMS pp. 205-207.

# A IMPORTÂNCIA DO PSICÓLOGO ESCOLAR NA COMUNIDADE ESCOLAR: UM ESTUDO COMPARATIVO

Jéssyca de Alcântara Galvão

Viviane Santos da Silva

Carolina Conceição Prado

Centro Universitário do Distrito Federal – UDF. Brasília, Brasil

## **Resumo**

*O psicólogo escolar enfrenta dificuldades no reconhecimento do seu papel, pois sua contratação não é obrigatória. Este estudo comparativo buscou analisar a visão de gestores escolares sobre a prática e importância do psicólogo escolar nas instituições de ensino. Para isto foi realizada uma pesquisa qualitativa com dois gestores de duas escolas privadas com perfis semelhantes, sendo uma possuidora do cargo de psicólogo escolar (A) e a outra não (B). Os resultados mostraram que a escola (B) apresenta maiores queixas escolares e maior frequência no número de intervenções realizadas quando comparadas a escola (A) que mantém o desenvolvimento acadêmico dos alunos sem percalços. Conclui-se que a Psicologia escolar é mais uma perspectiva teórica que visa contribuir ao processo de ensino e aprendizagem, contudo, há necessidade de valorização desta profissão, pois os resultados apontam que os seus serviços melhoram o funcionamento da escola e desenvolvimento dos alunos.*

**Palavras-chave:** Psicologia Escolar. Comunidade Escolar. Escola.

## **Abstract**

*The school psychologist faces difficulties in recognizing his role, since his contracting is not mandatory. This comparative study sought to analyze the view of school managers on the practice and importance of the school psychologist in educational institutions. For this, a qualitative research was carried out with two managers from two private schools with similar profiles, one being a school psychologist (A) and the other not (B). The results showed that the school (B) presents greater school complaints and a greater frequency in the number of interventions performed when compared to the school (A) that maintains the academic development of students without mishaps. It is concluded that school psychology is more a theoretical perspective that aims to contribute to the teaching and learning process, however, there is a need to value this profession, because the results show that its services improve the school's functioning and student development.*

**Keywords:** School Psychology. School Community. School.

## **Resumen**

*El psicólogo escolar enfrenta dificultades en el reconocimiento de su papel, pues su contratación no es obligatoria. Este estudio comparativo buscó analizar la visión de gestores escolares sobre la práctica e importancia del psicólogo escolar en las instituciones de enseñanza. Para ello se realizó una investigación cualitativa con dos gestores de dos escuelas privadas con perfiles similares, siendo una poseedora del cargo de psicólogo escolar (A) y la otra no (B). Los resultados mostraron que la escuela (B) presenta mayores quejas escolares y mayor frecuencia en el número de intervenciones realizadas cuando comparadas a la escuela (A) que mantiene el desarrollo académico de los alumnos sin prejuicios. Se concluye que la Psicología escolar es más una perspectiva teórica que pretende contribuir al proceso de enseñanza y aprendizaje, sin embargo,*

*hay necesidad de valorización de esta profesión, pues los resultados apuntan que sus servicios mejoran el funcionamiento de la escuela y el desarrollo de los alumnos.*

**Palabras clave:** *Psicología Escolar. Comunidad Escolar. Escuela.*

## Introdução

Motivada pela tendência norte-americana e francesa, a Psicologia escolar chegou ao Brasil na passagem do século XIX e XX, através da criação dos laboratórios de Psicologia, com objetivo de estudar crianças com problemas de aprendizagem (Barbosa; Marinho-Araújo, 2010)

Os psicólogos escolares atuaram por muito tempo nas escolas com o modelo clínico, realizando atendimento individualizado, avaliação diagnóstica e encaminhamentos de alunos para classes especiais a fim de ajustar o aluno na escola. Diante dessas atuações, os psicólogos passaram a ser chamados exclusivamente para ajudar as instituições educativas, com o propósito de compreender as queixas escolares. (Barbosa; Marinho-Araújo, 2010)

Tal prática acarretou atrasos no desenvolvimento dos alunos, ao rotular e promover a padronização com as normas da escola. Ao atribuir a culpa ao aluno pelo insucesso acadêmico, a instituição se beneficiava e os agentes escolares se tornavam ainda mais omissos, por enxergar que o aluno “problema” devia ser encaminhado para outro profissional como psicólogo, psiquiatra e outros.

Segundo Barbosa e Marinho-Araújo (2010), o descontentamento dos psicólogos escolares com sua prática no final da década de 1970 ocasionou uma crise que durou vinte anos. Período em que se constataron muitas reflexões e pesquisas na área de Psicologia escolar, já que as estratégias atuais não atendiam a demanda do momento. A partir dessas reflexões a visão se ampliou e o profissional de Psicologia escolar passou a levar em consideração as relações e o contexto social dos alunos, observando a escola, os profissionais, os pais e a cultura dessa comunidade escolar.

Atualmente, o psicólogo escolar tem enfrentado dificuldades para estabelecer e exercer o seu papel nas instituições escolares. Por vezes, suas atribuições não são vistas de forma clara e precisa por outros profissionais da área da educação, bem como alunos, pais e demais funcionários; isso ocorre em razão de que o antigo modelo clínico ainda se encontra estabelecido. Por essa razão, o psicólogo escolar pode possuir dificuldade no desenvolvimento do seu trabalho e ainda atribuir serviços que descaracterizam a sua principal função no contexto escolar. (Patias; Abaid, 2014).

Rossi e Paixão (2006) realizaram um estudo no Distrito Federal com o propósito de investigar a representação social dos professores e psicólogos a respeito da ação da Psicologia na escola. Dessa forma, constataron que os professores ainda relacionam o trabalho da Psicologia como uma prática clínica e individualizada. Entretanto, na atualidade para os psicólogos escolares, a prática deve ter como prioridade a promoção da saúde e o desenvolvimento comum.

De acordo com os conceitos de Dessen e Junior (2005) a Psicologia escolar é uma área que tem como objeto de estudo a compreensão, o aperfeiçoamento e a implementação do conhecimento psicológico no campo educacional. Os instrumentos científicos da Psicologia contribuem com formulações para os sistemas de ensino, métodos e teorias do aprender.

Para Woolfk, (2000, apud Dessen; Junior, 2005, p.191) a Psicologia escolar centra-se em investigações, e principalmente, a respeito do que as pessoas pensam, fazem e sentem quando estão

envolvidas em um processo educativo e no contexto escolar. Suas principais contribuições à educação são no desenvolvimento de estratégias e didáticas de ensino, estruturação curricular, elaboração de materiais didáticos e formas de trabalhar com alunos que possuem necessidades educativas especiais.

O profissional de Psicologia escolar deve estar apto para estruturar, implantar e transformar saberes. Sendo assim, é um agente imprescindível para a construção e incorporações de valores no âmbito acadêmico. A intervenção do psicólogo em instituições de ensino deve ocorrer de maneira preventiva; desta forma, o profissional precisa estar apto para intervir em situações suscetíveis ao acarretamento de problemas maiores. O psicólogo escolar deve prestar atendimento para alunos, pais, professores e demais funcionários. Sua função é promover o bem-estar social (Santos; *et. al.*, 2010).

Este profissional busca, ainda, interagir junto ao educando e desenvolver ações educativas que promovam a saúde mental para todos do espaço escolar. Dentre suas funções pontua-se: avaliar problemas de aprendizagem, problemas de adaptação escolar e integração da família, escola e sociedade. O psicólogo escolar desenvolve também trabalhos com outros profissionais, podendo intervir nos planejamentos e práticas educacionais, participando de atividades como a elaboração e a análise do Projeto Político Pedagógico da Escola (Santos; *et. al.*, 2009).

De acordo com Andrada (2005a), são várias as possibilidades de intervenção que um psicólogo pode desempenhar no campo escolar, dentre essas pode-se citar: entrevistas com os pais dos alunos, levantando dados sobre a autonomia x dependência; limites; autoritarismo; relacionamento cognitivo e emocional na família; reflexão com os pais sobre as dificuldades de aprendizagem existentes e criando junto a esses processos que possibilitem o sucesso escolar do aluno; unir pais e professores no processo de educação das crianças e, além disso, o psicólogo escolar deve ser curioso, articular junto ao demais profissionais em busca de estratégias de intervenção.

Segundo Patias e Abaid (2014) o psicólogo escolar ao identificar problemas, queixas ou situações adversas deve antes de intervir buscar as múltiplas causalidades. Pois, o ambiente escolar funciona de forma sistêmica, isto é, de forma circular onde um determinado problema pode abranger todo o subsistema e as pessoas que fazem parte.

Ainda sobre os atributos desse profissional Andrada (2005b) pontua que é preciso que o mesmo crie um espaço para escutar as demandas e saiba pensar maneiras diversas para lidar com situações do cotidiano. Dessa forma Oliveira; Marinho-Araújo, (2009); Tada; *et. al.*, (2010) ressaltam a importância de que o atendimento psicológico não seja restrito em uma sala de atendimentos. Por esta razão, faz-se necessário que o mesmo transite em todo o espaço escolar, a fim de conhecer as verdadeiras necessidades da instituição-escola e em busca de articular assertivamente propostas de intervenção.

O psicólogo escolar deve ainda ouvir alunos, pais e demais funcionários e considerar o que estes pensam sobre a escola da qual fazem parte. É imprescindível também estabelecer um bom diálogo com os professores, escutá-los, acolhe-los e incentivá-los a participarem ativamente da construção de um espaço escolar de qualidade e saudável a todos que compõem o sistema.

Desta maneira, sabe-se que ainda existem diversos desafios a serem vencidos por esse profissional e, como descrito por Andaló (1984), o psicólogo escolar é um agente de mudanças dentro da instituição, assumindo a posição de elemento catalisador de reflexões e de agente de conscientização dos papéis, sendo representante de diversos grupos que compõem a instituição-escola.

Assim, este estudo visa analisar a visão de gestores escolares sobre a prática e importância do psicólogo escolar na instituição de ensino, e o quanto este profissional contribui ao sistema educacional e desenvolvimento acadêmico dos alunos. Desta forma, foi feito um comparativo da dinâmica escolar entre as especificidades dos serviços prestados por duas escolas privadas de Brasília – DF, sendo uma que conta com o serviço do profissional de Psicologia escolar e outra que não possui o serviço e conta com outros profissionais para o desempenho de tarefas e a identificação da visão e percepção, dos gestores escolares, sob o serviço de Psicologia escolar.

### **Método**

A pesquisa do tipo qualitativa, buscou compreender o olhar contemporâneo de representantes de outras áreas à cerca do trabalho do psicólogo escolar e de que forma compreendem a importância do mesmo em uma instituição de ensino, através de entrevista com dois gestores escolares de duas escolas privadas, localizadas em Brasília-DF. As duas escolas são dirigidas por congregações católicas, ambas atendem educação infantil, ensino fundamental e médio, tendo como diferencial o cargo de psicólogo, uma possui e a outra não.

Escola (A) não possui psicólogo escolar: Fundada no ano de 1962 e dirigida por uma congregação cristã católica o Colégio tem como missão “evangelizar através da educação” e como objetivo primordial, ofertar uma educação à criança e ao jovem que favoreça o desenvolvimento integral, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, espiritual e social, contanto com a ação da família e da comunidade. O processo de ensino aprendizagem fundamenta-se nas teorias da construção do conhecimento; por meio de relações mediadoras de aprendizagens significativas oportunizando ao educando atividades cognitivas, físicas, afetivas e espirituais que possibilitam o desenvolvimento de novas competências e habilidades, através de conteúdos conceituais (saber), procedimentais (fazer) e atitudinais (ser), com a finalidade de formar integralmente o aluno.

Escola (B) possui psicólogo escolar: Fundada no ano de 1960 e dirigida por uma congregação cristã católica o Colégio tem como missão “Desenvolver qualificados serviços educacionais, num ambiente fraterno e inovador, contribuindo para formar cidadãos capazes de promover a vida e de responder aos desafios da ciência”. O processo de ensino aprendizagem fundamenta-se na metodologia sócio interacionista na qual o educando questiona, problematiza, investiga e reflete, construindo aprendizagens significativas para sua vida.

A análise de dados foi realizada por meio de comparação entre os dados teóricos explanados por outros autores e os dados averiguados em prática por meio de questionário aplicado nas escolas (A) e (B).

### **Resultados e discussão**

Responderam o questionário a diretora da escola (A) e a coordenadora geral da escola (B). Quando foram questionadas sobre a relevância do serviço de Psicologia escolar, a diretora da escola (A) respondeu que acredita na importância do trabalho exercido pelo psicólogo escolar, porém o colégio não conta com o serviço do psicólogo escolar por possuir o serviço de orientação educacional que é realizado na maioria das vezes por profissionais habilitados e com especialização em psicopedagogia. A Coordenadora da escola (B) acredita ser essencial o papel do psicólogo na escola e acrescenta que o profissional auxilia em diversas tarefas do cotidiano.

Dado as respostas das pesquisadas, observa-se que existem equívocos sobre o papel do psicólogo escolar nas instituições de ensino. A voluntária (A) considera o serviço fundamental para a comunidade acadêmica, já a voluntária (B) acredita que a presença do psicopedagogo compensa a ausência do psicólogo escolar.

Posto que, a diretora percebe o psicopedagogo como um profissional que identifica as dificuldades de aprendizagem e procura caminhos para minimizá-las, já o psicólogo age nas áreas emocionais, das quais precisam ser trabalhadas para não aumentar as dificuldades de aprendizagem. A coordenadora pedagógica respondeu que em sua visão o psicopedagogo auxilia quando os alunos apresentam dificuldades educacionais, enquanto que o psicólogo possui uma visão mais ampla da problemática.

Assim, constatou-se a necessidade de discriminar e expor as diferenças da atuação dos profissionais. Apresenta-se a seguir a tabela comparativa entre as profissões, instituído pela Classificação Brasileira de Ocupações – CBO (2016), que tem por finalidade identificar, reconhecer, amparar e valorizar os profissionais por meio de um documento instaurado pelo Ministério do Trabalho. A CBO descreve a realidade das profissões do mercado de trabalho brasileiro, bem como, as exigências de formação e experiência e as condições gerais de exercício (Tabela 1).

<b>Psicólogo escolar</b> <b>(CBO - 2515 - 05)</b>	<b>Psicopedagogo</b> <b>(CBO - 2394 - 25)</b>
Estudar, pesquisar e avaliar o desenvolvimento emocional e os processos mentais e sociais de indivíduos, grupos e instituições. Essa tarefa tem por finalidade analisar, tratar e orientar situações do âmbito educacional. O psicólogo escolar realiza diagnósticos, avalia distúrbios emocionais, mentais e desadaptação social; o mesmo deve ainda apurar conflitos, acompanhar e investigar fatores, além de desenvolver pesquisas experimentais com os grupos coordenados.	Implementar, avaliar, coordenar e planejar o desenvolvimento de projetos da área pedagógica/institucional em modalidade de ensino presencial e/ ou à distância, utilizar técnicas e metodologias que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, avaliar os processos educacionais, viabilizar o trabalho coletivo, criar e organizar participações em projetos educacionais e facilitar a comunicação entre a escola e a comunidade vinculada.
Segundo as normas de formação e experiência, para exercer esse cargo é exigido ter concluído o ensino superior e experiência profissional de um a quatro anos. Além disso, o profissional pode trabalhar como autônomo ou com a carteira assinada, de forma individual ou em equipes.	Para o exercício dessa profissão é necessário curso superior na área de educação ou em áreas que se relacionam. O pleno desempenho ocorre com três ou quatro anos, os profissionais podem atuar no âmbito público ou privado, contando com a regulamentação por estatuto da carteira assinada e os trabalhos podem ser exercidos de forma individual ou grupal.

Tabela 1: Comparativo dos profissionais psicólogo escolar e psicopedagogo

Fonte: CBO, 2016.

Observa-se que a Classificação Brasileira de Ocupações delimita os atributos específicos de cada profissão, no entanto, se faz necessário efetivos esclarecimentos para as instituições de ensino e representantes dessas, pois se identifica que ambas as profissões possuem competências diferentes. Psicólogo escolar e psicopedagogo detêm-se de ofícios e conhecimentos distintos que se

complementam ao trabalharem em parceria e podem melhor atender as demandas escolares e de toda a comunidade pertencente a essa.

Todavia, é possível verificar que o profissional de psicopedagogia exerce algumas funções semelhantes ao do profissional de Psicologia escolar, ambos podem promover projetos de resolução e prevenção de conflitos, a fim de facilitar a comunicação entre a escola e a comunidade vinculada. Porém, existem atividades específicas para cada cargo que demonstram que um cargo não pode ser substituído por outro. Por exemplo, o psicólogo não está habilitado para trabalhar com as questões pedagógicas, da mesma maneira que o psicopedagogo não está habilitado para avaliar o desenvolvimento emocional e os processos mentais e sociais dos alunos.

De acordo com Patias e Abaid (2014) cabe ao psicólogo escolar delimitar e imputar os seus atributos profissionais; além disso, se faz necessário que essa prática profissional seja exercida de forma similar por todos os profissionais da área de Psicologia escolar, pois tal ação possibilitará que outras áreas enxerguem o real papel do psicólogo escolar.

Conforme Dessen e Junior (2005) o psicólogo escolar deve atentar-se com a transposição dos seus conhecimentos teóricos e metodológicos, evitando invadir e eliminar outras profissões e suas respectivas contribuições enquanto ciência. É tarefa do mesmo trabalhar de forma a contribuir com o bem-estar social e emocional de todos os envolvidos no espaço educacional, buscando promover qualidade e sucesso a comunidade escolar.

Para tanto, é importante destacar que a Psicologia não traz todas as respostas enquanto ciência para a área escolar, sendo esta apenas mais uma perspectiva teórica que visa contribuir ao processo de ensino e aprendizagem.

Além da comparação da CBO das profissões, é importante também observar a média salarial de ambas às profissões. Há uma diferença de salário bruto entre psicólogo escolar e o psicopedagogo correspondente a 1.77% a mais para o psicólogo (SINE, 2016). No entanto, essa diferença se torna ainda maior ao se considerar a carga horária de trabalho das profissões; pois o psicólogo escolar trabalha normalmente 30 horas semanais na escola e o psicopedagogo 40 horas, elevando a diferença para 26% entre os salários (SINE, 2016).

Como o pedagogo trabalha na maioria das vezes 40h, sua hora é mais barata se comparada com a hora do psicólogo. Considerando que as escolas trabalham com redução de gastos, presume-se que essa diferença salarial seja determinante na escolha dos profissionais que irão compor o quadro de funcionários da escola.

Sobre a obrigatoriedade do psicólogo nas escolas, a diretora da escola (A) afirmou não ser a favor e nem contra, pelo fato de que na escola o serviço de orientação educacional atende as expectativas da mesma, desta forma, os casos que demandam atendimentos mais específicos são encaminhados para psicólogos clínicos. Já a coordenadora pedagógica é a favor da obrigatoriedade do serviço de Psicologia em escolas, por acreditar que o psicólogo enriquece e complementa o trabalho dos demais funcionários beneficiando à comunidade escolar.

Em relação à obrigatoriedade do serviço de Psicologia nas escolas, até o presente momento é facultativa a aderência ou não desse profissional. Existem projetos de lei tentando mudar essa realidade tanto na câmara dos deputados como no senado, porém ainda não houve avanço significativo nesta área (Guimarães, 2011).

Dessa forma, verifica-se que o estabelecimento de contato com parlamentares e em especial aos da área de Psicologia é muito importante para a busca de mais reconhecimento da profissão. Compreende-se também que a Psicologia no Brasil é ainda uma ciência nova; em razão disso, muitos ainda não compreendem o valor do profissional da Psicologia e possuem uma visão distorcida sobre os atributos da profissão.

Sem o auxílio da Lei que garanta ao psicólogo o escolar a exclusividade para o exercício da sua profissão, o mesmo tem o árduo trabalho de comprovar que seu trabalho se faz imprescindível no campo escolar e que seus serviços possuem diferenciais e contribuem ao melhor funcionamento da comunidade escolar.

Verifica-se que a Psicologia possui diversos desafios quanto a sua colocação no espaço social. Considerando as falhas ainda existentes na regulamentação da profissão, nota-se que é em razão dessas que outras profissões desempenham papéis inerentes ao cargo de Psicologia, em especial os profissionais de pedagogia e com especializações em psicopedagogia.

Além das contribuições que os profissionais de Psicologia devem desempenhar para valorizar e incentivar a legalização de psicólogos no campo escolar, é de suma importância que o Conselho Federal de Psicologia – CFP e também os conselhos regionais de Psicologia - CRP confrontem-se com a atual situação e falta de reconhecimento da profissão; primando pelo reconhecimento, esclarecimentos e respostas para essa questão.

Dessa maneira, é papel do CFP mobilizar a categoria, estabelecer, promover campanhas e demonstrar que para o efetivo desenvolvimento da comunidade escolar se faz imprescindível a presença de psicólogos nas instituições de ensino. Contudo, essas ações devem estar em contínuo desempenho; e não tratadas de forma isolada e em espaços longos de tempo.

Em continuidade com os temas da entrevista, certificou-se de que ambas as escolas atendem alunos diagnosticados com variados transtornos. Assim, apresenta-se a seguir o relato das pesquisadas das escolas (A) e (B) sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas (Tabela 2).

Escola	Relato dos gestores
(A)	“Nosso colégio é de Ensino regular, porém atendemos alunos inclusivos. Ainda estamos aprendendo a lidar com a inclusão, visto que é um assunto “velho” e “novo” ao mesmo tempo. Os profissionais não estão preparados para atuarem, grande desafio para nós. A adaptação é realizada mediante um atendimento mais diferenciado, provas adaptadas, mais tempo na realização das avaliações e correções diferenciadas
(B)	“Todos os alunos com alguma necessidade educacional especial passam por uma entrevista com a psicóloga da nossa escola e contam com uma acompanhante pedagógica para o desenvolvimento das atividades diárias”

Tabela 2: Comparativo dos profissionais psicólogo escolar e psicopedagogo

Evidencia-se que o manejo das escolas no processo de inclusão, acolhimento e adaptação dos alunos é diferenciado. A escola (B) diferencia a prática do psicólogo e do psicopedagogo perante a realidade da inclusão, o psicólogo avalia as necessidades de cada aluno, e o psicopedagogo media a adequação

das atividades pedagógicas para esses alunos. A escola (A) transparece insegurança com a falta do psicólogo escolar, quando diz que a inclusão é um desafio complicado e confessa que os profissionais não estão preparados.

Desta maneira, certifica-se que a escola (B) onde possui o trabalho do psicólogo escolar está mais preparada e segura ao trabalhar com a inclusão escolar. Em contrapartida, compreende-se o discurso da diretora da escola (A) ao afirmar que inclusão é um desafio, por ainda não possui uma escola modelo em inclusão escolar. Entretanto nota-se que o trabalho do psicólogo escolar em parceria com o psicopedagogo se faz mais adequado para atender as demandas do processo de inclusão e auxilia no progresso de inclusão de qualidade.

Conforme o relato da diretora da escola (A); é questionável quando a mesma afirma que a escola é de ensino regular, pois esta afirmação não denota ser uma escola inclusiva; fato esse, obrigatório para todas as escolas. É evidente com essa afirmação as dificuldades que a escola enfrenta para que a inclusão solidifique no espaço escolar.

É importante destacar que as escolas de ensino regular devem matricular todos os alunos, cabendo a essas a efetiva organização para o atendimento de alunos com necessidades especiais e garantia de uma educação de qualidade para todos, conforme o Conselho Nacional de Educação (2001) resolução CNE/CEB Nº2 de 11 de setembro de 2001.

Como descrito na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), no processo de inclusão é necessário o apoio e serviço em conjunto dos profissionais. Suspeita-se que um dos motivos pelo qual a visão da diretora esteja confusa quanto à inclusão e obscura quanto à competência dos profissionais, seja em virtude da falta da atuação do profissional de Psicologia escolar na escola (A).

Na concepção da diretora da escola (A) o psicólogo escolar trabalha exclusivamente com os alunos, o que pode estar interferindo em sua insatisfação para com os profissionais e dificultando ter firmeza e clareza das possíveis e variadas funções do profissional de Psicologia dentro de uma escola.

Defende-se que no processo de inclusão a presença de psicólogos e psicopedagogos é indispensável e imprescindível. De acordo com a CBO o psicólogo pode avaliar as habilidades sociais, os problemas de comportamento, de comunicação e linguagem; já o psicopedagogo avalia as questões pertinentes ao processo de ensino aprendizagem, limitações motoras e/ou da leitura, considerando do nível de desenvolvimento dos alunos.

Dessa maneira, os dois profissionais podem trabalhar em conjunto para elaborar atividades pedagógicas que facilite a interação, diminua os problemas de comportamento, estimule e facilite o aprendizado da comunicação e coordenação motora do aluno com necessidades especiais.

O psicólogo escolar pode ainda, trabalhar com a comunidade escolar (funcionários, educadores, pais e alunos), promovendo encontros e debates sobre transtornos de aprendizagem e outros assuntos adequados, analisar e intervir sobre as metodologias utilizadas pela escola para melhor atender as demandas advindas dos alunos com necessidades especiais, da escola, da família e de toda a comunidade escolar.

O psicopedagogo deve trabalhar mais próximo aos professores e a coordenação pedagógica. Realizar o planejamento curricular e analisar quais as atividades serão desempenhadas durante o ano letivo, quais os materiais utilizar e como utilizar (CBO, 2016). O mesmo deverá desenvolver atividades que

estejam de acordo com o nível de desenvolvimento de cada aluno, zelando e certificando que as atividades propostas estejam possibilitando a aprendizagem do aluno.

Quando questionadas sobre os maiores desafios enfrentados na profissão, a diretora da escola (A) respondeu que sofre com a ausência de parceria da família junto à escola, falta de profissionais qualificados no mercado e o crescimento do número de alunos diagnosticados e medicados. Já a coordenadora da escola (B) respondeu: “Tenho vários desafios que enfrento diariamente, pois educar é uma arte que poucos manejam. Mas tento desempenhar a minha função com amor e dedicação. Identifico-me com essa área e já atuo há vários anos”. Para tanto, verifica-se nos desafios mencionados pela diretora questões que comprometem o melhor desempenho da escola devido a falta do profissional de Psicologia, pois este é responsável em estabelecer parcerias entre a escola e família, além de avaliar e classificar os alunos que realmente necessitam de encaminhamentos.

De acordo com Andrada (2005a), são várias as possibilidades de intervenção que um psicólogo pode desempenhar no campo escolar, dentre essas pode-se citar: entrevistas com os pais dos alunos, levantando dados sobre a autonomia x dependência; limites; autoritarismo x autoridade; relacionamento cognitivo e emocional na família; reflexão com os pais sobre as dificuldades de aprendizagem existentes e criando junto a esses processos que possibilitem o sucesso escolar do aluno; unir pais e professores no processo de educação das crianças e, além disso, o psicólogo escolar deve ser curioso, articular junto ao demais profissionais em busca de estratégias de intervenção.

Com base na Figura 1: motivos relacionados as queixas escolares nas escolas (A) e (B) e Figura 2: frequência das intervenções realizadas nas escolas (A) e (B), discute-se a seguir os resultados evidenciados em pesquisa.

A figura 1: mostra os motivos relacionados as queixas escolares de ambas as escolas. Com base nos dados de pesquisa apontados na figura nota-se que a escola (A) possui um maior percentual em relação a escola (B) para as queixas escolares. Ambas as escolas acreditam em mesma proporção que um dos maiores motivos relacionados a essas queixas devem-se as famílias dos alunos. Para a escola (B) o percentual é maior quanto às questões pedagógicas e outros fatores.

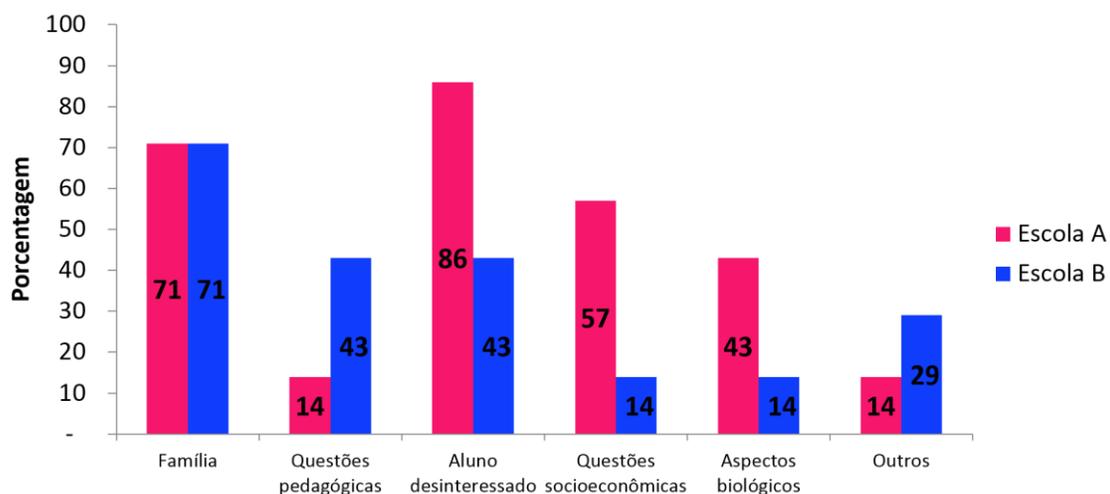


Figura 1: Motivos relacionados as queixas escolares nas escolas (A) e (B)

Considerando os resultados, ambas as escolas acreditam em mesma proporção 71% que um dos maiores motivos relacionados a essas queixas devem-se às famílias. Para a escola (B) o percentual é maior quanto às questões pedagógicas 43%, enquanto que a escola (A) representa 14%; em relação aos alunos desinteressados o percentual da escola (A) é de 86% e a escola (B) 43%; para as questões socioeconômicas a escola (A) corresponde a 57% e a escola (B) 14%; quanto aos aspectos biológicos nota-se que a escola (A) tem percentual de 43% e a escola (B) apenas 14%. Em relação a outros fatores não mencionados, a porcentagem da escola (A) é de 14% e a escola (B) de 29% (Figura 1).

Dentre as queixas apontadas, identifica-se em mesma proporção a crença das entrevistadas de que essa vertente se deve a família dos alunos. Contata-se com esse dado a transferência por parte das escolas quanto as responsabilidades que cabem as mesmas. No entanto, faz-se necessário ressaltar que escola e família devem estar em sintonia e o psicólogo escolar é o profissional mais capacitado para o estabelecimento desse vínculo. Por essa razão, se faz necessário que o psicólogo escolar esteja ciente de suas funções dentro de uma instituição de ensino, de modo que possa melhor auxiliar para a resolução dessa questão.

A figura 2: mostra a frequência das intervenções realizadas pelas escolas (A) e (B), observa-se que a escola (A) também apresenta em maior escala a frequência de intervenções. De acordo com a figura 2, ambas as escolas mostram em mesma proporção 57% que a frequência mais comum é com alunos e professores. A frequência dessas intervenções com os pais possui percentual de 71% na escola (A) e 57% na escola (B); os encaminhamentos correspondem a 43% na escola (A) e 29% na escola (B). Para outros fatores, a escola (A) não possui percentual e a escola (B) 29%.

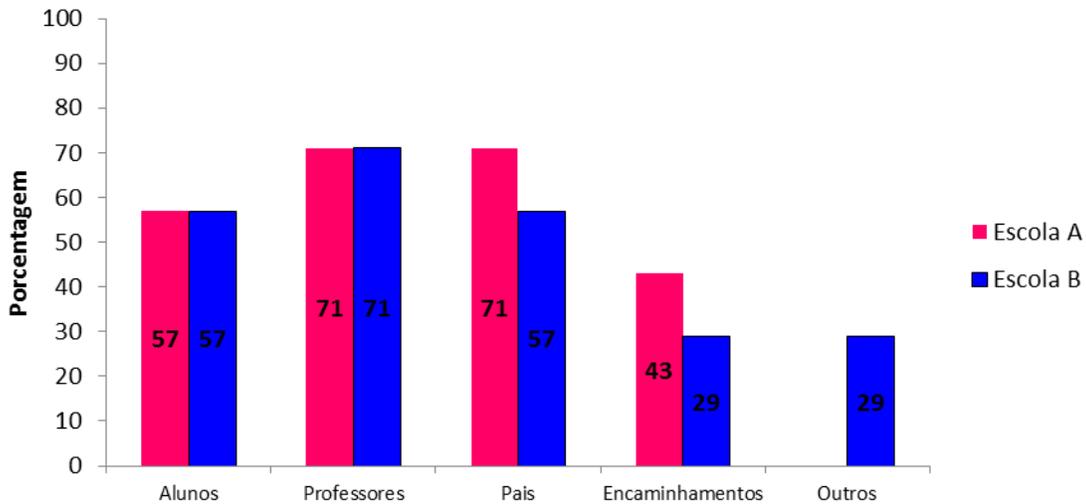


Figura 2. Frequências das intervenções realizadas nas escolas (A) e (B)

Conforme os dados obtidos pelas escolas e evidenciados na figura 1 e figura 2 a escola que não possui o profissional de Psicologia escolar apresenta maiores queixas escolares e frequência das intervenções em maiores escalas. Os serviços da escola (A) são realizados por orientadores educacionais e profissionais com especialização em psicopedagogia. Entretanto, repara-se que a escola que conta com o serviço do psicólogo escolar apresenta melhores resultados e taxas mais baixas em relação às queixas e a frequência de encaminhamentos. Dessa maneira, os percentuais da

escola (B) quanto aos encaminhamentos demonstram que grande parte das intervenções são realizadas no próprio âmbito escolar.

Assim, embora, ambas as escolas façam intervenções direcionadas aos professores e alunos, a escola (A) faz mais encaminhamento comparada à escola (B), deixando uma lacuna para investigação sobre as causas desses encaminhamentos e se possuem alguma relação com a falta do psicólogo escolar na instituição.

Em relação às queixas escolares de ambas as escolas, a escola (A) possui um maior percentual de queixas escolares quando comparada à escola (B). Ambas as escolas acreditam em mesma proporção que a maior razão para as queixas escolares devem-se às famílias dos alunos. Já, para a escola (B) o percentual de queixas referentes às questões pedagógicas e outros fatores são maiores.

Nota-se a partir dos resultados que a escola (A) sofre com a falta deste profissional e a escola (B) embora defenda a obrigatoriedade do psicólogo escolar, possivelmente ainda não notou todas as possibilidades de intervenção.

### **Considerações finais**

A Psicologia escolar ainda é uma área nova, da qual vem enfrentando diversos desafios na legalização e consolidação da profissão. A concepção do antigo modelo clínico ainda é vigente na sociedade atual. Dessa forma, desde 1970 os profissionais dessa área lutam para além do além do tecnicismo, com pesquisas e estratégias para demonstrar o valor de sua prática no campo educacional e o quanto suas ações podem ser benéficas a comunidade escola.

A Psicologia escolar ainda não é reconhecida na sua integra no ambiente escolar e na percepção de profissionais inseridos nesse contexto; assim, a escola que não adere ao serviço mostra-se confusa em relação aos atributos de um psicólogo escolar. Em razão disso, outros profissionais são solicitados para desempenhar tarefas inerentes ao cargo de Psicologia.

Os dados apontados por essa pesquisa demonstram que a escola que possui o psicólogo escolar apresenta melhores resultados em relação às queixas escolares: alunos desinteressados, questões socioeconômicas e encaminhamentos. Além disso, a frequência das intervenções com pais e encaminhamento de alunos é menor na escola que possui o psicólogo escolar.

Neste ínterim, este estudo visa contribuir para incentivar o Conselho Federal de Psicologia e toda a categoria a lutarem pela obrigatoriedade de psicólogos nas escolas, demonstrando que o serviço de Psicologia escolar é um complemento imprescindível para um ambiente escolar de qualidade. Recomenda-se a continuidade de pesquisas nesse âmbito, de modo que essas possam contribuir para a tomada de medidas necessárias ao efetivo desenvolvimento educacional.

### **Referências bibliográficas**

Andaló, C. S. D. A. (1984). O papel do psicólogo escolar. *Brasília*, v. 4, n. 1.

Andrada, E. G. C. D. (2005<sup>a</sup>). Focos de intervenção em Psicologia escolar. *Campinas*, v. 9, n. 1. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572005000100019](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572005000100019) #1a. Acesso em: 15 set. 2016.

- Andrada, E. G. C. D. (2005b). Novos Paradigmas na prática do psicólogo escolar. *Psicologia Reflexão e Crítica. Santa Catarina*, v. 18, n. 2.
- Barbosa, R. M; Marinho-Araujo, C. M. (2010). Psicologia escolar no Brasil: Considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia, Campinas*, v.27, n 3, p. 393-402, jul./set.
- CBO MTE. (2016). Classificação Brasileira de Ocupações. Disponível em: <http://www.ocupacoes.com.br/>. Acesso em: 7 ago. 2016.
- Conselho Nacional De Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. *Diário Oficial da União, Brasília*, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 30 out. 2016.
- Dessen, M. A; Junior, A. L. C. (2005). A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Editora Artmed, p. 190-210.
- Guimarães. PL 1270/2011. (2011). Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=501052>. Acesso em: 30 out. 2016.
- Oliveira, C. B.; Marinho-Araújo, C. M. (2009). Psicologia escolar: Cenários atuais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*. v. 9, n. 3, p. 648-663.
- Patias, D. N.; Abaid, J. L. W. (2014). O que pode fazer um estagiário de Psicologia na escola? Problematizando prática e formação profissional. *Santa Maria*, v.39, n 1, p. 188.
- Rossi, T. M. F; Paixão, D. L. L. (2006). Significações sobre a atuação do psicólogo escolar. In S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação do profissional*; Campinas: Alínea, p.147-166.
- Santos, E. D.; Bezerra, M. D. S. P. D. S.; Tadeucci, M. D. S. R. (2010). Educação: A importância do Psicólogo no Contexto Escolar. XIV Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e X Encontro Latino Americano de Pós-Graduação. Universidade do vale do Paraíba.
- Santos, M. S.; Xavier, A. S.; Nunes, A.I.B.L. (2009). *Psicologia do Desenvolvimento: teorias e temas contemporâneos*; Brasília: Liber Livro, p. 15.
- SINE (Site Nacional de Empregos). (2016). Currículos cadastrados no **Banco Nacional de Empregos** e contribuições salariais do **Salário BR** nos últimos doze meses. Disponível em: <http://www.sine.com.br/media-salarial>. Acesso em: 27 ago. 2016.
- Tada, I. N.; Sápia, I. P.; Lima, V. A. (2010). Psicologia Escolar em Rondônia: formação e práticas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia escolar e educacional*, v. 14, n. 2, pp. 333-340.
- UNESCO. Declaração de Salamanca e Enquadramento da ação nas áreas das necessidades educativas especiais. In: Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de Jun.1994

# LA RELACIÓN DE LA EDUCADORA CON EL NIÑO DE EDADES PREESCOLARES

**Greter Saura Iglesias**

*Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana*

## **Resumen**

El papel fundamental de la maestra consiste en potenciar el desarrollo integral de los infantes con los que labora. Para ello es necesario tener en cuenta la relación entre aprendizaje y desarrollo en la concepción histórico cultural y las regularidades de los procesos psíquicos de los preescolares. Esto contribuye a reflexionar en torno a la relación del niño con su educadora. Desde nuestra concepción teórica la educación conduce y dirige el desarrollo psicológico. Por lo tanto cuando se habla de educación, se habla de una gran responsabilidad relacionada con la formación de seres humanos. Es una labor que compromete las futuras generaciones de hombres y mujeres de una sociedad. Su impacto crece cuando se trata de los primeros años de vida, pues en ellos se sientan las bases para todo el desarrollo posterior.

**Palabras clave:** educación; maestra; institución infantil

## **Abstract**

*The main role of the teacher lies in potentiating the integral development of the children. For this purpose, it is necessary to take into account the relationship between learning and development, in the context of historical-cultural conception, and the regularities of mental processes in preschool children. The above lead to reflect on the relationship between children and their educators. From theoretical conception, education guides and conducts mental development. Therefore, education is also a huge responsibility related to human beings formation. It is an activity that involves the future generations of the society. Its impact grows on the first years of children's lives, as it sets the bases for all the subsequent development.*

**Key words:** education; teacher; children institution

## **El papel del adulto en la educación infantil**

Las consideraciones acerca del papel que debe jugar el adulto en la infancia, dependen en gran medida de las características del ser humano y del modelo de sociedad a la que se aspira. Como es conocido, es muy amplio el diapasón de teorías que encuentran salida en prácticas educativas concretas.

Las propuestas provienen de concepciones epistemológicas muy diversas, lo que implica notables diferencias entre ellas. Corresponde entonces explicitar que el referente teórico fundamental de este trabajo lo constituye la concepción histórico-cultural del desarrollo psíquico. Sus leyes, principios y categorías provienen de la filosofía marxista; en consecuencia su base es materialista dialéctica.

Debemos señalar que a juicio de esta autora, no se han de desechar las ideas de concepciones diferentes cuando resultan de valor para la comprensión del desarrollo de los niños. Estos aportes, tomados desde una posición crítica y activa, enriquecen y actualizan el conocimiento existente acerca del desarrollo psicológico en la infancia.

Siendo consecuentes con la concepción teórica de la que se parte, en este trabajo se asume el concepto de desarrollo postulado por Vygotsky, 1987. Se trata de:

Un proceso dialéctico, complejo, que se caracteriza por una periodicidad múltiple, por una desproporción en el desarrollo de distintas funciones, por las metamorfosis o transformaciones cualitativas de unas formas en otras, por el complicado entrecruzamiento de los procesos de evolución e involución, por la entrelazada relación de los factores internos y externos y por el intrincado proceso de superación de las dificultades y de la adaptación (p.151)

Esta definición está indisolublemente ligada a tres principios básicos de la concepción histórico-cultural postulados por Vygotsky: el principio del determinismo histórico-social de los procesos psíquicos y de la personalidad; el principio de la interiorización; y el principio de la mediatización.

Primero, el principio del determinismo histórico-social de los procesos psíquicos y de la personalidad establece que los procesos del desarrollo infantil no transcurren aislados de las influencias externas. Queda claro entonces que el entorno es la fuente de desarrollo de los atributos, las características y las formas de actividad superiores específicamente humanos.

En segundo lugar, el principio de la interiorización devela que el desarrollo se da en este sentido y no en el opuesto. De esta forma Vygotsky (1987) plantea “cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos: primero como algo social, después como algo psicológico; primero entre la gente, luego como una categoría intrapsíquica” (p. 161).

Por su parte, el principio de la mediatización plantea que en el desarrollo psicológico del niño no se reproducen miméticamente las características de su entorno. El papel del medio no puede ser visto en términos absolutos, sino que su influencia está mediatizada por la relación que el individuo establezca con ese entorno. El papel del medio será diferente en dependencia de la edad del infante. Además, tanto del niño como su medio, sufren modificaciones en cada etapa. Por último se debe señalar que la relación entre el niño y su entorno está mediada por sus experiencias y sus vivencias. (Domínguez, 2006)

Estos principios evidencian que la concepción histórico-cultural defiende la idea del carácter activo del niño, a la vez que la situación socio-histórica en la que vive se considera como determinante en el desarrollo psicológico. Por lo tanto, es medular la relación que establece el infante con los adultos y coetáneos que lo rodean.

La educadora, al ser uno de los adultos más significativos para el infante, debe ser objeto de máxima atención. Las condiciones que sea capaz de crear la docente en su salón, pueden posibilitar, potenciar o, por el contrario, limitar el desarrollo de los niños que atiende.

Tal como plantea Martínez (2001) el proceso educativo debe tener en su centro al niño como protagonista esencial, y deben concebirse las acciones educativas en función de las necesidades e intereses de los infantes, para lograr una participación activa y cooperadora, con satisfacción, conocimiento y alegría. La docente, que ha recibido una preparación científico-pedagógica es quien ha de organizar, orientar, y dirigir el proceso educativo de los niños.

Asimismo, la educación no debe circunscribirse a aquello que el niño ya ha logrado, sino que debe dirigirse también a los procesos que están en fase de maduración. Vygotsky (2003) plantea que el

estado del desarrollo mental de un niño puede determinarse solo si se tiene una visión clara de sus dos niveles: del nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial.

La Zona de Desarrollo Próximo no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de otro compañero más capaz. El nivel de desarrollo real define las funciones que ya han madurado, o sea, los productos finales del desarrollo. La Zona de Desarrollo Próximo define funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que en el futuro cercano alcanzarán su madurez, pero que ahora se hallan en un estado embrionario (p. 53 y 54).

No se trata de adelantar la enseñanza de contenidos formales, sino de enriquecer la actividad y la comunicación del niño con el objetivo de que los procesos psicológicos que se desarrollarán en breve tengan una preparación adecuada y sean estimulados. Así, la educación organizada se convierte en desarrollo mental, y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse al margen del aprendizaje.

Una forma efectiva para la potenciación del desarrollo del niño lo constituyen los niveles de ayuda, que utilizados adecuadamente resultan elementos clave para el desarrollo infantil. Sin lugar a dudas la orientación y guía del adulto en la relación de ayuda, posibilita el desarrollo de las potencialidades del niño. En este sentido es importante ser cuidadosos y oportunos. Resulta imprescindible respetar el tiempo y espacio que el niño necesita para razonar y analizar la situación por sí mismo, de lo contrario se corre el riesgo de suplantar su papel como sujeto activo.

Por tanto, es más perjudicial que beneficioso brindar una ayuda innecesaria cuando el niño tiene las condiciones para realizar una tarea por su cuenta. Por otra parte, presentar al niño una situación que no puede resolver por sí mismo y no acompañarlo con los niveles de ayuda necesarios, puede conducir a la frustración y al rechazo.

Lo hasta aquí expresado confirma que la educación conduce, impulsa y promueve el desarrollo, pero no automáticamente. Para que eso sea posible el proceso educativo debe tener determinadas características y requisitos. Si se desea lograr una enseñanza desarrolladora esta debe estar basada en los conocimientos científicos. Las actividades han de ser presentadas con un orden lógico, planificación, dosificación y coherencia en aras de que el infante pueda ir descubriendo el mundo de manera paulatina y organizada, teniendo siempre presente su zona de desarrollo próximo. Además es necesario prever y desechar todo aquello que limite la independencia del niño o sobrecargue o extenúe su salud física y mental.

### **Influencia de la educadora en la orientación del desarrollo psicológico del preescolar**

Las edades preescolares se corresponden aproximadamente con los años de vida 4to, 5to y 6to, aunque como se conoce, la edad psicológica y la cronológica no es preciso coincidan con exactitud. Tras superar la crisis de los tres años, el niño logra una formación psicológica fundamental: la conciencia de sí. Esto permite superar las conductas de oposición que lo caracterizaban a finales de la etapa anterior. Por tanto, en la edad preescolar las relaciones de comunicación adquieren como característica distintiva que el adulto es un modelo que el niño desea imitar y a quien quiere agradar.

La actividad fundamental de esta etapa es el juego de roles. Se considera así debido a que impacta positivamente todo el desarrollo psicológico del infante. Al asumir los papeles de los adultos, los niños se familiarizan con las reglas y los motivos de conducta que guían a los mayores en su trato con los demás, en la vida social y en su desempeño laboral.

En su juego reproducen el mundo adulto, lo que constituye una forma segura de adquirir habilidades y destrezas que serán muy útiles en el futuro. Además, se ponen de manifiesto habilidades sociales que se desarrollan como resultado del intercambio del niño con sus iguales. En la consecución de un fin común se establecen interrelaciones lúdicas y reales que conducen a los niños a considerar los criterios, ideas e intereses del compañero; a la vez que desarrollan estrategias para que sus puntos de vista también sean tenidos en cuenta por parte del grupo.

En la institución infantil, la educadora debe promover el juego de roles pero no imponerlo ni coartar al niño. Su papel debe ser el de orientación y ayuda. Le corresponde favorecer la colaboración y la comunicación; introducir reglas y velar por su cumplimiento. Además, debe rotar los roles para que todos puedan ejercer papeles principales y secundarios con el objetivo de que sean capaces de establecer relaciones de dirección y de subordinación.

La docente debe actuar en dependencia del nivel de juego que los niños hayan logrado alcanzar (Esteva, 1993). Así, mientras el nivel de juego esté menos desarrollado, la educadora intervendrá para sugerir y enriquecer las ideas del grupo a través de relatos, dramatizaciones, visitas, paseos o láminas. En la medida en que los niños aprendan a jugar, la influencia de los adultos debe ser cada vez más indirecta.

La educadora puede aportar ideas para mantener el interés de los pequeños; enriquecer la atmósfera lúdica y las relaciones comunicativas; así como intervenir para evitar situaciones negativas. Es importante prestar atención a que las acciones de cada niño tengan una secuencia lógica, ya que así se contribuye a su estabilidad en el juego y a que interiorice las reglas ocultas de su rol.

Además del juego de roles, los preescolares deben realizar actividades didácticas y productivas. O sea, no se trata solo de jugar, sino de dosificar o distribuir racionalmente el contenido a desarrollar en actividades diversas para lograr el máximo desarrollo del niño en su proceso educativo.

Al definir la particularidad principal de la actividad didáctica, Venguer (1976) considera que su objetivo fundamental es la asimilación de nuevos conocimientos, aptitudes y hábitos, y no la obtención de un resultado externo. Las educadoras de preescolar deben tener en cuenta que las actividades didácticas han de ser presentadas a los niños preferiblemente con un enfoque lúdico, pues por esta vía se logran mejores resultados. Los preescolares aprenden a observar, describir, comparar y agrupar, utilizar el lenguaje de relación, los procedimientos para el cálculo y la resolución de problemas simples.

En el marco de actividades como del dibujo, el modelado, la construcción y las actividades musicales programadas, se ponen en práctica acciones de percepción complejas y modeladoras. Estas crean condiciones que contribuyen a asimilar los patrones sensoriales y a aplicarlos para designar y destacar las propiedades de los distintos objetos y fenómenos (Venguer, 1976).

Desde finales de la etapa anterior comienza a darse en el niño el pensamiento por imágenes (Elkonin, 1983), en el cual, para resolver un problema no es necesario utilizar ensayos y errores, sino que el infante sustituye la orientación caótica y motora por la orientación visual. Por lo general sus

razonamientos son intuitivos, o sea, se basan en su propia explicación ingenua e infantil, con una fuerte influencia de la percepción. Por ello, es necesario incluir en las actividades que se realizan algunas tareas que permitan al niño reflexionar en torno a los fenómenos de la realidad con el objetivo de que a finales del período sea capaz de comenzar a transitar del pensamiento preoperatorio al operatorio concreto.

La actividad productiva, por su parte, se produce en los niños o bien por la observación del trabajo de los adultos o bien a través de cuentos, relatos, etc. En las instituciones infantiles cubanas, la actividad productiva se desarrolla a partir diferentes encargos sencillos: cuidado de las plantas del salón o del huerto, la brigada de la guardia (en el comedor), la fabricación de figuras de cartón o papel, entre otras; que permiten al niño familiarizarse con este tipo de actividades útiles a un nivel tal que ellos puedan realizarlas (Franco, 2004).

En las condiciones adecuadas de actividad y comunicación, el vocabulario del niño continúa aumentando. En el preescolar mayor se desarrolla el lenguaje explicativo que tiene un orden de exposición determinado. El infante lo utiliza fundamentalmente porque lo necesita para coordinar con sus compañeros las acciones en el juego y para hacerse entender. En esta etapa el lenguaje puede ser egocéntrico, o sea, un lenguaje dirigido a sí mismo con el fin de regular sus acciones, el cual constituye un eslabón intermedio entre el lenguaje interno y el lenguaje externo (Vygotsky, 1968).

Gracias a la influencia de los distintos tipos de actividad aparecen un grupo de logros que caracterizan esta etapa. Así, se desarrollan los intereses infantiles con respecto al mundo de los adultos, y comienzan un grupo de motivos muy importantes: se pueden constatar motivos lúdicos, motivos que establecen y mantienen las interrelaciones positivas con los adultos y con los propios niños, motivos de autoestimación y autoafirmación, motivos cognoscitivos y motivos emulativos.

Según Bozhovich (1976) el niño, siguiendo las valoraciones de los adultos, comienza a valorarse desde el punto de vista de las reglas y normas que ha asimilado. Esto también se convierte, sin prisa, en un motivo central de su conducta. De esta forma, los motivos morales representan un tipo de motivación cualitativamente nuevo, que condiciona a su vez un tipo de conducta también cualitativamente nuevo.

En esta edad la moral se caracteriza por su heteronomía, es decir prevalece la obediencia y el respeto unilateral hacia el adulto. Al decir de Kohlberg y Hersh (1977) los preescolares se ubican en el nivel preconventional. En esta etapa se juzgan las faltas por las consecuencias materiales del incumplimiento de la norma y se cumplen las reglas para evitar los castigos.

Pérez, Cruz, Bécquer, y Morejón (2009) en la caracterización del desarrollo socioafectivo de los niños cubanos del cuarto al sexto año de vida, plantearon que los patrones morales de los preescolares son empíricos. Es decir, las nociones no se basan en una definición conceptual, sino en características o cualidades específicas. La identificación de lo bueno y lo malo se da en función de hechos concretos. Esta autora plantea además que dichos patrones se caracterizan por la polaridad contrastante sin que sea posible apreciar aún los matices.

Continuando esta línea de investigación, en el año 2010 Toledo con la tutoría de Cruz constató que los niños toman como modelos para el desarrollo de sus patrones morales a los adultos, a los personajes de los cuentos infantiles y a los coetáneos. Sus resultados demuestran que los niños manifiestan

interés por las normas éticas vinculadas al cuidado del medio ambiente y la naturaleza y además conocen los símbolos patrios, algunos héroes y los atributos nacionales.

Posteriormente Caraza (2012), también bajo la tutoría de Cruz corroboró que los niños al analizar las consecuencias de los actos se apoyan en sus propias experiencias en el contexto familiar y escolar en función del cumplimiento de las normas, reglas y exigencias de los familiares y la maestra. En esta investigación se hizo evidente que padres y educadoras no siempre aprovechan las oportunidades de potenciar el desarrollo moral en las actividades cotidianas.

El papel fundamental de la docente es trabajar por desarrollar al máximo posible las potencialidades de cada infante y proporcionarle una educación que contribuya a su formación integral. No se trata solo de la trasmisión de conocimientos, sino también de la formación de normas, valores, hábitos de conducta, cualidades y sentimientos morales. Además, influye en la educación de las emociones y en la formación de la autovaloración del niño. Es decir, que interviene en todas las áreas de la subjetividad infantil, incluso aunque no sea consciente de ello.

Como parte de su labor en la orientación del desarrollo psicológico, debe ir trabajando en aras de que al final del período el niño cuente con las condiciones que le permitan una adaptación satisfactoria al primer grado. Esta función trae consigo la necesidad de que la docente trabaje conjuntamente con la familia en la preparación de los niños para su ingreso en la escuela. El tránsito implica un tipo diferente de actividad; la asimilación de conocimientos y habilidades y el establecimiento de nuevas relaciones del niño consigo mismo y con los demás.

La preparación para la escuela no está asociada a la cantidad de conocimientos que el niño posea, sino al nivel de desarrollo de sus procesos intelectuales. Además, requiere de un adecuado nivel de desarrollo de la personalidad del niño, así como de la adquisición de determinadas habilidades y destrezas. Bozhovich (1976) plantea que las aspiraciones a estudiar y a ocupar la posición social de escolares se unen en el deseo de ingresar en la escuela, lo que combina la necesidad cognoscitiva y la de reconocimiento social. Para incorporarse a la escuela el niño requiere de un determinado nivel de desarrollo de los procesos del pensamiento, de la actitud cognoscitiva; así como del desarrollo de la posición interna de escolar. Sin embargo, tal como expresa Pacheco (2018), en la preparación para el ingreso a primer grado se suele priorizar la esfera intelectual en detrimento de la socioafectiva.

### **Conclusiones**

Teniendo en cuenta los postulados de la concepción histórico cultural y las regularidades del desarrollo de los preescolares, es posible sistematizar un grupo de aspectos que pueden constituirse en indicadores de análisis en tanto permiten, a partir de la observación natural, caracterizar el rol de la educadora en el salón de preescolar. Ello podría resultar de utilidad para reflexionar crítica y autocriticamente en torno al papel de la docente como guía y conductora del desarrollo psicológico de los infantes que tiene a su cargo.

La educadora en calidad de modelo y como principal responsable de la educación de los infantes dentro del centro educativo tiene la misión de potenciar todas las áreas del desarrollo de los pequeños. Aun cuando se emplee el programa de educación preescolar mejor fundamentado desde el punto de vista teórico y metodológico, es la docente en la práctica cotidiana la encargada de hacerlo llegar a los infantes. Por lo tanto, resulta necesario contar con educadoras que dominen las habilidades requeridas para laborar con niños de estas edades. Constituye una condición

indispensable la existencia de un clima afectivo adecuado; un ambiente donde el niño se sienta seguro y aceptado y donde primen las relaciones afectivas positivas.

El centro infantil tiene que ser un espacio donde prime una cultura de paz, pues, como se expresó con anterioridad, en estas edades se comienza a fraguar la personalidad de los adultos del futuro. Se debe enseñar a lidiar con las situaciones de conflicto, con el objetivo de mostrar estrategias de solución constructivas que constituyan una oportunidad para crecer. Es necesario, asimismo, que las normas regulen naturalmente el comportamiento social del grupo de niños y establezcan los límites precisos sin necesidad de emplear reprimendas agresivas. La creación de un ambiente de aprendizaje distendido y cálido, permite que el niño se sienta a gusto y motivado a recibir las orientaciones del adulto.

### Referencias Bibliográficas

- Bozhovich, L. (1976). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Casas de la Torre, B. Y., Oropeza Licona, A. M., Almaguer Uribe, C., Macías Esquivel, A., & Alvarado Álvarez, A. A. (s/f). *Espacios de interacción*. Nuevo León: Secretaría de Educación Pública.
- Caraza Cruz, A. (2012). Estilos educativos y juicios o razonamientos morales en el niño preescolar del sexto año de vida. Tesis de Diploma. Facultad de Psicología Universidad de La Habana.
- Cruz Tomás, L. (2013). *La mediación del adulto en los tres primeros años de vida del niño*. La Habana: Félix Varela.
- Domínguez García, L. (2006). *Psicología del Desarrollo: Problemas, Principios y Categorías*. Tamaulipas: Interamericana de Asesoría y Servicios.
- Elkonin, D. B. (1983). Desarrollo psíquico de los niños de edad preescolar. In L. Cruz & O. Kraftchenko (eds.), *Selección de Lecturas de Psicología Infantil y del Adolescente* (vol. 2). (pp.362-523) La Habana: Ministerio de Educación Superior.
- Esteva Boronat, M. (1993). *¿Quieres jugar conmigo?* La Habana: Pueblo y Educación.
- Franco García, O. (2009). Un modelo para el perfeccionamiento de la formación de educadores de la primera infancia desde la perspectiva de la transformación del currículo preescolar. Trabajo presentado en *Pedagogía 2009*.
- Fujimoto Gómez, G. (2005). Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación. [CD-ROM] In *5to Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar*. Monterrey, México.
- Heckman, J. (2007). Investing in Disadvantaged Young Children is Good Social and Economic Policy. [CD-ROM] *1er Encuentro Mundial, 7mo encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar*. Monterrey, México.
- Kohlberg, L & Hersh, R. (1977). Moral Development: A Review of the Theory. *Theory into practice*, vol. XVI, no. 2., 53-59.
- López Hurtado, J. (2001). *Un nuevo concepto de educación infantil*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Martínez Mendoza, F. (2001). La atención integral al niño y la niña, como expresión fundamental de la calidad educativa en el centro infantil. [CD-ROM] *1er Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar*. Monterrey.

- Mujina, V. S. (2002). La caracterización psicológica de la actividad del niño en la edad preescolar. In L. Cruz (ed.), *Psicología del Desarrollo: Selección de Lecturas* (pp. 239-257). La Habana: Félix Varela.
- Mustard, F. (2007). *Desarrollo de la primera infancia y del cerebro basado en la experiencia - Bases científicas de la importancia del desarrollo de la primera infancia en un mundo globalizado*. Nuevo León: The Founders' Network.
- Pacheco Gómez, A. (2018). Caracterización de la preparación socioafectiva de los/as preescolares para su ingreso y adaptación satisfactoria al primer grado. Tesis de Diploma. Facultad de Psicología Universidad de La Habana, Cuba.
- Pérez Forest, H., Cruz Tomás, L., Becquer Díaz, G., & Morejón, X. (2009). La caracterización del desarrollo de los niños y niñas cubanos en la infancia preescolar. Curso Precongreso *Pedagogía 2009*.
- Piaget, J. (2001). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Rodríguez Martínez, M. G. (2005). Clima emocional en el cendi y su repercusión en el desarrollo infantil. [CD-ROM] *5to Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar*. Monterrey.
- Schweinhart, L. J. (2007). Evidencia de que la Educación participativa en la niñez temprana contribuye al desarrollo humano. [CD-ROM] *1er Congreso Mundial. 7mo Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar*. Monterrey.
- Toledo del Pino, Y. (2010) Una aproximación al desarrollo moral del niño preescolar del sexto año de vida. Tesis de Diploma. Facultad de Psicología Universidad de La Habana.
- Venguer, L. A. (1976). *Temas de psicología preescolar* (vol. 1). La Habana: Pueblo y Educación.
- Vygotsky, L. S. (1968). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Edición Revolucionaria.
- \_\_\_\_\_. (1987). *Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*. La Habana: Científico Técnica.
- \_\_\_\_\_. (2001). El problema de la edad. In L. Cruz (Ed.), *Psicología del Desarrollo: Selección de Lecturas* (pp. 16-40). La Habana: Félix Varela.

# LA SALA DE ESPERA PEDIÁTRICA. UN ESPACIO DE INTERVENCIONES CLÍNICAS

Hebe Rigotti

Claudia Torcomian

Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba.

## Resumen

El presente trabajo trata sobre las intervenciones clínicas en la sala de espera pediátrica y su relación con la promoción de la crianza saludable y el desarrollo infantil. La metodología responde a una propuesta que busca responder en forma dinámica a problemáticas emergentes en un diálogo continuo con los distintos actores sociales. Entre los resultados se encuentra que los padres se encuentran ansiosos mientras están en la sala de espera. Y que la acción de escucha abre la promoción de la salud y una mejor recepción de la atención médica, ya que receptan positivamente encontrar profesionales que escuchen sus experiencias cotidianas.

**Palabras claves:** Sala de espera pediátrica, psicología clínica

## Abstract

*The present work deals with clinical interventions in the pediatric waiting room and its relationship with the promotion of healthy parenting and child development. The methodology responds to a proposal that seeks to respond dynamically to emerging problems in a continuous dialogue with the different social actors. Among the results is that parents are anxious while they are in the waiting room. And that the listening action opens up the promotion of health and a better reception of medical attention, since they welcome positively find professionals who listen to their daily experiences.*

**Key words:** Pediatric waiting room, clinical psychology

## Introducción

Este artículo analiza las intervenciones clínicas en la sala de espera pediátrica y su relación con la promoción de la crianza saludable y el desarrollo infantil.

Nos proponemos identificar las preocupaciones que relatan los padres sobre sus hijos particularmente las que emergen en el momento de la consulta pediátrica durante el control del niño sano, analizar las problemáticas de crianza que llegan a las consultas de pediatría y las que se identifiquen en el trabajo con padres y por último describir la generación de un dispositivo de intervención psicológica desarrollado en la Maternidad Nacional, (Hospital universitario), como una actividad de extensión universitaria.<sup>2</sup>

Partimos del supuesto de que la familia interviene en el desarrollo socio-afectivo de niños, niñas y adolescentes, ya que los valores, normas, roles y habilidades se aprenden durante la convivencia, los

---

<sup>2</sup> Este proyecto es una de las acciones que se desarrollan desde el programa de extensión "NUEVAS subjetividades infantojuveniles en contextos tecnoculturales de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba.

vínculos e interacciones de estas etapas del ciclo vital. Asistimos una época atravesada por la postmodernidad y sus excesos, donde el modelo tradicional familiar se encuentra en crisis y transformación. Sabemos que los vínculos tempranos con el bebé juegan un papel central en la constitución psíquica y neurológica<sup>3</sup> y que la consulta pediátrica permite la emergencia de un cúmulo de preocupaciones en torno al desarrollo infantil convirtiendo su hábitat en un espacio propicio para la promoción de la salud integral. Asimismo identificamos que en muchas familias presentan dificultades para la crianza las que muchas veces llegan a la consulta pediátrica

Para ello nos incorporamos a la sala de espera, espacio alternativo de intervenciones clínicas para el psicólogo donde se congregan padres/ tutores, niños y niñas antes del horario de atención a sus hijos en el servicio de pediatría.

La metodología responde a una propuesta que busca responder en forma dinámica a problemáticas emergentes en un diálogo continuo con los distintos actores sociales. Se incorporan herramientas de la etnografía, (observación y cuaderno de campo,) y la clínica mediante abordaje comunitario para posibilitar recuperar en la narración de experiencias de vida familiar una mayor conciencia sobre los recursos y las dificultades, de modo que permitan un espacio de reflexión que promueva cambios o transformaciones en los estilos de crianza. La consigna formulada consiste en presentarnos como psicólogas –parte de un equipo– desarrollando un trabajo de extensión e interesadas en escuchar que nos cuenten sus preocupaciones respecto a la crianza.

El psicólogo se presenta en la sala de espera suponiendo esta como un campo de intervención alternativo que habitan los “pacientes” listo a escuchar de aquellos que están dispuestos a conversar con él las vivencias en las que el sujeto manifiesta los avatares de su existencia, las condiciones de su posibilidad, las coordenadas de su experiencia, a veces de su sufrimiento, los riesgos y amenazas que encuentra en su camino. Se propone acercar un espacio de reflexión a los consultantes del hospital durante su espera para orientar a los padres en relación con los problemas o dificultades que se presentan durante el desarrollo infantil; fortalecer acciones que promuevan y brinden un mejor soporte psicológico para el desarrollo infantil. El proyecto se desarrolla durante el año 2017 con un encuentro quincenal en la sala de espera del servicio de pediatría del Hospital Universitario de Maternidad y Neonatología.

Entre los resultados encontramos que los padres se encuentran ansiosos mientras están en la sala de espera y que la acción de escucha en ella abre a la promoción de la salud y una mejor recepción de la atención médica ya que receptan positivamente encontrar profesionales que escuchen sus experiencias cotidianas

### **Referentes conceptuales e Investigaciones aledañas**

Conceptualmente partimos de entender que las familias intervienen en el desarrollo socioafectivo de niños, niñas y adolescentes, ya que los modelos, valores, normas, roles y habilidades se aprenden durante la convivencia en los contextos naturales de crianza (familia-escuela), los vínculos e interacciones de estas etapas del ciclo vital.

---

<sup>3</sup> El doctor Eric Kandel obtuvo el premio Nobel de Fisiología o Medicina en el año 2000 por demostrar que la experiencia deja huellas en el sistema nervioso, principio básico de la neuroplasticidad.

El psicoanálisis presenta desarrollos considerables sobre la importancia de los vínculos tempranos y su centralidad en la constitución psíquica. Sus aportes y los de la antropología permiten afirmar que existe relación entre el desarrollo de la subjetividad y las características particulares del contexto (Torcomian, C. & Sismondi, A., 2004 ).

El niño/a nace en una familia inserta en una trama social determinada y esto se deriva en distintas relaciones. El bebé, necesita para la sobrevivencia tanto en el sentido biológico como psico-antropológico de la presencia de un Otro. El cachorro humano presenta una situación de dependencia inicial que lo liga a *otro*. Asimismo ese *otro* interviene para dar lugar a su proceso de humanización. De partida la génesis de ese niño o niña deviene de ser el objeto de deseo de un Otro. Viene a completar la falta de la madre, y constituye su deseo con respecto al Otro. Esto quiere decir en el sentido psicológico, que el sujeto se constituye a partir de las relaciones primordiales que articulan al ser humano al otro humano y que lo determinan.

La manera en la que el bebé y el adulto a cargo de su crianza (madre o cualquier otro adulto a cargo del ejercicio de la función) se vinculan va marcando el desarrollo de este. Madre e hijo conforman de partida una unidad inseparable. A partir del nacimiento y del primer contacto, la madre (adulto a cargo) le ofrece un universo de alimento, contactos (el abrazo), palabras, que sostienen al bebé, ligando la angustia para superar el desamparo inicial. Esta plenitud, primera experiencia de satisfacción, es la que el sujeto buscará recuperar en sus próximas experiencias.

Pero es necesario que en el proceso de constitución subjetiva se sucedan dos operaciones. La alienación y la separación. Dicha sucesión se dará de un modo circular, permitiendo el pasaje de ser biológico a ser parlante y social, es decir, específicamente humano.

En la primera, el bebé tiene la ilusión de ser uno con su madre. Su boca aparece en continuidad al pecho materno, dando lugar a la experiencia mítica de satisfacción, a la que se ha hecho referencia. A la segunda operación, el sujeto arriba cuando cae en cuenta de que esa pareja primitiva es por esencia alienante, y requiere de la intervención del tercero, es decir del padre o de quién cumpla la función de organización. Para que pueda haber separación, tuvo que primero haber unión, simbiosis inicial, siendo además necesaria la alternancia entre la presencia y la ausencia para que se inscriba la falta y luego su aparición no espante.

Winicott (1982) aporta la idea que la tarea principal en el cuidado de un niño consiste en desilusionarlo más allá de ofrecer la oportunidad para la ilusión.

Este vínculo se entreteje con una madre (familia) portadora de cultura. Ella transmite, en la constitución subjetiva, los modos culturales en los cuales está inserta. Freud dice al respecto que el acceso a la cultura exige para su supervivencia el sacrificio de las pulsiones, impulsos; impone insatisfacciones a los sujetos (impulsos destructivos, agresivos inherentes a la condición humana).

Estos sacrificios y renuncias van constituyendo junto con las aspiraciones del sujeto y el hiato existente para la realización de estas un movimiento de búsqueda permanente, el deseo.

El malestar en la cultura no se caracteriza solo por el sufrimiento, sino que promueve el deseo, que sería equivalente a la búsqueda de satisfacciones que no se alcanzan jamás, porque aquella primera experiencia es irrepetible. Motor de la vida psíquica, de la creatividad, a partir de la falta.

Cada época produce sus propias formas de sufrimiento y esta tiene características particulares a tener en cuenta a la hora de escuchar las dificultades que relatan los padres en el ejercicio de sus funciones de crianza, tanto las de cuidado como las de organización.

Entre los antecedentes existen distintas investigaciones sobre la relación entre los estilos de crianza y el desarrollo, o identificar las vinculaciones entre estilos de crianza y comportamiento/ desarrollo psicosocial de los niños.

Franco Nerín & otros (2014) en la Universidad de Madrid estudian la relación entre estilos de crianza y el comportamiento de los niños entre 3 y 6 años. Consideran que estas juegan un papel clave en el desarrollo evolutivo del niño tanto en problemas internalizantes (ansiedad, miedos no evolutivos) como externalizantes (conductas de oposición, agresividad, estrategias de afrontamiento, competencias sociales). Metodológicamente se evalúan variables comportamentales a través de la aplicación de un cuestionario.

Las variables medidas fueron: comportamientos disruptivos en los hijos, ajuste emocional y actitudes paternas hacia la crianza. Los resultados obtenidos muestran que determinadas actitudes y pautas de crianza parental (niveles de apoyo y disciplina, grado de satisfacción y compromiso con la crianza, autonomía o distribución de rol), influyen de manera significativa en el desarrollo y mantenimiento de conductas disruptivas y alteraciones emocionales en los hijos. Entre las discusiones se plantea la necesidad de desarrollar programas de educación familiar que impliquen cambios en la forma de educar, en las prácticas disciplinarias y en la atención que los padres prestan a sus hijos, como estrategias preventivas.

Mestre, M. *et al.* (2007) en la Universidad de Valencia estudian los estilos de crianza y la relación con el comportamiento prosocial en adolescentes. Metodológicamente es un estudio estadístico de diseño experimental, que analiza la relación entre variables con el objetivo principal de analizar el grado de relación entre las variables de personalidad, los estilos educativos de los padres y los procesos psicológicos implicados en el comportamiento prosocial. Aplican 782 cuestionarios a adolescentes que concurren a la escuela secundaria pública. Los resultados indican que cuando es la madre quien evalúa los estilos de crianza, estos alcanzan menor poder predictor en el comportamiento prosocial. La evaluación positiva del hijo/a, el apoyo emocional junto con la coherencia en la aplicación de las normas es el estilo de crianza más relacionado con la empatía y con el comportamiento prosocial. El desarrollo prosocial también incluye procesos cognitivos y emocionales, como el razonamiento prosocial y la empatía.

Cuervo Martínez, A. (2009) estudia la relación entre las pautas y los estilos de crianza y el desarrollo socioafectivo durante la infancia en diversas investigaciones sobre el tema y concluye que se evidencia así la necesidad de intervenir y orientar a las familias y cuidadores en las estrategias para disminuir el estrés parental y sus relaciones con estilos y prácticas de crianza inadecuadas y que no favorecen el desarrollo socioafectivo durante la infancia.

Solís-Cámara *et al.* (2007) definen la crianza como las actitudes y comportamientos de los padres y también realizaron investigaciones para establecer los factores que afectan la participación de los padres, identificando el bienestar subjetivo, las actitudes y las expectativas sobre el desarrollo infantil.

Valencia, L. (2012) define los estilos de interacción familiar como procesos interactivos de naturaleza bidireccional que ocurren de manera continua y compleja, que se refieren a comportamientos de los padres y madres manifestados para guiar a los niños y niñas hacia el alcance de la socialización.

La escucha en la clínica acerca de las dificultades que presentan los adultos a cargo de la crianza en el ejercicio de sus funciones, tanto las de cuidado como las de organización llevan a buscar anticiparse a la forma tradicional de intervención psicológica y generar espacios alternativos para la promoción de la salud a asistencial. La experiencia realizada nos ha enseñado que si los padres pueden entender las situaciones y las demandas de sus hijos el pronóstico es mejor.

Las razones arriba expuestas son las que motivan la generación de un dispositivo alternativo de intervenciones clínicas comunitarias en hospitales y servicios de salud para la promoción de una crianza saludable.

### **La extensión como responsabilidad universitaria**

Este proyecto surge como una propuesta que integra las diversas acciones que se realizan desde el programa “Nuevas subjetividades infantojuveniles en contextos tecnoculturales de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, particularmente de problemas identificados en las reuniones del Espacio de Infancias que se preocupa por las problemáticas críticas de las infancias. Esta iniciativa surge a partir del encuentro con graduados que integran los servicios de salud mental u otros organismos que receptan demandas que requieren ser repensadas en intercambio con pares que ofrezcan un espacio para comprender los problemas y enriquecer las posibles intervenciones en el encuentro de dos instituciones del Estado, la Universidad por un lado y el sistema de atención provincial o municipal por otro.

La conformación del espacio infancias, tiene como intención propiciar un espacio de intercambio de información, recopilación y confluencia para situaciones críticas en problemáticas infantojuveniles que devengan en la producción de protocolos de acción, promover el análisis de problemáticas de la agenda de la psicología en este momento del ciclo vital intercambiando con especialistas de modo tal de generar cambios procedimentales y promuevan alternativas en la gestión de las demandas y fortalecer lazos universidad-estado-sociedad en temas/ problemas como el desarrollo humano, la inclusión, la equidad y el cuidado para aportar al fortalecimiento de la formación de futuros profesionales de la psicología. Este espacio congrega docentes y graduados, proyectos de investigación y docencia con el objetivo de abrir líneas de intervención en problemáticas de la agenda pública entre las cuales se encuentra el estudio sobre las configuraciones de las subjetividades actuales y cómo estas modifican las formas de interacción en la cultura y entorno en el que están insertos los actores sociales.

Partimos de la concepción que la Extensión Universitaria es la “vía regia” de la apertura de la universidad pública hacia la comunidad. Apertura que surge con más firmeza a partir de la crisis social y económica de nuestro país, pero que a su vez remite a toda una redefinición ética del papel de la universidad con relación a la sociedad en su conjunto. La política de acción está centrada en incluir aspectos de la agenda social de incumbencia a la psicología, tales como: salud psíquica, educación, vulnerabilidad social entre otros temas de necesidad y debate actual.

A partir de João Bosco Pinto, sostenemos que es importante ser conscientes de que en el trabajo extensionista no podemos manejarnos desde la objetividad:

... no es un hombre abstracto; es un ser concreto e histórico. Por ser histórico está ubicado en el tiempo y el espacio. Nació dentro de una sociedad determinada, dentro de una clase determinada y dentro de un complejo cultural determinado. Su posición estructural de clase es algo que está dentro de él, y de lo cual, en la mayoría de los casos, no se ha dado cuenta. ... Es un profesional; tal definición social lo ubica en un estrato especial. Él ha sido formado a través de varios años como discente de las instituciones formales de educación, para ocupar este rol social. Esto implica para él la internalización de una serie de valores, actitudes y normas que van a la par de los conocimientos técnicos y destrezas propias de su profesión, a orientar y determinar en gran parte su conducta. ... Estos tres elementos: ubicación estructural de clase, práctica social e ideología, se encuentran enterañados en la psicología de cualquier profesional y no son, necesariamente conscientes; es decir, no necesariamente el extensionista percibe que actúa con base en estos tres elementos. Sin embargo, ellos sí influyen su comportamiento de un modo notable (1973, p. 4).

La reflexión continua y el pensarnos con el otro, serán puntos de orientación que nos guían a lo largo del proceso. Como docentes de una universidad pública tenemos como misión el compromiso con las problemáticas de la población; obligada a diagnosticar, proponer y efectivizar soluciones y convertirse en el brazo ejecutor de un encuentro, favoreciendo la participación y tendiendo desde el intercambio a mejorar la calidad de vida de las personas.

### 3-Los problemas de crianza

En los últimos años encontramos un incremento de consultas clínicas y educativas al psicólogo cada vez más tempranas, en el jardín maternal o nivel inicial. En ellas identificamos dificultades que encuentran los padres durante la crianza de los niños pequeños.

Entendemos que esta situación pone de manifiesto que numerosos docentes derivan a la consulta médica muchos niños y niñas con dificultades durante la escolarización no abordando el problema de manera integral y en numerosos casos patologizando problemas habituales del desarrollo infantil cuyo impacto puede ser atenuado o resuelto mediante la orientación, información y/o asesoramiento a padres.

Sostenemos que se puede ayudar a los padres a interiorizarse, adentrarse en su propia experiencia de maternidad/paternidad, vivenciar sus lazos actuales, procesando sus relaciones pasadas para rescatar lo positivo y evitar la repetición de aquello que puede causar dolor y sufrimiento.

Ser padre o madre no es algo sustancial en la experiencia humana, se constituye en una realidad cotidiana que está inserta en una sociedad que la enmarca con otros modos de relacionarnos entre nosotros.

Entre las preguntas frecuentes que traen los padres encontramos interrogantes sobre ¿Qué es lo mejor para nuestros niños?, ¿Qué pautas debemos seguir para un desarrollo sano?, ¿Cómo conseguir que se porten bien?, ¿Mi hijo/a no come bien?, ¿Cómo controlamos las rabietas?, ¿Por qué no me obedece? ¿Es correcto el colecho? ¿Pueden percibir las tensiones?

La nota principal que hemos encontrado es que la población que asiste a este servicio está constituida por una proporción importante de estudiantes universitarios.

### **La promoción de salud psicológica**

La responsabilidad de la promoción y protección de la salud corresponde a todos los profesionales de la salud, las instituciones, y los gobiernos. Consideramos que los hospitales deben jugar cada vez más un papel de mayor responsabilidad particularmente una institución que forma parte de la UNC afirmados en el principio “La salud se percibe como la fuente de riqueza de la vida cotidiana”.

Siguiendo los fundamentos de la carta de Ottawa (1986) para promoción de la salud entendemos la importancia de la promoción de la salud pública reconociendo que *la salud se crea y se vive en el marco de la vida cotidiana* y no solo cuando se presenta la enfermedad que requiere una cura. Para ello la generación de un dispositivo que incorpore diferentes actores, en este caso psicólogos en la sala de espera pediátrica durante las consultas de niños y niñas, en los primeros años de su vida, donde se estructura el mundo interno del bebé y es a través de la relación con la madre o figura sustituta primero y la familia (como primer representante de la sociedad) después, que el niño va a formar su aparato psíquico, del cual no solo va a depender la posibilidad de una salud integral, valores y principios que regirán su vida; ya que en estos años el niño modela la forma como se va a relacionar consigo mismo y con su entorno (Ottawa, 1986).

La sala de espera pediátrica se torna en el espacio potencial para intervenciones clínicas que permiten *irrumper en el futuro* en centros donde las familias concurren

La promoción de la salud favorece el desarrollo personal y social en tanto que proporcione información, que potencie las posibilidades de mejorar la calidad de vida. De este modo se incrementan las opciones disponibles para que las familias ejerzan mayores intervenciones I sobre su propia salud, contexto y para elegir aquello que propicie la salud (Ottawa, 1986).

Compartimos entonces con Álvarez Fernández, A. & Agut, M. (2014) que afirman a partir de su experiencia asistencial que si los padres pueden entender a sus hijos el pronóstico del caso es mejor.

Dolto y Winicott realizan importantes acciones preventivas y de divulgación convencidos de su importancia. Dolto, F. (1981) utiliza el término educación preventiva para referirse al trabajo de orientación con padres y educadores para prevenir los problemas de la infancia.

### **Las historias en la sala de espera**

Entre la información recogida encontramos historias atravesadas por problemáticas sociales críticas. Una de ellas pertenece a una Joven mamá de 19 años que tiene una bebe de tres meses. Su hija nace de una relación con un novio de 20 años del que se separa durante el embarazo, cuando comienza a vivir con otra pareja hasta este momento. Su actual pareja ha tenido problemas de consumo de cocaína, pastillas, éxtasis y clonazepán y tiene una hermana con leucemia que le angustia. En la casa conviven junto con un amigo del hermano de su pareja de 24 años. Este joven vive con ellos a partir de un conflicto con su padre. En los proyectos de alquilar se suma este joven amigo al que la entrevistada considera un hijo más. Ya ha vivido una situación semejante su pareja actual. Un hermano de este había peleado estando drogado intensamente con su familia, había sacado una camioneta que su madre había comprado para hacer fletes y esto desata una –pelea muy fea–. Es en ese momento cuando el hermano va a vivir con ellos.

En el relato cuenta su historia de vida la que traza hilos conductores hacia este presente. La joven narra que ella ha ido cambiando cada dos años de colegio, su padrastro trabaja en cine y publicidad y

cambiaba de lugar de trabajo, su madre tiene 38 y él 41 años. De esta pareja, la joven tiene una hermana de 9 años. Cuando tenía 13 años se fue a vivir con su papá y estuvo un año, a los 14 su madre la buscó porque su padre no la cuidaba. En el verano, su padrastro abusó de ella, sin acceso carnal, dice nunca haberlo hablado con su madre para no ocasionarle problemas. Su madre siempre la siguió para que estudie y termine el colegio y en la actualidad ha hecho un primer año de una carrera universitaria. La bebé duerme con ellos en la cama. En este momento se identifica un hábito que requiere modificar y se realiza una intervención preventiva indicando que ha llegado el momento de que pueda dormir en un espacio individual para propiciar el cuidado de la intimidad de la niña discriminado del de la pareja. En sus palabras: La bebé se alimenta con el pecho, nunca uso chupete, y es menuda, pero está bien. El médico del servicio llega una hora tarde y la joven dice “es un hospital público”.

Como podemos encontrar en este relato, este espacio abre una oportunidad de compartir las experiencias de vida y algunas preocupaciones y permite identificar eventuales dificultades durante la crianza posibilitando intervenciones clínicas tempranas que los sujetos pueden sostener.

### Referencias bibliográficas

- Álvarez Fernández, Aurelio J. y Mateos Agut, Manuel (2014). Criar de forma saludable. Grupo de padres primerizos. *Avances en Salud Mental Relacional Advances in Relational Mental Health* ISSN 1579-3516 - vol. 13 - Núm. 4 – Julio 2014 Órgano Oficial de expresión de la Fundación OMIE *Revista Internacional On-Line / An International On-Line Journal*.
- Bosco Pinto, J. (1973). Extensión o Educación: Una disyuntiva crítica. *Desarrollo rural de las Américas*, no. 3. vol. 5. Costa Rica.
- Cuervo Martínez, Ángela (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología* [en línea] 2010, 6 (enero-junio): [Fecha de consulta: 6 de diciembre de 2017] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67916261009>> ISSN 1794-9998
- Franco Nerín, Natalia; Pérez Nieto, Miguel Ángel y de Dios Pérez, María José. Relación entre los estilos de crianza parental y el desarrollo de ansiedad y conductas disruptivas en niños de 3 a 6 años *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, vol. 1. no. 2 - julio 2014 – pp. 149-156.
- Mestre, María Vicenta; Tur, Ana María; Samper, Paula; Nácher, María José y Cortes, María Teresa. (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 39, no. 2, 211-225, Universidad de Valencia, España.
- Ottawa (1986). Carta de Ottawa para la promoción de la salud. Disponible en: <http://www.fmed.uba.ar/depto/toxico1/carta.pdf>. Consultado en el mes de agosto 2018.
- Sismondi, Adriana y Torcomian, Claudia (2004). Culturas consumistas, procesos identitarios de niños y jóvenes. Salud y Educación, *Revista Nuestra ciencia*, Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba, Córdoba.
- Solís-Cámara Reséndiz, Pedro y Díaz Romero, Marysela, Relaciones entre creencias y prácticas de crianza de padres con niños pequeños. *Anales de psicología*, 2007, vol. 23, no. 2 (diciembre), 177-184. ISSN edición impresa: 0212-9728. ISSN edición web ([www.um.es/analesps](http://www.um.es/analesps)): 1695-2294- 177 - Ciencias de la Conducta, Instituto Mexicano del Seguro Social (México).

Valencia, Laura Isaza, Henao López, Gloria Cecilia, Influencia del clima sociofamiliar y estilos de interacción parental sobre el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas. *Persona* [en línea] 2012, (enero-diciembre): [Fecha de consulta: 6 de diciembre de 2017] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147125259015>> ISSN 1560-6139.

Winnicott, D. (1982), *Objetos transicionales y fenómenos transicionales* y *El uso de un objeto y la relación por medio de identificaciones*, Barcelona: Gedisa. pp. 17-45 y pp. 117-127.

# ESTUDIO COMPARATIVO: TRASTORNO DE ANSIEDAD GENERALIZADO (TAG) Y PREOCUPACIÓN EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS

Olga Gálvez Murillo

Gloria Edith Pérez García

Rodolfo Márquez Echegaray

Pedro César Gálvez García

Nereida Arellano Chávez

Universidad Autónoma de Zacatecas, México

## Resumen

Dentro de los trastornos de la ansiedad, el TAG es el que más afecta a la población en general. OBJETIVO. Identificar diferencias de síntomas ansiosos y de preocupación en estudiantes de la UAZ, así como del estado civil, edad y sexo. Es un estudio cuantitativo, de diseño no experimental, con una muestra de 352 universitarios; 146 son hombres y 206 mujeres, con un rango de edad entre 18 a 47 años. Los instrumentos que se utilizaron son: Escala de Detección del Trastorno de Ansiedad Generalizada (EDTAG). y el Cuestionario de Preocupación de Pensilvania (PSWQ). Se encontró que la muestra de la licenciatura en derecho presenta altos niveles de ansiedad y preocupación, en comparación con la muestra de universitarios de ingeniería, psicología y medicina. En lo que respecta al sexo, las mujeres presentan más ansiedad y preocupación que los hombres. La ansiedad es un trastorno que sigue prevaleciendo más en el sexo femenino, así como los síntomas de preocupación.

**Palabras claves:** Ansiedad; trastorno de ansiedad generalizada; preocupación.

## Abstract

*Within the anxiety disorders, the GAD (Generalized Anxiety Disorder), is one of those that most affect the population, both at the international as national level; in addition to this, it is observed daily in the public and private psychological consultation, where a higher percentage of individuals suffering from anxiety has been found and therefore symptoms of concern. This study is relevant in students who attend a university education, which show symptoms such as: being absent, little interest and apathy in their school activities, both in the classroom and outside of it; In addition, they sometimes express it verbally, being sad, worried, stressed, among others. To identify significant differences in anxious symptoms that indicate levels of concern in UAZ students; in addition, relevant discrepancies according to gender, age and marital status. In the present work a quantitative study was carried out. A non experimental design was used, which is of descriptive exploratory character. The sample was taken from four academic units of the UAZ, with a total population of 360 university students. The sample includes 157 students of psychology, 83 of law, 71 of human medicine and 49 of engineering. The instruments that were used are Generalized Anxiety Disorder Scale and the Penn State Worry Questionnaire (PSWQ). RESULTS: Are shown based on the findings in the population studied, expecting to find levels of anxious symptoms, consequently, symptoms related to worry; in addition, significant differences according to gender, age and marital status. This study has been taken because of the high prevalence of anxiety disorders nowadays; It is therefore feasible to find levels of concern as the main symptom of GAD in the population of university students.*

**Key words:** *Concern, Anxiety, Generalized Anxiety Disorder*

**Resumo**

*Dentro dos transtornos de ansiedade, o TAG é o que mais afeta a população em geral. Objetivo Identificar diferenças de sintomas ansiosos e de preocupação em estudantes da UAZ, bem como do estado civil, idade e sexo. Trata-se de um estudo quantitativo, de desenho não experimental, com uma amostra de 352 estudantes universitários; 146 homens e 206 mulheres, com uma faixa etária de 18 a 47 anos. Os instrumentos utilizados são: EDTAG e PSWQ. Resultados Verificou-se que a amostra da licenciatura em Direito apresentou altos níveis de ansiedade e preocupação em comparação à amostra de estudantes universitários de engenharia, psicologia e medicina. No que diz respeito ao sexo, as mulheres são mais ansiosas e preocupadas do que os homens. Conclusões A ansiedade é um distúrbio que continua prevalecendo mais nas mulheres, assim como sintomas de preocupação.*

**Palavras-chave:** *Ansiedade; distúrbio de ansiedade generalizada; preocupe-se.*

## Introducción

En el quehacer terapéutico se ha detectado un porcentaje mayor de individuos que sufren ansiedad y como resultado de esta, síntomas de preocupación. Muchas de las veces los universitarios acuden a terapia psicológica por diversas situaciones conflictivas; además, en un contexto educativo, muestran poco interés y apatía en sus actividades escolares tanto en el aula como fuera de ella; estos mismos en ocasiones lo manifiestan verbalmente con expresiones de “me siento triste”, “estoy preocupado”, “tengo muchos estrés”, entre otros).

Dentro de los trastornos de la ansiedad, el Trastorno de Ansiedad Generalizada (TAG), es de los que más aquejan a la población, tanto a nivel nacional como internacional. Cárdenas, Feria, Palacios y De la Peña 2010, definen el TAG “como una ansiedad y preocupación excesiva por diferentes sucesos o actividades cotidianas (responsabilidades laborales, fallas académicas menores, temas económicos y otros problemas de carácter menor) durante la mayoría de los días, al menos por un período de seis meses” (p. 19).

El TAG es un trastorno prevalente que afecta fundamentalmente a generaciones jóvenes, en la segunda y tercera década de vida, con mayor afectación a mujeres. La prevalencia de este trastorno es del 5 % y a lo largo de la vida las cifras oscilan entre el 4 y 8 %. Las cifras encontradas en los estudios de la Organización Mundial de la Salud (OMS) corresponden al TAG tanto puro como comórbido. En lo que se refiere a lo comórbido el 54% de los casos es a nivel mundial y el 43 % de los casos en Europa. Este trastorno se inicia en la edad adulta joven que oscila entre los 20 y los 30 años, se presenta predominantemente en el sexo femenino y aparece con mayor frecuencia en los sujetos que han estado casados y en el momento de estar separados, divorciados y/o viudos; también es frecuente en los que se dedican a las tareas del hogar, los desempleados por incapacidad laboral o jubilación anticipada (García, Bascarán y Jiménez, 2005).

Es así, que la importancia de este trabajo, es detectar niveles de preocupación como síntoma principal del trastorno de ansiedad generalizada en estudiantes universitarios de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

## Objetivos

1. Identificar diferencias de síntomas ansiosos y de preocupación de los estudiantes en las licenciaturas de derecho, ingeniería, medicina y psicología.

2. Encontrar diferencias de niveles de ansiedad y preocupación respecto al sexo, edad y estado civil.
3. Detectar las causas más frecuentes que originan síntomas de ansiedad y preocupación.

### Marco conceptual

El Trastorno de Ansiedad Generalizado es un trastorno crónico caracterizado por ansiedad de larga duración y que no se centra específicamente en algún objeto o situación particular. Los individuos que padecen de ansiedad generalizada experimentan miedos y preocupaciones persistentes en general y no en específico, como ejemplo en situaciones cotidianas (área familiar, laboral, escolar, y temas relacionados con la economía y otros problemas de carácter menor); además de presentar dificultad en la toma de decisiones diarias y recordar compromisos como consecuencia de la falta de concentración que es producto de la preocupación constante. El diagnóstico de este trastorno se puede dar en función de la sintomatología, es decir, cuando el individuo se preocupa de forma excesiva por uno o más problemas todos los días al menos durante seis meses o más tiempo.

Según Corominas (1976), “el vocablo preocupación empieza a utilizarse en el lenguaje cotidiano a partir del siglo XVII, del latín *preocupare* –ocupar antes que otro–” (p. 421) y “preocupación deriva preocupar y ocupar” (p. 474).

Bádos (2005), menciona que la característica principal del TAG es tener una preocupación poco realista ante las circunstancias de la vida y ansiedad excesivas (aprensión ansiosa), persistentes (más de la mitad de los días durante al menos seis meses) y difíciles de controlar sobre un número de acontecimientos o actividades tales como el rendimiento laboral o escolar. Las áreas más comunes de preocupación hacen referencia a circunstancias de la vida cotidiana como la familia, los amigos, las relaciones interpersonales en general, el dinero, el trabajo, los estudios, el manejo de la casa y la salud propia. Mientras tanto el DSM-5 (2013), plantea que el síntoma principal es ansiedad persistente y excesiva. Esto se acompaña de síntomas físicos, que incluyen intranquilidad o sentirse muy alterado, problemas para concentrarse u olvidos frecuentes, irritabilidad, tensión muscular y alteraciones del sueño. La preocupación excesiva afecta la capacidad de la persona para hacer las cosas con rapidez y eficacia, ya sea en el hogar o en el trabajo. El estar preocupado de forma constante consume tiempo y energía lo que hace que empeore la discapacidad.

Por otro lado, en el CIE 10 (1992), se dice que la característica esencial de este trastorno es una ansiedad generalizada y persistente; que no está limitada, ni siquiera predomina en ninguna circunstancia ambiental en particular; es decir, se habla de una “angustia libre flotante”. A menudo se ponen de manifiesto temores de que uno mismo o un familiar vaya a caer enfermo, tener un accidente, junto con otras preocupaciones y presentimientos muy diversos.

Asimismo, la preocupación designa una actividad cognitiva (mediante la cual se hace presente la posibilidad de un suceso negativo) así como el resultado emocional de dicha actividad cognitiva; de tal manera que este resultado emocional puede variar dependiendo del objeto de preocupación, de la duración y de la recurrencia de dicha actividad cognitiva (Prados, 2002). Es así que la actividad cognitiva humana iniciada ante la posibilidad de un suceso negativo, tiene la capacidad de anticipar por medio del sistema cognitivo humano, posibilidades remotas y no dependientes de situaciones presentes. Cuando tiene lugar la detección de dicha probabilidad negativa, se presenta un complejo proceso de elaboración en el que el sistema cognitivo deriva y simula algunas consecuencias que

tendrían esa posibilidad de ocurrir, el sistema cognitivo también simula posibles emociones y comportamientos que podrían darse si ocurre dicha situación o sus consecuencias. Este proceso, está orientado hacia la solución o prevención de las consecuencias que se deriven del suceso, es decir, cuando el sistema cognitivo adopta una solución anticipada, el proceso cesa; de no ser así; el proceso de elaboración continúa y no se da ninguna solución anticipada (Prados,2002). En el DSM-5 (2013), se menciona que la preocupación excesiva afecta la capacidad de la persona para hacer las cosas con rapidez y eficiencia, ya sea en el hogar o en el trabajo.

Wells (1999), dice que la preocupación se utiliza como estrategia para resolver problemas, primero detectando un peligro, después involucra el examen de las peores consecuencias y los medios para afrontarlas, por último, genera variedad de escenarios negativos que llevan a la necesidad de continuar con la preocupación en la búsqueda de soluciones.

Por otro lado, Dugas y Koemer (2005), mencionan que la preocupación se encuentra relacionada con una defectuosa orientación hacia los problemas, creencias erróneas sobre la utilización de la misma preocupación, evitación cognitiva y poca tolerancia hacia la incertidumbre. La tendencia a la preocupación se relaciona con la intolerancia ante la incertidumbre, es decir, afirman que las personas con ansiedad generalizada tienden a reaccionar de forma negativa ante una situación incierta sin importar la probabilidad de que ocurra, o no, su consecuencia. La incerteza de no saber que pasará exactamente es algo negativo para la persona. Por lo tanto, ante una situación no controlada, la poca tolerancia hacia la incertidumbre actúa como una variable que desencadena preocupación.

En *Diccionario de Autoridades*, publicado entre 1926 y 1973, fue el primer diccionario de la lengua castellana editado por la Real Academia Española, el cual hace referencia al término de preocupación, además da la primera definición citada en el tomo quinto (1937), la cual se refiere a la anticipación, ocupación o prevención en la adquisición de alguna cosa; juicio o primera impresión que hace de alguna cosa, de manera que no le permite admitir otras forma de asentir de ellas. (RAE, 1937).

Otra definición sobre el término preocupación dada por la RAE (1992, p. 1176):

- 1) Ocupar antes o anticipadamente una cosa, o prevenir a uno en la adquisición de ella;
- 2) producir intranquilidad, temor, angustia, o inquietud algo que ha ocurrido o que va a ocurrir; 3) interesar algo a alguien de modo que le sea difícil admitir o pensar en otras cosas.

El concepto de preocupación; a partir del estudio del trastorno de ansiedad generalizada, propuesto por Borkovec, Robinson, Pruzinsky y DePree (1983), definen este concepto como “una cadena de pensamientos e imágenes, relativamente incontrolables, acompañados de un estado afectivo negativo. La preocupación constituye una tentativa de solucionar un problema, cuyo resultado es incierto y que contiene la posibilidad de una o más consecuencias negativas” (p. 10).

Según Corominas (1976) el vocablo preocupación proviene de la forma latina *praeoccupatio* y se utilizaba para designar la ocupación del pensamiento con algo indeseable, mientras que el término ansiedad procede de la palabra *anxietas*, y se empleaba para designar una sensación molesta de estrechez o estrangulamiento. De esta forma, tanto las primeras observaciones clínicas sobre el tema (Saleeby, 1907), como las primeras investigaciones (Lunger y Page, 1939), concebían la preocupación

como un estado cognitivo y la ansiedad como un estado emocional perturbador, posible consecuencia del primero. (Prados 2006, p. 1).

Mientras tanto MacLeod (1994, citado en Prados, 2002), postula que la preocupación puede definirse como un fenómeno de accesibilidad de razones por las que un determinado suceso con posibles consecuencias negativas puede darse y de inaccesibilidad de las razones por las que ese mismo suceso no puede darse. Los individuos que se preocupan parecen juzgar con más probabilidad cualquier evento negativo. Se ha sugerido que es porque tienen mayor accesibilidad a razones por las cuales dicho evento pueda presentarse.

### Metodología

Se planteó un estudio cuantitativo, en el que se utilizó un diseño no experimental, de carácter exploratorio descriptivo. La muestra fue extraída de cuatro unidades académicas de las licenciaturas en Derecho, Psicología, Medicina e Ingeniería de la Universidad Autónoma de Zacatecas, en la que participaron 352 personas (véase tabla 1).

Licenciatura	Hombres	Mujeres	Total ( % )
Psicología	36	113	149 (42.33 %)
Derecho	29	54	83 (23.58 %)
Medicina	41	30	71 (20.17 %)
Ingeniería	40	9	49 (13.92 %)
<b>Total</b>	<b>146</b>	<b>206</b>	<b>352</b>

Tabla 1. Total de la muestra de cuatro unidades académicas de la UAZ.

Fuente: Datos propios.

Se utilizaron dos instrumentos: Cuestionario de Preocupación de Pensilvania (PSWQ) y Escala de Detección del Trastorno de Ansiedad Generalizada (EDTAG).

Cuestionario de Preocupación de Pensilvania (PSWQ), Penn State Worry Questionnaire: Meyer, Millar, Metzger y Borkoec, 1990), traducción realizada por Sandín, Chorot, Valiente y Lostao (2009) y adaptado por Martínez y Padrós (2014), en la población mexicana el cual mostró un elevado coeficiente de confiabilidad. Este auto-informe tiene como objetivo medir el rasgo definido como la tendencia a la preocupación de un individuo. Es una escala de 16 ítems con una escala tipo Likert de 1 a 5. Las puntuaciones pueden oscilar entre 16 y 80 puntos. Diversas investigaciones han mostrado que este instrumento posee excelentes índices de fiabilidad y validez (Brown, Anthony y Barlow, 1992; Molina y Borkoec, 1994). (Hervas, pp. 114-115, 2008). Sandin, Chorot, Valiente, Lostao (2009), mencionan que el PSWQ es un cuestionario que evalúa la preocupación como fenómeno incontrolable, generalizado y excesivo, como también por la preocupación patológica característica del TAG. La puntuación total se obtiene mediante la suma de las puntuaciones alcanzadas en todos los ítems (nada=1, algo=2, regular=3, bastante=4, mucho=5), ya que todas están planteadas en sentido positivo, lo que ofrece un rango de puntuación entre 16 y 80.

González, Rivera y Padrós (2015), plantean una propuesta teórica la cual se aplica al problema psicométrico de análisis de la Escala de Detección del Trastorno de Ansiedad Generalizada – EDTAG–

(Carroll y Davidson, 2000). Este instrumento se ha propuesto como una prueba de cribado, una determinada puntuación en la EDTAG es uno de los criterios para determinar que la persona padece el trastorno, esta puntuación se ha determinado sin atender al sexo. Se han encontrado puntuaciones mayores en las mujeres que en los hombres. La EDTAG es un instrumento corto conformado por 12 ítems dicotómicos que detecta la presencia o ausencia de sintomatología del trastorno de ansiedad generalizada, se señala que una puntuación de 6 o más es indicativa de este trastorno.

### Resultados

La edad promedio de la muestra encuestada es de 21.27 años, siendo el rango de edad de 18 a 23 años el que tiene un porcentaje acumulado de 90.62%; por lo que no hay datos estadísticos relevantes que nos permitan inferir diferencias significativas de los sujetos en cuanto a su edad en relación a la ansiedad y preocupación (ver tabla 2).

Edades	Total	Porcentaje	Edades	Total	Porcentaje
18	38	10.80%	28	3	0.85%
19	40	11.36%	29	1	0.28%
20	59	16.76%	31	1	0.28%
21	96	27.27%	34	1	0.28%
22	62	17.61%	38	1	0.28%
23	24	6.82%	41	1	0.28%
24	9	2.56%	44	1	0.28%
25	3	0.85%	47	1	0.28%
26	6	1.70%	Total general	352	100.00%
27	5	1.42%	Promedio		21.27

Tabla 2. Edad de la muestra encuestada  
 Fuente: Datos Propios

En la tabla 3, se observa que el 93.18% de la muestra encuestada son solteros, por lo que de acuerdo a las características de la muestra; no hay datos estadísticos relevantes que nos permitan suponer diferencias significativas en cuanto estado civil en relación a la ansiedad y preocupación.

Estado civil	Casado	Divorciado	Soltero	Unión libre	Viudo	Total, general
Totales	13	2	328	8	1	352
Porcentajes	3.69%	0.57%	93.18%	2.27%	2.27%	100.00%

Tabla No. 3. Estado civil.  
 Fuente: Datos Propios

De la muestra encuestada, se observa que existe un porcentaje mayor de mujeres que hombres (ver tabla 4), estadísticamente la muestra da resultados que sean significativos en relación a la ansiedad y preocupación.

Sexo	Total	Porcentajes
Hombre	146	41.48%
Mujer	206	58.52%
Total general	352	100.00%

Tabla 4. Sexo.  
Fuente: Datos Propios

En cuanto a la composición por sexo, se observa que la Unidad Académica de Derecho y Psicología tienen mayor porcentaje de mujeres que de hombres, a diferencia de la Unidad Académica de Medicina e Ingeniería donde predominan los hombres (véase tabla 1).

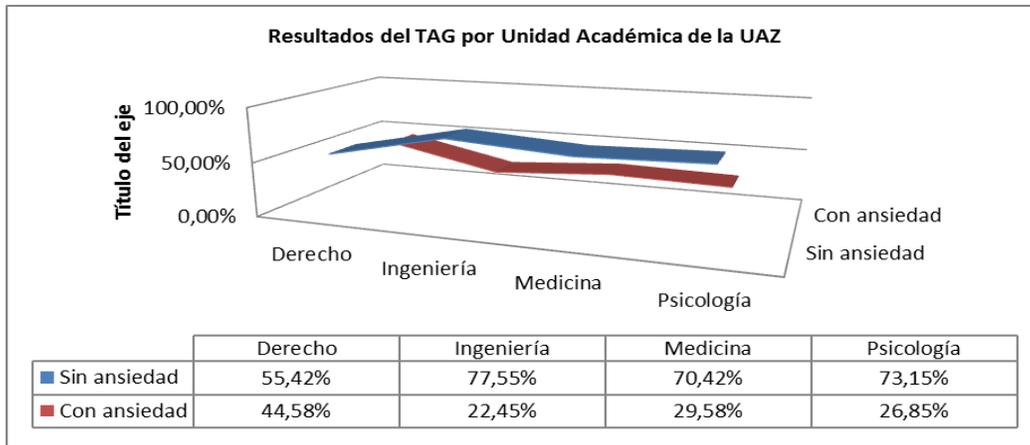
Como se observa en la tabla 5, los resultados obtenidos por unidad académica, se pueden observar en dos rubros: a). -con niveles de ansiedad y b).-sin niveles de ansiedad, de acuerdo a los constructos de interpretación del TAG; así como las diferencias en cada unidad encontradas en relación con el sexo de los estudiantes.

	Derecho		Ingeniería		Medicina		Psicología	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Sin ansiedad	58.62%	53.70%	80.00%	66.67%	73.17%	66.67%	75.00%	72.57%
Con ansiedad	41.38%	46.30%	20.00%	33.33%	26.83%	33.33%	25.00%	27.43%

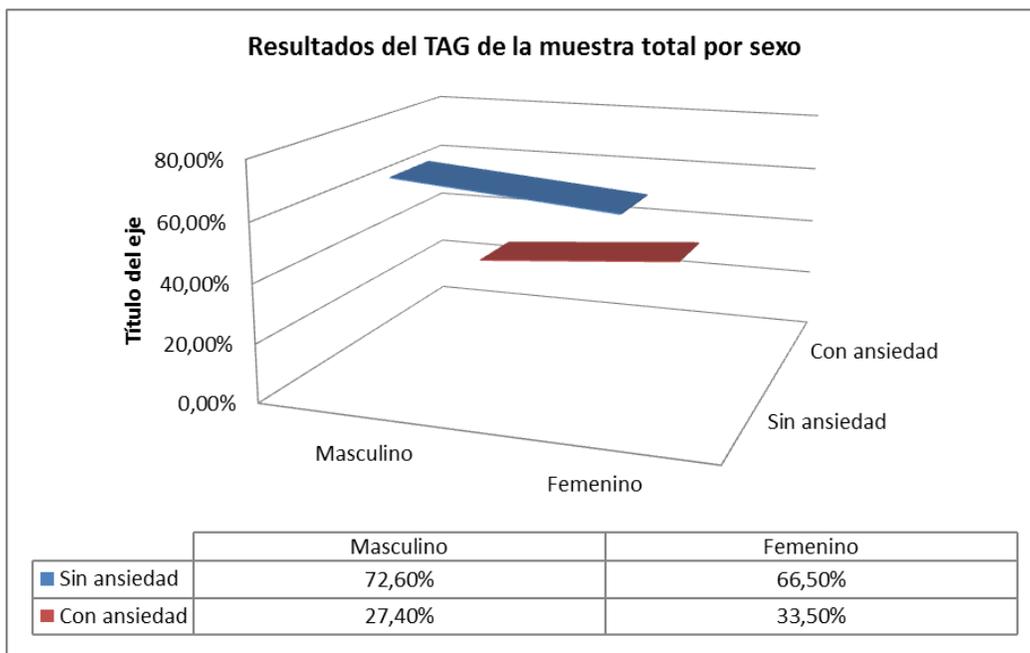
Tabla 5. Resultados generales del Cuestionario del Trastorno de Ansiedad Generalizada (TAG).  
Fuente: Datos propios

En **relación al trastorno de ansiedad generalizada**, se observa que existe diferencias entre el nivel de ansiedad manifestado por los estudiantes de las cuatro unidades académicas que conforman la muestra del estudio, siendo la Unidad Académica en Derecho con mayor nivel de ansiedad, con el 44.58% , le sigue Medicina con el 29.58%, después Psicología con el 26.85% y finalmente Ingeniería con el 22.58% (gráfica no. 1); se observan más de 20 puntos porcentuales de diferencia en cuanto al nivel de ansiedad entre Derecho e Ingeniería.

En referencia al sexo, se observa que del total de los hombres de toda la muestra solo el 27.40% manifiestan síntomas de ansiedad de acuerdo al instrumento utilizado, mientras que el 33.50% de las mujeres refieren síntomas de ansiedad. (Ver gráfica no. 2): observando una diferencia de 6 puntos porcentuales entre ambos sexos.



Gráfica No. 1 Resultados del TAG por Unidad Académica de la UAZ  
 Fuente: Datos propios.



Gráfica No. 2 Resultados del TAG de la muestra total por sexo.  
 Fuente: Datos propios.

De manera general se observan los resultados obtenidos por unidad académica en cinco rubros en una escala Likert: 1.- nada de preocupación, 2.- algo de preocupación, 3.- regular preocupación, 4.- bastante preocupación y 5.- mucha preocupación de acuerdo a los constructos de interpretación del PSWQ; así como las diferencias en cada unidad encontradas en relación con el sexo de los estudiantes (ver tabla 6).

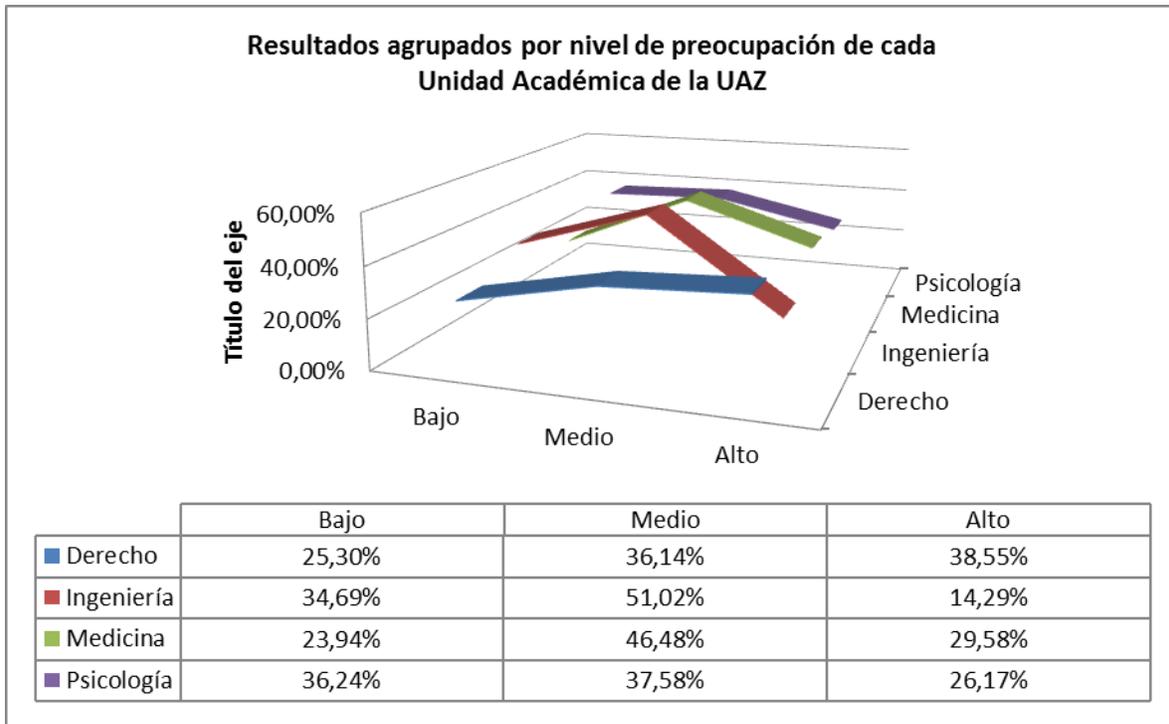
	Derecho		Ingeniería		Medicina		Psicología	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Nada	3.45%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	2.78%	0.00%
Algo	31.03%	20.37%	32.50%	44.44%	24.39%	23.33%	38.89%	34.51%
Regular	31.03%	38.89%	52.50%	44.44%	51.22%	40.00%	38.89%	37.17%
Bastante	27.59%	31.48%	12.50%	11.11%	24.39%	13.33%	13.89%	22.12%
Mucho	6.90%	9.26%	2.50%	0.00%	0.00%	23.33%	5.56%	6.19%

Tabla 6. Resultados del Cuestionario de Preocupación de Pensilvania (PSWQ).  
 Fuente: Datos Propios.

En relación al *síntoma de preocupación*, se observa que existen diferencias entre el nivel de preocupación manifestado por los estudiantes de las cuatro unidades académicas que conforman la muestra del estudio, siendo la Unidad Académica de Derecho con mayor nivel de preocupación con el 38.55%, le sigue Medicina con el 29.58%, después Psicología con el 26.17% y finalmente Ingeniería con el 14.29% (ver Tabla 7 y Gráfica no. 3); se observan más de 10 puntos porcentuales de diferencia en cuanto al nivel de ansiedad entre Derecho e Ingeniería.

	Derecho	Ingeniería	Medicina	Psicología
Nada	1.20%	0.00%	0.00%	0.67%
Algo	24.10%	34.69%	23.94%	35.57%
Regular	36.14%	51.02%	46.48%	37.58%
Bastante	30.12%	12.24%	19.72%	20.13%
Mucho	8.43%	2.04%	9.86%	6.04%

Tabla 7. Resultados Generales por Unidad Académica de la UAZ.  
 Fuente: Datos Propios.

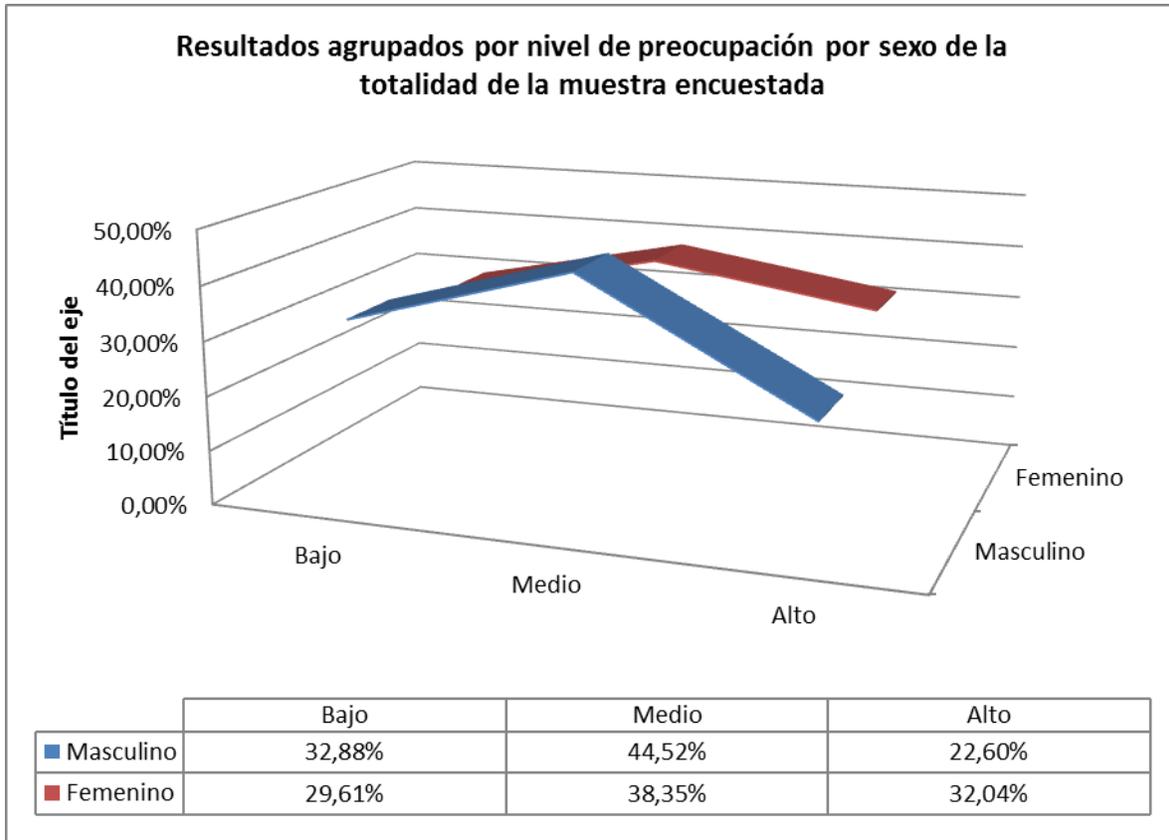


Gráfica No. 3 Resultados agrupados por nivel de preocupación de cada Unidad Académica de la UAZ.  
 Fuente: Datos Propios. Fuente: Datos Propios.  
 (Bajo corresponde a las categorías nada y algo; Medio a regular y Alto a las categorías bastante y mucho)

En referencia al sexo, se observa que del total de los hombres de toda la muestra, solo el 22.60% manifiesta síntomas de preocupación de acuerdo al instrumento utilizado, mientras que el 32.04% de las mujeres refieren síntomas de preocupación. (Ver tabla 8 y gráfico no. 4): observando una diferencia de 10 puntos porcentuales entre ambos.

	Hombre	Mujer
Nada	1.37%	0.00%
Algo	31.51%	29.61%
Regular	44.52%	38.35%
Bastante	19.18%	22.82%
Mucho	3.42%	9.22%

Tabla 8. Resultados del Cuestionario de Preocupación de Pensilvania por sexo.  
 Fuente: Datos Propios



**Gráfica No. 4.** Resultados agrupados por nivel de preocupación por sexo del total de la muestra.

Fuente: Datos Propios.

(**Bajo** corresponde a las categorías nada y algo; **Medio** a regular y **Alto** a las categorías bastante y mucho)

## Conclusiones

El Trastorno de Ansiedad Generalizada es uno de los problemas psicológicos más comunes que se presenta en la población general y su principal síntoma es la preocupación. Se caracteriza por una preocupación crónica relacionada con situaciones cotidianas que provoca síntomas como tensión muscular, irritabilidad, cansancio, problemas de concentración y alteraciones del sueño, de manera que interfiere con la vida normal. Los trastornos por ansiedad ocupan el primer lugar en la prevalencia de las enfermedades mentales, además, con el riesgo de presentarlos en cualquier momento de la vida; es más frecuente en mujeres que en hombres.

De acuerdo a los objetivos en esta investigación donde se realizó un estudio comparativo del trastorno de ansiedad generalizada y preocupación en estudiantes de la Universidad Autónoma de Zacatecas; se menciona que no se encontraron diferencias significativas en cuanto a la edad y estado civil, que indique niveles de síntomas ansiosos y de preocupación. Además, se encontró que los estudiantes de la Licenciatura en Derecho presentaron mayor nivel de ansiedad y preocupación, en comparación con las licenciaturas en Psicología, Medicina e Ingeniería. De acuerdo a los 16 ítems del instrumento de preocupación, la pregunta 16 es la de mayor incidencia; por lo que los universitarios de la licenciatura en Derecho se preocupan por un proyecto hasta que está acabado; de los 12 ítems de la escala de detección del trastorno de ansiedad generalizada, la pregunta 8 es de mayor

incidencia, de igual manera, los universitarios de la licenciatura en Derecho se enfadan o irritan fácilmente.

Para finalizar, de acuerdo al sexo, se encontraron diferencias de sintomatología ansiosa y de preocupación, siendo mayor en las mujeres que en los hombres. De acuerdo al análisis estadístico realizado, el síntoma de preocupación (10 puntos porcentuales) es mayor que el síntoma de ansiedad (6 puntos porcentuales) en las mujeres que en los hombres, esto independiente de la licenciatura que los estudiantes eligieron como plan de vida.

### Referencias bibliográficas

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed). Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- Bádos, L. A. (2005). Trastorno de ansiedad generalizada. Universidad de Barcelona. Facultad de psicología. Departamento de personalidad evaluación y tratamiento psicológico. Recuperado de PDF, Adobe Reader.
- CIE 10 (1992). Trastornos mentales y del comportamiento. Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico. (1992) Madrid: Organización Mundial de la Salud.
- Corominas, J. (1976). *Breve diccionario etimológico de la Lengua Castellana* (3ª ed.) Madrid: Gredos.
- Dugas, M. y Koerner, N. (2005). Cognitive Behavioral Treatment for Generalized Anxiety Disorder: Current Status and Future Directions. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*.
- García-Portilla, M., Bascarán, M. T., y Martínez, S. (2005). GADI. Evaluación psicométrica del trastorno de ansiedad generalizada. *Área de psiquiatría*, 17(1). Universidad de Oviedo.
- González, B. F., Rivera, H. M., y Padrós, B. F. (2015). Invarianza por sexo en la escala de detección del trastorno de ansiedad generalizada (EDTAG). *Actualidades en Psicología*, 29(119). pp. 141-151. Instituto de Investigaciones Psicológicas, San José Costa Rica. Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo, Morelia (México).
- Padrós, B. F. y Martínez, M. M. (2014). Adaptación mexicana de la escala de preocupación patológica (PSWQ). En Downloand (Presidencia). *Integrando el conocimiento en la práctica clínica*. Presentación de cartel en el XXVIII Congreso de la Asociación Psiquiátrica de América Latina (APAL). Cartagena de Indias, Colombia.
- Pinedo Rivas, H. M. (1997). Trastornos de ansiedad. Ciencia para el bienestar de la humanidad. Recuperado de [www.metabases.net/docs/unibe/02579.html](http://www.metabases.net/docs/unibe/02579.html).
- Prados, A. J. (2002). La preocupación: Teoría e intervención. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Departamento de psicología básica.
- \_\_\_\_\_. (2006, 31 de marzo). El estudio actual de la preocupación: conexiones entre la emoción, el lenguaje interno y la solución de problemas. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de [www.infocop.es/view\\_article.asp?id=721](http://www.infocop.es/view_article.asp?id=721).
- Real Academia Española (1737). *Diccionario de Autoridades*. Madrid: Gredos. Recuperado en [www.rae.es/.../diccionarios/diccionarios...1726.../diccionario-de-autoridad](http://www.rae.es/.../diccionarios/diccionarios...1726.../diccionario-de-autoridad).
- Real Academia Española (1992). *Diccionarios de la Lengua Española* (21° ed.). Madrid: Espasa-Calpe.

# LA PSICOEDUCACIÓN SEXUAL EN ESCUELAS PRIMARIAS PÚBLICAS DE MÉXICO: ¿QUIÉN ENSEÑA AL PROFESOR?

Ahmed Ali Asadi

Julio R. Martínez-Alvarado

Liliana López-Pacheco

Bertha M. Viñas-Velázquez

Julieta Y. Islas-Limón

*Universidad Autónoma de Baja California. Tijuana Baja California, México.*

## Resumen

La transformación de la educación en México incorpora en los planes de estudio de nivel básico educativo temas sobre la sexualidad humana, dejando de lado la capacitación del profesorado para enseñar dichos contenidos. El propósito del presente estudio fue evaluar el dominio de contenidos curriculares relacionados a temas de sexualidad humana en profesores de escuelas primarias públicas de Tijuana, México. Para esto se realizó un estudio con enfoque cuantitativo, de diseño transversal descriptivo. La población del estudio fue integrada por 109 profesores de quinto y sexto grado de una zona escolar del Sistema Educativo Estatal. En los resultados se encontró que los profesores que imparten clases en quinto de primaria obtuvieron un nivel de logro bajo, los profesores de sexto grado obtuvieron un nivel de logro medio, mientras que los profesores que imparten clases en ambos grados obtuvieron un nivel de logro alto en el dominio de contenidos curriculares relacionados a la sexualidad. Así mismo se expone una relación de diferentes variables con el nivel de logro promedio de los participantes.

**Palabras clave:** educación sexual; evaluación; currículo; profesor.

## Abstract

*The transformation of education in Mexico incorporates human sexuality subjects in its study plans for elementary education level, leaving aside the training of teachers to educate on such topics. The objective of this study was to evaluate the curricular content domain related to human sexuality subjects of public elementary school teachers in Tijuana, Mexico. For this a transversal descriptive study with a quantitative focus has been conducted. The population for this study consisted of 109 fifth and sixth grade teachers from a school zone of the State Education System. It was found in the results that fifth grade teachers got a low level of achievement, sixth grade teachers got a medium achievement level, while teachers who give classes on both grades obtained a high achievement level on domain of curricular subjects related to sexuality. Likewise a relation of different variables with the participant's achievement level is exposed.*

**Key words:** Sexual education, evaluation, curriculum, teacher.

## Introducción

La enseñanza de la sexualidad en México se mantiene como parte importante del desarrollo de los niños y jóvenes en edad de cursar la educación primaria. Por ello es necesario que los profesores identifiquen las manifestaciones saludables, a diferencia de las problemáticas de la sexualidad infantil

en la escuela para diferenciar expresiones sexuales que requieren de información adecuada de aquellas que requieren apoyo profesional (Secretaría de Educación Pública (SEP, 2012).

En la actualidad, son muy pocas las personas jóvenes que reciben una adecuada preparación para la vida sexual. Este hecho los hace potencialmente vulnerables frente a la coerción, el abuso, la explotación, el embarazo no planificado y las infecciones de transmisión sexual (ITS), incluyendo el VIH Según el Informe Mundial del ONUSIDA sobre la Epidemia del SIDA, solo el 40% de las personas jóvenes entre las edades de 15 y 24 años reciben conocimientos actualizados sobre las distintas formas de transmisión del VIH (ONUSIDA, 2008).

En este proceso de enseñanza-aprendizaje se involucran diferentes factores como actitudes, valores, desinformación y la lucha de creencias tanto de alumnos como de profesores que influyen en el óptimo aprendizaje de la sexualidad, dificultando el fomento del respeto y la tolerancia profesional (Matsuí, Flores y Aguilar, 2004).

Según los resultados del Consejo Nacional de Población (CONAPO 2011a), en México se identificó el escaso uso de anticonceptivos al inicio de la actividad sexual, y la probabilidad de iniciar la maternidad antes de los 25 años; mientras tanto en el estado de Baja California es más probable que una mujer tenga su primer hijo antes de cumplir 20 años de edad que en el resto del país (CONAPO, 2011b). En los documentos de la CONAPO, a nivel nacional y en Baja California, se concluyó que las personas más afectadas en términos de embarazos a temprana edad, salud sexual y reproductiva son aquellas que tienen menos recursos económicos y niveles escolares. Las personas en condiciones de desventaja suelen tener un mayor número de hijos, presentar necesidades de anticoncepción y menores coberturas de atención médica del parto.

Los datos mencionados deben ser conocidos por aquellos profesores que imparten temas de sexualidad en primaria. Además, es necesario que conozcan sobre la existencia de programas de apoyo para mejorar la educación sobre la sexualidad como el promovido por el *Population Council* (2008), el cual fomenta una cultura de salud basada en los derechos humanos, en el ejercicio libre e informado de la sexualidad, entre otros aspectos. Es un programa flexible para ser desarrollado en centros de salud, organizaciones juveniles, centros culturales y laborales, así como en escuelas de educación básica, media y superior, entre otros.

En este contexto, los profesores tienen ante ellos el reto de transmitir la información sobre sexualidad sin restricciones para propiciar en los estudiantes de educación primaria el conocimiento sobre su desarrollo sexual relacionado con los aspectos: biológico, actitudinal, emocional, entre otros. Es decir, una sexualidad integral, que no se limite en aspectos y que pueda ser aprovechada por parte de los alumnos. Conforme a la Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB), a partir de 2012 se estableció la educación integral de la sexualidad. A través de la cual se pretende contribuir al fomento de la salud sexual, la responsabilidad ante la reproducción, el placer y el respeto a la diversidad (SEP, 2010; SEP, 2012).

### **Características de la educación sexual en estudiantes de primaria**

La sexualidad infantil experimenta en primaria un proceso de crecimiento, maduración e integración, el cual debe ser acompañado cuidadosamente para explicar a los estudiantes aquellos conceptos propios del entendimiento de los adultos en materia de sexualidad (SEP, 2012). Los estudiantes que cursan el primero y segundo grado de primaria presentan manifestaciones muy básicas sobre

sexualidad. Los niños se interesan por conocer el cuerpo y su funcionamiento; ellos muestran flexibilidad para elegir juegos, juguetes y amistades; empiezan a enamorarse y a establecer amistades más estrechas (SEP, 2012).

Durante el tercero y cuarto grado de primaria los alumnos comprenden con mayor facilidad los estímulos sociales que provienen del inicio de la pubertad, la cual muchos niños pueden empezar a experimentar al cursar estos grados. La pubertad propicia cambios en la forma en cómo se relacionan los niños y las niñas. También, ellos tienen nociones del proceso reproductivo, pero sus percepciones son todavía parciales (SEP, 2012).

Los estudiantes que cursan el quinto y sexto de primaria tienen acceso a una mayor cantidad de información sobre sexualidad, el amor y el noviazgo, así como juegos sexuales y autoerotismo. Ellos manifiestan una postura más crítica sobre el tema de la reproducción y tienen mayores bases para cuestionar situaciones sociales relacionadas con la sexualidad (SEP, 2012).

### **Los profesores de educación primaria: educación de la sexualidad**

Los profesores de primaria, conforme al Plan de Estudios 2011 (Plan Nacional/Programa Escolar), deberían tener como una de sus funciones principales favorecer el desarrollo sexual infantil con apoyo de capacitación profesional, material de trabajo, así como reflexionar acerca de sus actitudes y comentarios que puedan distorsionar o malinterpretar los contenidos educativos para la enseñanza de la sexualidad en los estudiantes. También es importante que los profesores sean conscientes acerca de los límites de su labor, debido a que no siempre estarán en la posibilidad de evitar que los estudiantes experimenten consecuencias negativas derivadas de algún problema sexual no atendido. Los profesores necesitan incrementar el dominio de conocimiento sobre los temas de sexualidad. También es importante que ellos entiendan las expresiones sexuales como manifestaciones del proceso del desarrollo humano, durante el cual se observan señales de maduración física y emocional (SEP, 2012). Asimismo, su formación debería incluir un amplio conocimiento sobre el marco legal de los derechos humanos de la infancia, así como de su aplicación, y la promoción del ejercicio de la ciudadanía de infantes, niñas y niños (Salinas y Rosales, 2016).

### **Concepto de sexualidad en la educación primaria**

La sexualidad es un tema complejo, va más allá de lo biológico, influye significativamente en la vida de los individuos; define el desarrollo de la persona como un ser sustentado en el sexo y en las relaciones de género, en la identidad sexual, en los roles sexuales, en la orientación sexual, en el erotismo, en la vinculación afectiva, en el amor y en la reproducción, entre otros (Navas, 2014).

Para Hurtado y Olvera (2013), la sexualidad es el conjunto de características biológicas, psicológicas y socioculturales presentes durante la trayectoria de vida de las personas, las cuales consideran creencias, comportamientos, sentimientos, actitudes, pensamientos y valores; los cuales determinan la forma de expresarse y relacionarse. En este sentido, la educación integral de la sexualidad se concibe como el conocimiento acerca del proceso de maduración biológico que presenta cambios físicos en los niños, así como cambios de actitud respecto a las relaciones sociales como la amistad o el noviazgo.

## **Conocimiento sobre sexualidad en primaria**

El conocimiento sobre sexualidad se refiere con frecuencia a la información que tienen los estudiantes sobre los métodos anticonceptivos. En el texto de la asignatura Sexualidad y Género, para estudiantes de primer grado se menciona que los conocimientos que tienen los estudiantes acerca de los métodos anticonceptivos son del 100% en los hombres y 61% en las mujeres. El 90% sabe sobre el uso del condón masculino, el 36.3% sabe sobre el uso del condón femenino y el 47 % conoce el uso de algunas píldoras (SEP, 2010a).

En un estudio, Uribe, Villalobos, Zacarías y Aguilar (2015) observaron que la edad promedio de la primera relación sexual de una muestra compuesta por 523 estudiantes adolescentes de cuatro bachilleratos públicos de la ciudad de Colima fue de 15.4 años para el grupo de hombres y de 16 años para el grupo de mujeres. Cuando se les preguntó ¿usaste condón en tu primera relación sexual?, el 68.8% de los hombres respondió que sí; en el grupo de mujeres el 73.7% respondió que sí. Lo cual indica que la mera adquisición de conocimientos sobre el tema de anticonceptivos no garantiza el uso de ellos.

Para Fallas, Artavia y Gamboa (2012) la educación se constituye en un factor necesario para que el ser humano logre un conocimiento y construcción de su propia sexualidad (y por ende de su Yo sexual). Tal educación sexual debe ser abordada desde un modelo integral y no solo desde el aspecto biológico o de adquisición de conocimientos.

Por lo anterior, es que en la presente investigación se está considerando el conocimiento de la sexualidad, es decir, la información que el profesor debe poseer, pero sobre todo las habilidades de transmitir a los estudiantes en tres continuos o aspectos relacionados con la sexualidad: el biológico, el actitudinal y el emocional. En el aspecto biológico se considera el desarrollo de los genes que determinan el género y el curso del crecimiento en varones y mujeres, así como todos los cambios físicos manifestados en los estudiantes durante el proceso de desarrollo de madurez; en el aspecto actitudinal se pueden identificar los sesgos en el pensamiento de estudiantes y profesores manifestados en el comportamiento con relación a un objeto o idea determinada; y en el aspecto emocional se consideran los sentimientos en una etapa de la infancia hacia la adolescencia como el amor y la confianza hacia los padres para luego dirigir esos sentimientos a otra persona por una mezcla de sensaciones físicas y abstractas que pueden manifestarse por medio de relaciones como el noviazgo.

De esta forma, el objetivo de la presente investigación es evaluar el dominio de los contenidos relacionados a temas de sexualidad humana presentes en el currículo nacional de educación básica en profesores de primaria de una zona escolar de Tijuana, México.

## **Metodología**

### **Participantes**

La muestra estuvo integrada por 109 profesores de quinto y sexto grado de escuelas primarias públicas, de ambos sexos (Hombres = 46.9%, Mujeres = 53.1%) y con edades comprendidas entre los 22 y 58 años ( $M = 35.05$ ,  $DT = 10.4$ ). Como criterio de selección, se determinó encuestar solo a profesores que se encontraban activos en el año escolar 2014.

El rango de antigüedad impartiendo clases fue desde menos de 1 mes a 5 años con 44.2% de los profesores(as), 13.3 % tenían entre 21 y 25 años de servicio, 13.3 % entre 26 y 30 años, un 11.5% de 6 a 10 años, el 9.7% entre 16 y 20 años y un 5.3% entre 11 y 15 años de antigüedad como docentes.

### Instrumento

Se adaptó un instrumento elaborado por Cabrales (2009). Se alinearon los reactivos conforme a las temáticas (aspectos actitudinales y conocimientos) sobre la sexualidad presentes en el programa curricular de Educación Básica y, se ubicaron en diferentes secciones del instrumento, las cuales presentan formato de opción múltiple y, de verdadero y falso. Posteriormente a la adaptación del cuestionario, este fue validado para su implementación.

El instrumento consta de cuatro secciones que evalúan diferentes áreas y dominios sobre la sexualidad (véase **Tabla 1**). La primera sección fue destinada para la recolección de los datos de identificación y de contexto de los profesores; una segunda sección, se presentan 31 reactivos de carácter dicotómico, donde el profesor señala como verdadero o falso la afirmación presentada; la tercera sección, se presentan 14 reactivos de opción múltiple; por último, la cuarta sección se encuentran 11 reactivos de verdadero-falso.

**Adaptación y validación del instrumento.** Para la adaptación se seleccionaron los contenidos del instrumento alineados al currículo de la SEP para 5to y 6to grado de educación primaria, ajustándose estos al instrumento “Conocimientos, Actitudes y Conductas Sexuales en Universitarios [CACSU]” (Cabrales, 2009). El instrumento fue piloteado en cinco escuelas de educación primaria de diferentes zonas escolares y se analizó la validez aparente del instrumento por medio de cuatro expertos en el tema.

Áreas	Dominios	No. de ítems
<b>Aspecto actitudinal</b>	Educación Sexual	9
	Sexo y género	12
	Placer sexual	4
	Prácticas en la sexualidad	11
	Objeto en la sexualidad	3
	Desarrollo Sexual	7
<b>Conocimientos</b>	Manifestaciones internas y procesos corporales	10
		<b>N= 56</b>

**Tabla 1.** Áreas y

dominios del cuestionario relacionado a temas de sexualidad humana en profesores de primaria.

### Procedimiento

**Aplicación y análisis psicométricos básicos.** Antes de la aplicación de los cuestionarios, a través de una carta y una reunión con el delegado de educación en el municipio, se solicitó autorización a los directivos de cada primaria, posteriormente se acudió a las escuelas, y se realizó una presentación del tema y de los objetivos del estudio. Se contrató a estudiantes de etapa terminal de la licenciatura en

psicología de una universidad pública de Tijuana para realizar la presentación del estudio de manera individual a cada profesor, y se buscó que cada profesor contestara el cuestionario. El encuestador estuvo a su disposición al momento de contestarlo por si surgía cualquier duda.

Contenida la información en la base de datos se procedió a su adaptación según los requerimientos del software: *Ítem and Test Analysis Program* (ITEMAN) (tm) Versión 3.50 (1993) el cual es un producto de la *Assessment Systems Corporation*. Dicho software se desarrolló desde la perspectiva de la Teoría Clásica de los Test (Crocker y Algina, 1986).

Los indicadores psicométricos que puntualmente se analizaron fueron el índice de dificultad, el índice de discriminación (altos-bajos), el coeficiente de correlación puntual-biserial (Rpbis) y el coeficiente de consistencia interna ( $\alpha$  de Cronbach). Las fórmulas utilizadas se exponen en el siguiente cuadro (tabla 2):

<p><b>Índice de dificultad del reactivo</b> <math>p_i = A_i/N_i</math></p>	<p>Donde <math>p_i</math> es el índice de dificultad del reactivo, <math>A_i</math> es la cantidad de aciertos en el reactivo y <math>N_i</math> es la cantidad de aciertos más la cantidad de errores en el reactivo.</p>
<p><b>Índice de discriminación (altos-bajos)</b> <math>D_i = \frac{G_{Ai} - G_{Bi}}{G_{Ai0} - G_{Bi}}</math></p>	<p>Donde <math>D_i</math> es el índice de discriminación del reactivo <math>i</math>, <math>G_{Ai}</math> es la cantidad de aciertos del reactivo <math>i</math> del 27% de examinados que obtuvieron las puntuaciones más altas en el examen, <math>G_{Bi}</math> la cantidad de aciertos del reactivo <math>i</math> del 27% de examinados que obtuvieron las puntuaciones más bajas en el examen, y <math>N</math> es la cantidad de personas en el grupo más cuantioso (<math>G_{Ai0} - G_{Bi}</math>).</p>
<p><b>Coeficiente de correlación puntual-biserial</b></p> $r_{pbis} = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_0}{S_x} * \sqrt{\frac{n_1 n_0}{n(n-1)}}$	<p>Donde <math>X_1</math> es la media de las puntuaciones totales de aquellos que respondieron correctamente el ítem, <math>X_0</math> es la media de las puntuaciones totales de aquellos que respondieron incorrectamente el ítem, <math>S_x</math> es la desviación estándar de las puntuaciones totales, <math>n_1</math> es la cantidad de casos que respondieron correctamente al ítem, <math>n_0</math> es la cantidad de casos que respondieron incorrectamente al ítem y <math>n</math> es igual a <math>n_1 + n_0</math>.</p>
<p><b>Coeficiente de consistencia interna</b></p> $\alpha = \left( \frac{n}{n-1} \right) \left( \frac{\sigma_t^2 - \sum \sigma_i^2}{\sigma_i^2} \right)$	<p>Donde <math>\alpha</math> es el coeficiente de consistencia interna, <math>n</math> es la cantidad de ítems de la prueba, <math>\sigma_t^2</math> es la varianza de las puntuaciones de la prueba y <math>\sum \sigma_i^2</math> sumatoria de las varianzas de los reactivos.</p>

**Tabla 2.** Ecuaciones para el Análisis Psicométrico

## Resultados

### Análisis de frecuencias

Un 2.65% de los participantes mencionaron haber asistido a algún curso sobre el tema de sexualidad alguna vez en su carrera. El 89.38% de los profesores(as) estaban dispuestos a recibir cursos de actualización sobre temáticas de sexualidad, 6.19% de los profesores(as) no tenían la certeza de saber si participarían en dichos cursos y 2.65% no se encontraban interesados en participar en cursos relacionados con el tema mencionado.

Respecto a los temas de interés para el profesorado, 27.43% de los profesores(as) requerían información sobre estrategias para el manejo de la educación sexual y 24.78% se inclinaban a obtener

capacitación sobre las temáticas referentes a las enfermedades de transmisión sexual, así como cuidados de la misma práctica sexual. Otros aspectos que son de interés para los profesores son: el incrementar conocimientos sobre la sexualidad humana manifestado por 15.04%, profundizar sobre las etapas del desarrollo sexual humano reportado por un 13.27%, abordar los aspectos psicosociales que involucra la sexualidad según un 4.42% de los docentes y, por último 2.65% indicaron su interés por capacitarse sobre el manejo de problemas y situaciones en torno de la sexualidad.

En necesidades para asistir a capacitaciones, 48.67% de los profesores refirieron la necesidad de un ajuste de horario de trabajo. El 25.66% de los profesores refirieron la necesidad de conocer la información sobre el curso y la invitación a este, y 7.08% manifestaron necesitar el apoyo del Sistema Educativo para capacitarse en la temática. En menor demanda se encuentra contar con facilitadores con experiencia y tener interés en el tema con 2.65% de los docentes en cada uno de los anteriores y por último un 0.88% mencionó requerir material didáctico para capacitarse en el tema de sexualidad.

### **Dominio de contenidos curriculares relacionados a sexualidad humana**

Con respecto al dominio del aspecto actitudinal, los profesores participantes en el estudio obtuvieron un promedio de 76.6% de aciertos en el área de la *educación sexual*, 70% de aciertos en el sub-área *conductas* y 73.3% de aciertos en la sub-área *objeto*, ambas pertenecientes al área de *prácticas en la sexualidad*, un 60% de aciertos en el área de *placer sexual* y, 55% de aciertos en área de *sexo y género*. Por otra parte, en la dimensión de los conocimientos los profesores obtuvieron un promedio de 82.8% de aciertos en el área de *desarrollo sexual* y 84% de aciertos en el área de *manifestaciones internas y procesos corporales*.

Las áreas en donde los profesores participantes obtuvieron un nivel de logro bajo ( $\leq 69.0\%$  de aciertos) fueron el área de *placer sexual* y el área de *sexo y género*. Por otro lado, las áreas en donde obtuvieron un nivel de logro medio ( $=>70.0\% < 80\%$  de aciertos) fueron el área de la *educación sexual* y el área de *prácticas en la sexualidad*. En cuanto a las áreas en donde los docentes obtuvieron un nivel de logro alto ( $=>80\%$  de aciertos) se pueden identificar las dos áreas pertenecientes al dominio del conocimiento en temas de la sexualidad, el área de *desarrollo sexual* y el área de *manifestaciones internas y procesos corporales*.

A continuación, se presentan los aciertos de los profesores según el grado escolar en el que imparten clases, para quinto grado se obtuvo en promedio un nivel de logro bajo ( $\leq 69.0\%$  de aciertos), mientras que los profesores que imparten clases en sexto grado de primaria, obtuvieron un nivel de logro medio ( $=>70.0\% < 80\%$  de aciertos). En cambio, los profesores que imparten en ambos grados escolares (quinto y sexto), obtuvieron en promedio un nivel de logro alto ( $=>80\%$  de aciertos) en temas relacionados con la sexualidad humana.

Otra de las variables de contexto analizadas en el estudio fue relacionado con la antigüedad laboral de los profesores participantes. En particular, se encontró que los profesores que tienen 26 o más años de antigüedad laboral obtuvieron en promedio un nivel de logro bajo ( $\leq 69.0\%$  de aciertos). En contraparte, los profesores que obtuvieron un puntaje cercano al 80% de aciertos (nivel de logro medio) fueron aquellos que presentan un rango de antigüedad laboral entre 11 y 15 años.

Una de las variables de contexto que presentó uno de los resultados del estudio más interesantes fue la relacionada con el interés por los profesores en capacitarse y actualizarse sobre temas en sexualidad humana. Los profesores a los que no les interesa tomar cursos relacionados con el tema de

la sexualidad (2.7%) obtuvieron en promedio un nivel de logro muy bajo (54% de aciertos). En contraparte, los profesores que mencionan tener interés en tomar cursos en temas relacionados con la sexualidad humana (89%), obtuvieron en promedio un nivel de logro medio en la prueba ( $\Rightarrow 70.0\% < 80\%$  de aciertos). Por otra parte, los profesores que mencionaron no tener claro su interés por tomar cursos relacionados con la sexualidad humana (6.2%) obtuvieron un nivel de logro bajo, pero con una mayor cantidad de aciertos en promedio (68% de aciertos).

Los datos descritos anteriormente se exponen en la siguiente tabla (Tabla 3):

Variables	Categorías	Dominio de Aspectos Actitudinales					Dominio de Conocimientos			Total global N=56	Proporción de aciertos	Niveles de logro (NL)	Descripción del NL
		Educación sexual N=9	Prácticas en sexualidad Conductas N=11	Prácticas en sexualidad Objeto N=3	Placer sexual N=4	Sexo y género N=12	Desarrollo sexual N=7	Manifestaciones internas/procesos corporales N=10					
<b>Promedio poblacional</b>	-	6.9	7.7	2.2	2.4	6.6	5.8	8.4	40.0	71.49	2	Medio	
<b>Sexo</b>	Hombres	6.7	7.8	2.2	2.3	6.4	5.7	8.4	39.5	70.55	2	Medio	
	Mujeres	7.0	7.7	2.2	2.6	6.7	5.9	8.5	40.5	71.16	2	Medio	
<b>Rango de edad</b>	18 a 25	6.8	7.9	1.8	2.5	6.2	5.9	9.0	39.9	71.25	2	Medio	
	26 a 30	7.1	8.0	2.3	2.5	6.5	5.8	8.6	40.8	72.94	2	Medio	
	31 a 40	7.2	7.6	2.2	2.4	6.6	5.8	8.9	40.6	72.58	2	Medio	
	41 o más	6.8	7.6	2.3	2.5	6.8	5.8	8.2	39.9	71.16	2	Medio	
<b>Estado civil</b>	Soltero	6.7	8.0	2.0	2.5	6.3	6.0	8.8	40.4	72.08	2	Medio	
	Casado	6.9	7.8	2.3	2.3	6.7	5.8	8.6	40.6	72.44	2	Medio	
	Unión libre	7.3	7.0	3.0	3.0	7.3	6.0	8.7	42.3	75.60	2	Medio	
	Divorciado	6.5	8.5	2.0	3.0	5.0	6.5	8.0	39.5	70.54	2	Medio	
<b>Pareja actual</b>	Si	6.8	7.7	2.2	2.3	6.5	5.8	8.4	39.7	70.84	2	Medio	
	No	6.8	7.9	2.1	2.7	6.5	5.9	8.5	40.4	72.06	2	Medio	
<b>Grado escolar al que atienden</b>	Quinto	6.7	7.6	2.0	2.4	6.2	5.8	8.4	39.1	69.76	1	Bajo	
	Sexto	7.1	7.8	2.4	2.6	7.0	5.8	8.5	41.1	73.35	2	Medio	
	Ambos	9.0	9.0	3.0	3.0	7.0	7.0	10.0	48.0	85.71	3	Alto	
<b>Rango de antigüedad</b>	0 a 5	6.9	7.8	2.1	2.4	6.0	5.8	8.6	39.6	70.79	2	Medio	
	6 a 10	7.0	8.3	2.4	2.2	6.9	5.8	9.1	41.7	74.45	2	Medio	
	11 a 15	8.0	7.8	2.7	3.0	7.2	6.5	9.3	44.5	79.46	2	Medio	
	16 a 20	6.5	7.5	2.0	2.6	7.3	5.6	8.1	39.7	70.94	2	Medio	
	21 a 25	6.7	7.5	2.3	2.3	6.9	6.4	8.1	40.2	71.79	2	Medio	
	26 o más	6.8	7.4	2.5	2.4	7.0	5.1	7.7	38.9	69.52	1	Bajo	
<b>Cursos tomados sobre sexualidad</b>	Ninguno	7.1	8.0	2.2	2.6	6.8	5.9	8.6	41.2	73.55	2	Medio	
	Un curso	6.4	7.5	2.1	2.0	6.5	5.8	8.3	38.7	69.05	1	Bajo	
	Dos cursos	6.0	8.0	2.4	2.6	5.0	6.1	8.3	38.4	68.62	1	Bajo	
	Tres cursos o más	7.3	7.0	2.3	2.7	5.7	5.0	7.3	37.3	66.67	1	Bajo	
	Interés en tomar cursos sobre de sexualidad	Si	7.0	7.8	2.2	2.5	6.7	5.8	8.4	40.4	72.22	2	Medio
No	5.3	5.0	2.0	1.7	5.7	4.3	6.7	30.7	54.76	1	Bajo		
No sabe con certeza	5.7	7.7	2.1	2.0	5.6	5.9	9.0	38.0	67.86	1	Bajo		

Tabla 3.

Nivel de logro según categorías de variables de contexto y del ámbito del profesorado

## Conclusiones

El objetivo del estudio fue evaluar el dominio de los contenidos relacionados a temas de sexualidad humana en profesores de escuelas primarias públicas de una zona escolar de Tijuana, México. Los resultados permitieron identificar el nivel de dominio de los aspectos actitudinales y los conocimientos en los docentes.

Con respecto al dominio que tienen los profesores sobre los contenidos relacionados a temas de sexualidad humana presentes en el currículum nacional de educación básica, se encontró que los profesores en promedio contestaron correctamente 71.42% de los ítems que conforman la totalidad de la prueba. En el dominio del aspecto actitudinal los profesores contestaron correctamente 66.15% ítems que conformaron dicha escala y en conocimientos el 83.5%.

Una de las variables de contexto que presentó uno de los resultados del estudio más interesantes fue la relacionada con el interés por los profesores en capacitarse y actualizarse sobre temas en sexualidad humana. Los profesores a los que no les interesa tomar cursos relacionados con el tema de la sexualidad (2.7%) obtuvieron en promedio un nivel de logro muy bajo (54% de aciertos). En contraparte, los profesores que mencionan tener interés en tomar cursos en temas relacionados con la sexualidad humana (89%), obtuvieron en promedio un nivel de logro medio en la prueba ( $\Rightarrow 70.0\% < 80\%$  de aciertos). Por otra parte, los profesores que mencionaron no tener claro su interés por tomar cursos relacionados con la sexualidad humana (6.2%) obtuvieron un nivel de logro bajo, pero con una mayor cantidad de aciertos en promedio (68% de aciertos).

Por otro lado, quienes manifestaron no haber tomado algún curso sobre sexualidad obtuvieron en promedio un puntaje de 73.57%. Dicho puntaje, fue mayor que el de los profesores que reportaron haber tomado al menos tres cursos sobre sexualidad humana habiendo obtenido un 66.6%. Lo anterior resulta contrastante, en teoría se espera que, a mayor cantidad de cursos tomados sobre temas de sexualidad, mayor puntaje en una prueba que evalúa los contenidos relacionados a temas de sexualidad humana.

Los resultados obtenidos en el presente estudio muestran evidencia de que el dominio de los contenidos sobre la sexualidad humana por profesores de primaria se presenta en promedio en un nivel de logro bajo. Lo cual puede indicar que a pesar de los esfuerzos y cambios suscitados en las últimas décadas en México para lograr transitar de la enseñanza de la sexualidad humana como algo meramente cognitivo a un proceso de enseñanza integral aún se presentan deficiencias que no permiten que esto haya sucedido del todo.

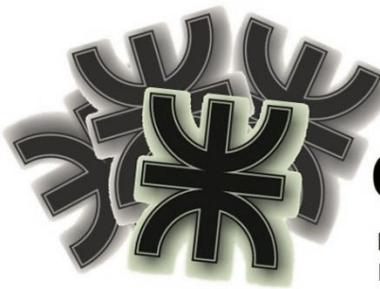
Aunado a que los profesores obtuvieron resultados de nivel de logro alto en cuanto a los conocimientos que deben de manejar en sexualidad humana correspondientes al currículum nacional, se puede interpretar, entonces que los conocimientos como tal están presentes y que hace falta una manera de integrarlos con el aspecto actitudinal y emocional para que los contenidos puedan abarcarse integralmente.

## Referencias bibliográficas

UNESCO *et al.* (2010). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Enfoque basado en evidencia orientado a escuelas, docentes y educadores de la salud*, t. I. Recuperado de <http://www.unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183281s.pdf>

UNAIDS (2008). *Report on the global AIDS epidemic*. Geneva: UNAIDS.

- Cabrales, J. (2009). Análisis de conocimientos, actitudes y conductas sexuales en estudiantes de una universidad pública de Tijuana (Tesis doctoral). Centro de Enseñanza Técnica y Superior. México.
- Consejo Nacional de Población. (2011a). *Perfiles de salud reproductiva*. República Mexicana (1ra ed.). México: Consejo Nacional de Población. Recuperado de [http://www.conapo.gob.mx/en/CONAPO/Republica\\_Mexicana\\_Perfiles\\_de\\_Salud\\_Reproductiva](http://www.conapo.gob.mx/en/CONAPO/Republica_Mexicana_Perfiles_de_Salud_Reproductiva)
- Consejo Nacional de Población. (2011b). *Perfiles de salud reproductiva*. Baja California (1ra ed.). México: Consejo Nacional de Población. Recuperado de [http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/perfiles\\_salud\\_reproductiva\\_estados/Perfiles\\_SR\\_02\\_B\\_C.pdf](http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/perfiles_salud_reproductiva_estados/Perfiles_SR_02_B_C.pdf)
- Crocker, L. y Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Fallas, M. A., Artavia, C. y Gamboa, A. (2012). Educación sexual: Orientadores y orientadoras desde el modelo biográfico y profesional. *Revista Electrónica Educare*, 16, 53–71. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194124704004.pdf>
- Hurtado, M. T. y Olvera, J. (2013). Conocimientos y actitudes sobre sexualidad en jóvenes universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 16(1), 258- 268. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/36537/33080>
- Matsuí, O., Flores, L. y Aguilar, A. (2004). La importancia de la formación especializada de los profesores de sexualidad humana. *Revista de Educación y Desarrollo*, (1), 37-41. Recuperado de [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/1/001\\_Red\\_Matsui.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/1/001_Red_Matsui.pdf)
- Navas, N. M. (2014). Modelo para la Educación Integral en Sexualidad desde el aporte de la prensa digital venezolana. *Revista de Investigación*, 38(82), 103–126. Retrieved from <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revistadeinvestigacion/article/view/2536>
- Population Council. (2008). *Guía operativa para programas de educación sexual y servicios de salud reproductiva para jóvenes*. USAID del pueblo de los Estados Unidos de América. Population Council, Fronteras de la salud reproductiva. Mexfam, salud para la familia. México: Population Council. Recuperado de: <http://www.sidastudi.org/resources/inmagic-img/DD10832.pdf>
- Salinas, F. y Rosales, A. (2016). La agenda pendiente de la educación inicial y preescolar en México: sexualidad integral. *Educación*, 25(49), 143-160. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201602.008>
- Secretaría de Educación Pública. (2010a). *Sexualidad y género. Un escenario posible para planear tu vida*. Asignatura Estatal. Educación Básica Secundaria. Primer Grado. Programa de Estudios 2010 (1ra. ed.). México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro*. Educación Básica Primaria. México: Autor. Recuperado de: <http://subjefaturaprimarias.files.wordpress.com/2011/10/prog-6to-primaria.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Educación Integral de la Sexualidad. Formación para maestras y maestros de Educación Básica*. Manual para la maestra y el maestro. Nivel primaria. Fundamento teórico. México: Autor. Recuperado de <http://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2013/02/primaria-manual-1-fundamento-tec3b3rico-021012.pdf>
- Uribe J. I., Villalobos J. A., Zacarías, X., y Aguilar, A. (2015). Modelos explicativos del uso del condón en las relaciones sexuales de adolescentes. *Acta de Investigación Psicológica*, 5(333), 1904–1915. Recuperado de [http://doi.org/10.1016/S2007-4719\(15\)30010-7](http://doi.org/10.1016/S2007-4719(15)30010-7)



# Integración Académica en Psicología.

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

## Los autores

Ahmed Ali Asadi

[ahmedali@uabc.edu.mx](mailto:ahmedali@uabc.edu.mx)

Licenciado en Psicología. Maestro en Psicología Analítica. Doctor en Ciencias de la Salud por la UABC. Profesor-Investigador en la UABC. Responsable de Centro Universitario de Atención Psicológica e Investigación de la Facultad de Medicina y Psicología.

Nereida Arellano Chávez

[nereidaa9@gmail.com](mailto:nereidaa9@gmail.com)

Pre Licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Manuel Calviño

[manuelc@psico.uh.cu](mailto:manuelc@psico.uh.cu)

Doctor en Ciencias Psicológicas. Master en Comunicación. Master en Marketing y management. Doctor Honoris Causa por la Universidad de Cajamarca. Doctor Honoris causa por la Universidad de Huánuco. Licenciado en Psicología. Profesor titular de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, Cuba. Medalla por la obra de la Vida, Sociedad cubana de Psicología 2016. Medalla ALFEPSI 2018.

Julieta Y. Islas-Limón

Licenciada en Psicología . Maestra en Psicoterapia Psicoanalítica. Doctora en Ciencias de la Salud. Profesora-Investigadora en la UABC y Subdirectora de la Facultad de Medicina y Psicología.

Jairo Gallo Acosta

[jairo.gallo@campusucc.edu.co](mailto:jairo.gallo@campusucc.edu.co)

Psicólogo. Magíster en Psicoanálisis. Doctor en Ciencias Sociales y Humanas. Docente Universidad Cooperativa de Colombia. Bogotá.

Olga Gálvez Murillo

[olgisgamu@gmail.com](mailto:olgisgamu@gmail.com)

Maestra en Psicoterapia con Orientación Psicoanalítica. Licenciada en Psicología. Docente Investigador de la Unidad Académica de Psicología y psicoterapeuta del Centro de Intervención y Servicios Psicológicos de la Unidad Académica de Psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Miembro de la Cátedra CUMex de Psicología “Julieta Heres Pulido”.

Pedro César Gálvez García

[lem.p@live.com.mx](mailto:lem.p@live.com.mx)

Maestro en Educación con Enfoque en Tecnologías. Licenciado en Mercadotecnia. Enseñanza del Inglés como segunda Lengua y Certificación Internacional TKT (I, II y III). Universidad Autónoma de Zacatecas.

Liliana López-Pacheco

[lopez.liliana@uabc.edu.mx](mailto:lopez.liliana@uabc.edu.mx)

Pasante de la Licenciatura en Psicología en la Universidad Autónoma de Baja California. Prestadora de Servicio Social Profesional en el Centro Universitario de Atención Psicológica e Investigación de la Facultad de Medicina y Psicología. Practicante de psicología clínica.

Rodolfo Márquez Echegaray

[rmarquezechegaray@hotmail.com](mailto:rmarquezechegaray@hotmail.com)

Doctor en Investigación Educativa. Maestro en Matemática Aplica. Licenciado en Ingeniería Civil. Universidad Autónoma de Zacatecas. Docente Investigador de la Unidad Académica Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Julio R. Martínez-Alvarado

[jmartinez2@uabc.edu.mx](mailto:jmartinez2@uabc.edu.mx)

Licenciado en Psicología. Maestro en Psicología del Deporte. Doctor en Comportamiento Humano. Profesor-Investigador en la UABC y miembro del Cuerpo Académico de Psicología en Educación, Salud y Deporte.

Marco Eduardo Murueta

[mueta@amapsi.org](mailto:mueta@amapsi.org)

Doctor en Filosofía. Profesor Titular de la Carrera de Psicología en la UNAM Iztacala. Presidente de la Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología. Coordinador de la Comisión de Educación y Cultura del Movimiento de Transformación Social (MTS). Integrante fundador del Consejo Nacional de Transformación Educativa. Premio Mexicano de Psicología 2006. Medalla ALFEPSI 2016.

Gloria Edith Pérez García

[perezgarcia.gloriaedith@gmail.com](mailto:perezgarcia.gloriaedith@gmail.com)

Doctora en Ciencias Educativas. Maestra en Administración. Licenciada en Psicología por la Universidad de Guanajuato. Docente Investigador de la Unidad Académica de Psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Consultora Empresarial en Organizaciones Públicas y Privadas. Evaluadora del Conocer México.

Gabriela Prieto Loureiro

[gprietol@psico.edu.uy](mailto:gprietol@psico.edu.uy)

Doctora en Educación. Magister en Psicología y Educación. Licenciada en Psicología. Investigadora Sistema Nacional de Investigadores. ANII Uruguay. Instituto de Psicología Clínica. Facultad de Psicología. Profesora agregada Universidad de la República. Uruguay.

Greter Saura

[greter@psico.uh.cu](mailto:greter@psico.uh.cu)

Licenciada en Psicóloga. Máster en Psicología Educativa. Profesora de la Disciplina Psicología del Desarrollo en la Facultad de Psicología de la Universidad de la Habana.

Anika Quiñones

[anika.quinones@campusucc.edu.co](mailto:anika.quinones@campusucc.edu.co)

Psicóloga. Master en criminología y ejecución penal. Universidad Autónoma de Barcelona. Magíster en comunicación. Pontificia Universidad Javeriana Docente Universidad Cooperativa de Colombia. Bogotá.

Bertha M. Viñas-Velázquez

[yaislas@uabc.edu.mx](mailto:yaislas@uabc.edu.mx) ; [ita.vinas@uabc.edu.mx](mailto:ita.vinas@uabc.edu.mx)

Licenciada en Psicología. Maestra en Salud Pública. Doctora en Psicología Profesora-Investigadora en la UABC y lider del Cuerpo Académico de Psicología Clínica y Social.

Claudia Torcomian

[ctorcomian@gmail.com](mailto:ctorcomian@gmail.com)

Licenciada en Psicología. Doctora en Estudios sociales de América Latina. Especialista en Psicología educacional. Ex decana de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Ex presidenta de AUAPsi. Profesora titular de Psicología General y Evolutiva ( Facultad de Artes- UNC ) Profesora A. en la cátedra Problemas de Aprendizaje ( Facultad de psicología –UNC). Coordinadora del Observatorio de Aprendizaje, Instituto de Investigaciones Psicológicas [CONICET-UNC]. Directora del Programa " Nuevas subjetividades infanto- juveniles en contextos Tecno-culturales. Secretaría de Extensión. Facultad de Psicología

Jéssyca de Alcântara Galvão

Bacharel em Psicologia pelo UDF - Centro Universitário. Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Maringá - Unicesumar. Cursando especialização em Avaliação Psicológica Clínica e Institucional pela Faculdade Jangada (SC). Centro Universitário do Distrito Federal – UDF