

Diálogos

ISBN 958-8063-20-5

Discusiones en la Psicología contemporánea

4

Departamento de Psicología

Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de Colombia

Eduardo Aguirre Dávila
Editor



Colección Debates en Psicología

Diálogos

ISSN 0948-3801-2004

Discusiones en la Psicología contemporánea

4

Departamento de Psicología

Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de Colombia

Ednardo Aguirre Davila

Editor

Colección Debates en Psicología

Catalogación en la publicación Universidad Nacional de Colombia

Diálogos : discusiones en la psicología contemporánea. — Bogotá Universidad Nacional de Colombia, 2000-

v. — (Colección debates en psicología)

ISBN : 958-8063-20-5

I. Psicología — Siglo XX I. Aguirre Dávila, Eduardo, 1957- ed. II. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Psicología

CDD-21 I50 /2004

Rector - Universidad Nacional de Colombia

Ramón Fayad

Decano, Facultad de Ciencias Humanas

Germán Meléndez Acuña

Director - Departamento de Psicología

Juan Guerrero

Diálogos No. 4, Mayo de 2006

Discusiones en la Psicología contemporánea

Editores

Eduardo Aguirre Dávila

Jaime Yañez Canal

Diseño y diagramación

Julian R. Hernández

e-mail: gothsimagenes@yahoo.es

Edición y carátula

Coordinación de Publicaciones

Facultad de Ciencias Humanas

Universidad Nacional de Colombia

Nadeyda Suárez Morales

316 5000, ext. 16 208

Fax: 316 5149

Distribución

Unibiblos - Ciudad Universitaria

Librería Torre de Enfermería

368 1297, 316 5000 ext. 19 645/47/49

Siglo del Hombre Editores

Cra. 32 No. 25-46, 337 7700, 368 7382.

TABLA DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN	5
PSICOLOGÍA	9
¿Puede la psicología ser científica? Reflexión en torno a lo “psicológico” desde Heidegger <i>Sergio Trujillo García</i>	11
La metáfora de la intersección disciplinar. Comentario al artículo de Sergio Trujillo titulado “¿Puede la psicología ser científica?” <i>Hugo Escobar Melo</i>	21
PSICOLOGÍA SOCIAL	29
Crianza y castigo <i>Eduardo Aguirre Dávila, Luz Mary Montoya y Jesús Reyes Sánchez</i>	31
Enfoques y conceptos actuales sobre prácticas de corrección <i>Marta Lucía López Hoyos</i>	49
PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO	73
Interacción y desarrollo: el lugar de los estudios sobre las interacciones sociales dentro de la psicología <i>Yalile Sánchez Hurtado</i>	75
PSICOLOGÍA COGNITIVA	101
La lógica mental y los modelos mentales a la luz de la teoría de la imitación de Anderson: <i>Miguel Uribe y Hernán Sierra Mejía</i> Discusiones en la Psicología Contemporánea	103

PSICOLOGÍA CLÍNICA 125

Proceso de ajuste emocional de padres y sentimientos de
hermanos de niños(as) con Síndrome Down

Nohelia Hewitt Ramirez y Ma. Margarita Roza Sánchez 127

Algunas reflexiones sobre la psicología basada en la evidencia y el
movimiento de tratamientos empíricamente soportados

Carmen Elvira Navia 147

PSICOLOGÍA EDUCATIVA 167

Psicología, educación y conciencia de sí

Yalile Sánchez Hurtado 169

PSICOLOGÍA Y TRABAJO 183

El estrés ocupacional. Correlatos fisiológicos, psicológicos y sociales

Juan Guerrero 185

PSICOLOGÍA DEPORTIVA 219

Programa de intervención en estrategias de afrontamiento para niños
jugadores de fútbol: padres y público como fuentes de estrés:

Marisel Barreto, Diana García y María Teresa Velásquez 221

PRESENTACIÓN

Este nuevo número de la serie ***Diálogos. Discusiones en la Psicología Contemporánea***, presenta un conjunto de trabajos que reflejan la labor académica que se viene desarrollando no sólo en el Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia, sino también en otros programas de Psicología.

Este volumen se inicia con la presentación del “diálogo” entre dos posiciones en torno al estatuto científico de la psicología, intercambio de opiniones que se lleva a cabo entre Sergio Trujillo, con su artículo *¿Puede la Psicología Ser Científica? Reflexión en torno a lo “Psicológico” desde Heidegger y Hugo Escobar con La Metáfora de la Intersección Disciplinar. Comentario al artículo de Sergio Trujillo titulado “¿Puede La Psicología Ser Científica?”*. Controversia, que de manera muy sugerente, trae de nuevo un tema que siempre tendrá actualidad, no sólo por los cambios que se suscitan en la disciplina, sino también porque es una manera de invitar a las nuevas generaciones a continuar preguntándose por la fundamentación científica de la psicología.

Con los artículos tercero y cuarto, se continúa dando a conocer trabajos, que desde la perspectiva de la psicología social, abordan el tema de la socialización y la crianza, en este caso relacionados con el castigo y las prácticas de corrección, y que corresponden al artículo de Eduardo Aguirre, Luz Mary Montoya y Jesús Reyes, titulado *Crianza y Castigo Físico*, y al de Martha Lucía López, denominado *Enfoques y Conceptos Actuales sobre Prácticas de Corrección*. En el primero se hace una aproximación a la controversia suscitada alrededor del empleo del castigo moderado en la orientación del comportamiento de los niños y en el segundo se presenta el tema de las prácticas de corrección empleadas por los padres de familia desde una lectura de la psicología cultural.

El siguiente artículo es el de Yalile Sánchez, titulado *Interacción y Desarrollo: El lugar de los estudios sobre las interacciones sociales dentro de la psicología*, dedicado a la psicología del desarrollo y en él que la autora nos muestra que si bien

distintos investigadores ya habían subrayado el importante papel que juega el adulto en el desarrollo de los niños, sólo será con Piaget y Vygotsky que se identifiquen nuevos rasgos en el tipo de interacción que tiene el infante humano con su cuidador, y que ayudan a comprender el grado en el que lo social se ve implicado en la construcción de las herramientas cognitivas.

El escrito de Miguel Uribe y Hernán Sierra: *La Lógica Mental y los Modelos Mentales a la Luz de la Teoría de la Imitación de Anderson*, se inscribe en la psicología cognitiva y desarrolla la disputa entre dos teorías que pretenden, a través de la postulación de un mecanismo universal, explicar la totalidad del razonamiento humano: La lógica mental (LM) y los modelos mentales (MM). En este artículo los autores pretenden demostrar la no equivalencia formal de las teorías y explicar invocando supuestos de equivalencia empírica.

En el aparte dedicado a la psicología clínica, se presentan dos trabajos, el primero de Nohelia Hewitt y Ma. Margarita Rozo, denominado *Proceso de Ajuste Emocional de Padres y Sentimientos de Hermanos de Niños(as) con Síndrome Down*, en el que se hace una revisión sobre el impacto que tiene un hijo con discapacidad cognitiva en la familia. De manera específica, se analiza el proceso de ajuste emocional que siguen los padres de niños con Síndrome Down (SD) y los sentimientos generados en los hermanos. En el otro artículo *Algunas Reflexiones sobre la Psicología basada en la Evidencia y el Movimiento de Tratamientos Empíricamente Soportados* de Carmen Elvira Navia, se aborda de manera crítica el empleo del listado de los Tratamientos Empíricamente Soportados (TES), que reflejan el modelo médico basado en la evidencia. En este trabajo la autora sostiene que “reducir la formación clínica a conocer y emplear una serie de manuales, es convertir al psicólogo en una especie de tecnólogo que sabe aplicar los procedimientos prescritos sin que para ello sea necesario mayor conocimiento sobre los procesos psicológicos involucrados (...y esto implica que...) desaparece por completo el modelo de formación que integra investigación y práctica...”.

En el campo de la psicología educativa Yalile Sánchez nos da a conocer su trabajo *Psicología, Educación y Conciencia de Sí*, con el cual intenta relacionar la conformación de los procesos identitarios y el papel del psicólogo dentro de las prácticas educativas.

Finalmente, el lector encontrará los escritos que abordan el tema del estrés desde distintas áreas de la psicología. El primero titulado: *El Estrés Ocupacional. Correlatos Fisiológicos, Psicológicos y Sociales*, de Juan Guerrero, quien desde el campo de la

psicología y el trabajo hace una revisión del estrés y sus implicaciones en la vida moderna; y el segundo denominado: *Programa de Intervención en Estrategias de Afrontamiento para Niños Jugadores de Fútbol: Padres y Público como Fuentes de Estrés*, de Marisel Barrero, Diana García y Ma.Teresa Velásquez, quienes desde la psicología deportiva, presentan los resultados de un programa de intervención destinado al manejo del afrontamiento en niños deportistas, con el fin de ofrecer alternativas más adecuadas a los jóvenes, que les facilite una mejor adaptación y una mayor continuidad y adherencia a la práctica deportiva.

Editor

PSICOLOGÍA

¿Puede la psicología ser científica? Reflexión en torno a lo “psicológico” desde Heidegger

Sergio Trujillo García¹

¿Puede la psicología ser científica?

Leyendo el ensayo “Qué es la Metafísica” de Martín Heidegger, me pareció entender que las ciencias permanentemente se refieren al mundo, o al menos, a la porción del mundo que es su objeto de estudio (Heidegger, 1984, p. 40). De allí, fácilmente se desprende que cada una de las ciencias, buscando la correspondencia entre los conocimientos que produce y el campo del universo que estudia, busca acercarse al ente que decidió estudiar.

Pero, no solamente se escoge el área o dominio del conocimiento científico, es decir, la porción del universo que llama la atención al científico, lo cual ya supone una buena dosis de paradigmas analíticos implícitos, sino que además, de acuerdo con Heidegger, el buscar permanentemente la referencia al ente conlleva una actitud que es libremente adoptada. Se parte entonces de la posibilidad de autodeterminación de los científicos, tanto respecto a su objeto de estudio, como en relación a la posibilidad de asumir una actitud de búsqueda de correspondencias entre el discurso que producen y el campo de su estudio.

A partir de dichos dos actos de libertad, se generan dos implicaciones (¿de responsabilidad?), por una parte, una necesaria “sumisión al ente”, en tanto se pretende que los conocimientos científicos aludan permanentemente a él, y por otra parte, la “servidumbre a la investigación” que es exigencia programática derivada de la ya mencionada sumisión. Se escogen entonces, tanto el contenido (el ente diferenciado ya del ser en general), como el método que se considera es apto para llegar a él y todo ello, asumido por el científico, lleva necesariamente a la prevalencia del ente mismo, que se manifiesta en la “simplicidad y acuidad” del “existir científico” (Heidegger, 1984, p. 41).

¹ Psicólogo. Profesor de la Facultad de Psicología, Pontificia Universidad Javeriana – Bogotá. sergio.trujillo@javeriana.edu.co

A partir de las ideas anteriores, resulta complejo y paradójico pensar a la psicología como ciencia, lo cual se evidencia si abordamos la pregunta formulada al comienzo, deslindando algunos de sus aspectos: ¿Cuál es el ente que estudia la psicología? ¿Podemos definir con alguna precisión el dominio de la psicología? ¿Si pudiéramos definir el ente que estudia la psicología, podríamos precisar el método más idóneo para su investigación? ¿Qué conlleva, para la psicología, indicar al ente que estudia como “el cerebro”, o “la mente”, o “el comportamiento”? ¿Qué es “lo psicológico” en el hombre? Si el ente que estudia la psicología fuera “el sujeto”, ¿puede el psicólogo ser sumiso al ente y además cumplir con la servidumbre investigativa? Si el ente para la psicología es el alma, ¿cabe pretender la posibilidad de su estudio científico, si admitimos los noúmenos con Kant? ¿Puede (¿debe?) la psicología constituirse como ciencia o es metafísica?

Cuando la psicología acoge el trabajo de las neurociencias y admite como su ente al cerebro, puede hacer y hace ciencia. Los neurocientíficos, sumisos a las neuronas, sus conexiones y su funcionamiento, realizan ejercicios investigativos experimentales cuya exactitud pone de relieve la finura de la servidumbre en la investigación y, el ente, se les revela en aspectos puntuales interesantes y sugestivos. ¿Podemos llamar psicología a esta mirada parcial de la biología humana? Ahora bien, si los neurocientíficos formulan el concepto de “identidad psico-neural”, ¿están queriendo expresar que “lo psicológico” es “lo neural”? o, en otras palabras, ¿en las explicaciones de orden neurológico se agotaría lo psicológico?

Por otra parte, al reconocer las influencias sociales, culturales e históricas en la vida de los seres humanos individuales, y admitir las investigaciones sistemáticas de las ciencias sociales, buscando articulaciones entre lo social y lo personal, entre lo histórico y lo biográfico, los psicólogos pueden hacer y hacen ciencia, pues definen su ente y son sumisos a él, realizando trabajos investigativos cuya servidumbre no tiene menos rigor que en las neurociencias. Al hacer estos trabajos ¿están haciendo psicología?

Debemos aceptar resignadamente aquella sentencia de Greco, cuando afirmó “Ésta es la desgracia del psicólogo: nunca está seguro de hacer ciencia, y si la hace, nunca está seguro de que esta sea psicología” (citado por Vasco, 1990) o más bien, precisamente, debemos indagar el hondo significado que tiene dicha imposibilidad, en relación, tanto con el objeto de estudio de la psicología, como con el programa para acceder a él.

¿Existe acaso en los seres humanos un ente susceptible de estudiarse entre las neuronas y el comportamiento observable? ¿Cómo acceder a él?

“Casi siempre ocurre que el hombre no puede buscar algo si no sabe, por anticipado, que está ahí lo que busca” (Gómez, 1969). El “*cogito ergo sum*” cartesiano, clama desde el fondo de nosotros mismos, como queriendo expresar que no se le reduzca a neurotransmisores o se le explique en términos de aprendizajes y de roles. El ego, el yo, el sujeto, la conciencia, ¿cómo llamar a eso que somos y sabemos que somos y que sólo indirectamente puede alguien externo a mí conocer, por ejemplo a través del lenguaje? ¿Es un ente ese “algo”?

Cabe también preguntarse si, suponiendo la existencia de tal ente interior en el ser humano, cabe por derecho propio la existencia de una ciencia que dé cuenta de él. En otros términos, entre las ciencias naturales y las ciencias sociales, ¿puede haber una ciencia a la vez natural y social, a la cual llamar psicología? Aceptar tal posibilidad implicaría simultáneamente un problema ontológico (existe tal ente interior) y uno epistemológico (cómo conocer objetivamente algo por definición subjetivo, en tanto perteneciente al sujeto), además de un problema ético (justificar la intromisión en la vida interior con propósitos científicos).

Parece pues que el problema es, además, antropológico: ¿cómo concebimos al hombre? Si somos materialistas, no hay problema, se diluye el pretendido ente interior. Si somos idealistas, no hay problema, se diluye la materia exterior. Pero si somos dualistas aparece el problema en toda su complejidad, formulado hace siglos por Descartes: que la ciencia estudie el cuerpo, que del alma se encarga la filosofía, y en este caso, ¿para qué la psicología como ciencia?

Para que una ciencia exista, legítimamente, debe hacer permanente referencia al ente que estudia. De este aproximarse al ente deriva la construcción del conocimiento que aporta al concierto de las ciencias. Así, sin referencia al ente no puede haber ciencia y sin ente particular al cual referirse, ni siquiera existe lejana posibilidad de pensar en alguna ciencia. Respecto de ese ente ausente puede haber mitos, poesías, literatura, música, arte en general. O renuncia a la singularidad del ente y, entonces, puede haber filosofía al referirse al ser.

Si alguien propuso que la psicología podría reclamar el estatus de ciencia (Wundt, 1896, en Gondra, 1982), debe haber sido porque pudo referir su trabajo a un ente particular, ¿a cuál? Así como también porque pudo someterse a él y servirle en la investigación, ¿cómo?

Quizá sea prudente pensar al ser humano como una unidad (individuo) y al mismo tiempo como una diversidad (dimensiones constitutivas) siguiendo la tradición desde Tales de Mileto (Copleston, 1981). Entonces podríamos decir que un ser humano es una unidad biológica, psicológica y social. Respecto de la posibilidad de hacer ciencia sobre los seres humanos en cuanto a sus dimensiones biológica y social no cabe la menor duda, pues son entes, a los cuales es posible ser sumisos y de los cuales hay ciencias que dan cuenta por medio de la servidumbre investigativa. Pero respecto de la dimensión psicológica aún no contamos con tales certezas.

Miremos algunas opciones: lo psicológico es aquello que, en el ser humano no puede conocerse a través de las ciencias naturales y sociales, pero que vivenciamos como algo diferente a lo biológico y a lo social. De donde se desprende que la naturaleza de lo psicológico es la vivencia subjetiva. ¿Puede acaso la vivencia subjetiva estudiarse científicamente? Esa vivencia interior que nos dota de intención (Brentano, 1974, en Gondra, 1981) y que en ocasiones llamamos voluntad, otra afectividad, otros pensamiento... ¿puede estudiarse científicamente?

O, lo psicológico es el fruto de especializadas funciones orgánicas que sólo se dan cuando el ser humano interactúa con otros, y en tal caso, lo psicológico emerge gracias a las condiciones de posibilidad biológicas, potenciadas por interacciones sociales y a la cultura. Es decir que lo psicológico, es una realidad subjetiva emergente de lo biológico gracias a la intersubjetividad. ¿Quiere esto decir que "lo psicológico", solamente emergería en algunas personas afortunadas, expuestas a ciertas condiciones socioculturales?

La anterior posibilidad hace que consideremos también si, al nacer, el ser humano es una unidad biopsicosocial o, si, en virtud de su desarrollo ontogenético un ser humano biológico puede convertirse en un ser humano biopsicológico, gracias al contacto social. En este caso, la psicología estudiaría el proceso de desarrollo y no solamente al sujeto en desarrollo, de tal forma que el ente, para la psicología, sería tanto el sujeto psicológico en proceso de constitución, como el proceso mismo a través del cual se constituye en sujeto. La voluntad, puede ser comprendida como una de las metas del proceso de desarrollo, así como también la capacidad de conferir sentido a la existencia con que un ser humano construye su proyecto vital. ¿Pueden ser estudiadas científicamente estas cualidades?

Aceptando, al menos como hipótesis provisional, que dicho sujeto psicológico es el ente de la psicología, de él se podrían conocer, al menos, tres procesos: el

sentir, el pensar y el actuar (Heller, 1979). Tendríamos entonces un ente para la psicología: el sujeto en desarrollo que siente, piensa y actúa, y el proceso evolutivo mismo. ¿La psicología puede ser, entonces, una ciencia genética?

Por otro lado, si aceptamos que la voluntad es el órgano de la libertad, y si a la voluntad solamente se accede a través de complejos procesos evolutivos de interacción bio-social, tendríamos que admitir, por una parte, que la libertad es viable solamente para algunos seres humanos privilegiados que acceden al desarrollo que posibilita la voluntad, lo cual plantea serios problemas éticos. Pero además, se haría necesario repensar si es posible estudiar la libertad científicamente, rescatando nuevamente la discusión de Kant en relación con los noumenos (Gómez, 1969, pp. 40-43).

Entendiendo a la libertad como esa posibilidad de conferir dirección a la existencia y con ello determinar autónomamente la propia vida, y entendiendo “lo psicológico” como aquellos procesos de sentir, pensar y actuar, ¿estamos volviendo objeto de la ciencia algo que antes no podía concebirse como ente?, ¿damos así alcance por medio de la ciencia, a lo que previamente era inalcanzable para ella y susceptible de ser formulado únicamente por la metafísica?

De nuevo aparece la cuestión de si al sujeto evolutivo bajo estudio, puede ser sumiso el sujeto que lo estudia. Es decir, si al ser humano sintiente, pensante y actuante que se estudia (el ente) puede serle sumiso el sujeto sintiente, pensante y actuante que lo estudia. ¿Para resolver a esta cuestión dividiremos artificialmente al sujeto epistémico del sujeto personal?, ¿asumiremos todas las implicaciones de ser, al mismo tiempo, objetos y sujetos de estudio? ¿Cuáles son esas implicaciones, epistemológicas únicamente? ¿Caben las implicaciones existenciales? ¿Encontraremos sujetos científicos que experimentan la angustia existencial estudiando sujetos-entes que también la experimentan? ¿Dos sujetos que experimentan la nada, pueden elaborar juntos, propuestas de sentido vital?

Si la psicología pudiera abordar legítimamente el estudio del sentido de la vida del sujeto, que sería un objeto de estudio relevante y muy digno de ser estudiado, ¿sería ciencia? Ahora bien, si la psicología científica no puede abordar la pregunta del sentido, ¿a quién le sirve?, ¿cuál es su pertinencia? De estas últimas preguntas se desprende otra, igualmente inquietante: ¿con qué intereses se practica la psicología?

Seguendo a Habermas, en *Conocimiento e Interés* (citado por Vasco, 1990), podríamos formular que puede hacerse una psicología empírico-analítica, con una racionalidad instrumental y un interés explícito de control y predicción. También puede hacerse una psicología histórico-hermenéutica, con una racionalidad práctica y un interés de solución de problemas sociales específicos. Por último, podría formularse una psicología crítico social, que obedece a un interés de revelación de las esclavitudes humanas y de búsqueda de la liberación. Habría, desde aquí, otras tres posibles psicologías. ¿Cómo saber cuál es el ente para ellas, en caso de que corresponda un ente a cada una?

Esta pregunta nos recuerda la doctrina platónica de la naturaleza tripartita del alma: el alma racional, el alma vehemente y el alma apetitiva ¿Son cada una un modo de ser? ¿Son una unidad trinitaria? Esto último nos hace pensar si sería prudente retornar al concepto de psique en psicología, a este respecto se pueden consultar los trabajos de Vasco (1983) y Llano (1999).

La pregunta inicial va dando un giro, que nos coloca en posición para preguntar más cómodamente ahora, no ya por la manera de abordar el conocimiento de lo psicológico, sino propiamente por lo que es lo psicológico. Podemos entonces formular: ¿es lo psicológico un modo de ser? Si así es, ¿cuál modo de ser es?

Nietzsche respondería que “lo psicológico” es un haz de percepciones y no un sujeto. Diría que el miedo que tenemos a que desaparezca el yo y con él la identidad, nos lleva a suponer un yo que no existe y con el cual introducimos orden y control en el mundo: “Las regularidades y el orden de las cosas provienen de una coerción subjetiva práctica” (Conill, 1988, p. 128). Resulta legítimo preguntarse desde dónde hace Nietzsche esta afirmación, es decir, ¿qué sustrato de la personalidad de Nietzsche le permite criticar la ficción del yo? Y en este sentido parece sensato adherirse a la sencillez de la razón lógica: “Aún si pretendemos criticar a la razón tendremos que recurrir a ella para hacerlo” (Díaz, 1998, p. 193)

¿Son acaso la “voluntad de verdad” y la “voluntad de poder”, las que nos llevan a otorgar algún sentido a lo que, de suyo no lo tiene, a fin de legitimar el conocimiento basado en el orden y la permanencia en la vida, todo ello cimentado en un acto de fe? La fe en la posibilidad de distinguir entre sujeto y objeto: “El hombre es sobre todo un animal que juzga: en el juicio se halla escondida nuestra fe más antigua y persistente (...) que tenemos derecho a distinguir entre sujeto y predicado, entre causa y efecto, esto es nuestra fe más fuerte;...” (Conill, 1988, p. 133) La fe que nos convence, sin darnos cuenta apenas, de que podemos distinguir

entre el sujeto (lo psicológico) y el predicado (lo que decimos de lo psicológico), y por lo tanto, fe que está a la base de la posibilidad de hacer psicología.

Siguiendo a Nietzsche, la ascesis nos condujo, por oposición a lo animal y a lo material que hay en nosotros, a admitir una razón, una lógica, un sujeto, un yo, por encima de lo que nos repugna de nosotros mismos, sujeto que es precisamente el resultado de la coerción lógica de la metafísica, de la presión violenta de lo universal sobre lo individual, de la razón que produce orden (unidad) sobre lo desigual (lo diverso). La separación entre pensamiento y vida, proveniría de la necesidad de sentirnos seguros frente a una realidad caótica que nos da miedo: hipótesis equiparable con la de Heidegger en relación con la nada y la angustia existencial.

Así, para Nietzsche: "Puede decirse que la experiencia del devenir y del sufrimiento están a la base del pensamiento metafísico." (Conill, 1988, p. 116), frase a partir de la cual pueden enunciarse las siguientes preguntas: ¿quién deviene?, ¿quién sufre?, ¿quién experimenta devenir y sufrimiento?, ¿quién experimenta la necesidad de la metafísica que brinda seguridad?, ¿quién experimenta la seguridad que brinda la metafísica?

Hegel, había ya formulado que es la conciencia quién experimenta el devenir: "... en cuanto la misma se capta como identidad que permanece a través del flujo de la vida y logra así unificar el torrente desordenado de nuestras percepciones" (Díaz, 1998, p. 192). Esta conciencia individual, sitúa "...la verdad de los objetos en la certeza del sujeto que se sabe idéntico a través del flujo de sus impresiones sensibles, es decir, en su autoconciencia" (Op. Cit. p. 192), pero la convicción personal y subjetiva, no ofrece garantía de verdad, al menos no desde los cánones de la ciencia, sino solamente reconocimiento a través de la intersubjetividad. De allí las enormes dificultades epistemológicas de la psicología que ya delineábamos al comienzo de este escrito.

Ahora bien, en la línea de considerar el devenir, y lo que en él cambia y lo que en él permanece, es necesario precisar que: "Pero si todo debe ser pensado como devenir, ser significa estar (Dasein) en el sentido español del término, como un ser de paso ("estar enfermo"). Pero el estar a su vez, al tener que ser pensado como pasajero, como finito, como algo y su otro, tiene que pensarse también como el proceso mediante el cual, al devenir otro, se es más uno mismo, y tenemos así el importante concepto hegeliano de infinito. Porque la verdadera infinitud no es la que carece de determinaciones, como pasa con el concepto de ser.

sino la que pone sus determinaciones, se autodetermina y se coloca así por encima de ellas, siendo libre” (Díaz, 1998, p. 192).

De esta manera, podemos aproximarnos a una respuesta dialéctica a la pregunta por el modo de ser que es lo psicológico: en un primer momento, entitativo, lo psicológico y lo biológico son uno y el mismo ser. En un segundo momento, negativo, lo psicológico y lo social son uno y el mismo ser. Entre ambos momentos, lo que se conserva de lo psicológico, aquello que permanece y se mantiene a través del fluir es la identidad, es la conciencia.

Entonces, la unidad y la diversidad, que tendrían como correspondientes en las posiciones ontológicas de las escuelas en psicología al monismo y al dualismo, son pasos del devenir de la conciencia.

Así pues, lo psicológico, es ente, es negación del ente y es proceso, que alcanza, al devenir, la autoconciencia que se autodetermina siendo libre.

Es hermosa la coincidencia entre esta formulación dinámica y dialéctica de lo psicológico, como ente que es, que no es y que se transforma, y la teoría ontogenética del psicoanálisis: al nacer, el Ello, lo instintivo, recoge las tendencias biológicas, que son los primeros motivos psicológicos, momento entitativo. Al Ello se oponen las restricciones de la realidad, particularmente de la realidad social, que constriñe la satisfacción instintiva por medio de preceptos, motivos segundos, apareciendo el Super Yo, momento negativo. La acción de la realidad social sobre lo instintivo, genera una tercera instancia del aparato psíquico, que integra y supera a los dos anteriores, el Yo, y con él se instaura el principio de realidad. El Ello, que es, deja de ser y pone su otro ser, el Super Yo, pero para pasar a su otro ser se conserva en el Yo, que mantiene la identidad y la diferencia a través del devenir.

El verdadero sentido, la verdad del ser y de la nada, se encuentra en el devenir, por el cual se realiza el ser: lo psicológico solo llega a ser verdaderamente psicológico, es decir autoconciencia y voluntad, por medio del devenir en el cual podemos reconocer sus diferentes determinaciones, distinguiendo los distintos momentos de su fluir.

Así, la realidad de lo psicológico es contradictoria, en donde la autoconciencia, es decir, lo posterior, se muestra como la verdad de lo anterior, es decir de la no-conciencia, (pero también de la inconciencia, de la a-conciencia, de la pre-conciencia) y en retrospectiva podemos comprender, por medio de la razón, las

contradicciones que hicieron posible el surgimiento del pensamiento reflexivo que supera los momentos anteriores, sin dejar de integrarlos.

Comprendido así, lo psicológico puede ser abordado por una ciencia genética, la cual, en tanto ciencia, viene a ser la negación de la libertad de su objeto de estudio, pero negación que es determinación finita que posibilita la superación dialéctica de lo psicológico, que en su infinitud no carece de determinaciones, sino que se autodetermina colocándose por encima de estas determinaciones, siendo, entonces, libre.

Referencias

- Brentano, F. (1874/1982). *La Psicología Desde el Punto de Vista Empírico*. En J.M. Gondra, *La Psicología Moderna*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Conill, J. (1988). *El Crepúsculo de la Metafísica*. Barcelona: Anthropos.
- Copleston F.Ch. (1981). *Historia de la Filosofía, Tomo I*. Madrid: Ariel.
- Descartes R. (1980). *Discurso del Método*. Buenos Aires: Ed. Losada, S.A.
- Descartes R. (1994). *Meditaciones Metafísicas*. Bogotá: Ed Panamericana.
- Díaz, J.A. (1998). La Concepción Metafísica de Hegel. En J.J. García, *Concepciones de la Metafísica*.
- Gómez J. (1969). *Metafísica Fundamental*. *Revista de Occidente, Universidad del Valle, Colombia*.
- Heidegger, M. (1984). *¿Qué es la Metafísica?* México: Siglo Veinte.
- Heller, A. (1979). *Teoría de los Sentimientos*. Barcelona, Ed. Fontamara.
- Kant, I. (1950). *Crítica de la Razón Pura*. Buenos Aires: Ed. Ateneo.
- Llano, A. (1999). *¿Existe el Alma?* Artículo publicado en el diario El Tiempo, Bogotá, Febrero 21 de 1999
- Trujillo, S. (2002). Aproximación a la Génesis de lo Psicológico. *Revista Universitas Psychologica*. Vol. 1. N° 1, 92-100.
- Trujillo, S. (2003). La Psicología ¿para quién? *Universitas Psychologica*, Vol. 2, N° 2, 215-223.
- Vasco, C. (1983). *Concepto de Psique en el Estructuralismo y en la Epistemología Genéticas*. Bogotá, D.E.: Universidad Nacional de Colombia, Departamento de Matemáticas.
- Vasco, C. (1990). *Tres Estilos de Trabajo en las Ciencias Sociales. Comentarios a propósito del Artículo "Conocimiento e Interés" de Jürgen Habermas*. Santafe de Bogotá: CINEP.
- Wundt, W. (1896/1982) *Objeto, Divisiones y Método de la Psicología*. En J.M. Gondra, *La Psicología Moderna*. Bilbao: Desclée de Brower.

La Metáfora de la intersección disciplinar: Comentario al artículo de Sergio Trujillo “¿Puede la psicología ser científica?”

Hugo Escobar Melo¹

El ensayo “¿Puede La Psicología Ser Científica?”, sin duda sugestivo y filosófico, parte de una específica referencia a Heidegger en el contexto del escrito “Qué es la metafísica”; destaca la necesidad de las ciencias de referirse al mundo o a parte de él, y al científico que se acerca a dicho mundo por actitud libremente escogida, lo que conlleva de manera inmediata a la “sumisión” (alusión de los conocimientos al ente) y, a la “servidumbre”, como exigencia programática derivada de la anterior sumisión.

El profesor Trujillo se ancla obstinadamente a estos términos de la discusión y enseguida se pregunta por el “ente” de la psicología, a través de ocho preguntas, que luego se sumaran a muchísimas más, en una preocupación casi agónica que gira entre la metafísica y la ciencia que constituye una distancia infinitesimal e implica los variados entes u objetos de la psicología, hoy mapeados por la Universidad de Granada (www.atlasofscience.net)

“Entes” que refiere como esencias materiales y no como relaciones que generan comportamiento, y constituyen una expresión de la complejidad a la que el ser humano, niños y niñas, hombres y mujeres, se someten por estar vivos en este planeta; sin duda entre las neuronas y el sujeto mediado socialmente se genera y existe una expresión que es la de su conducta y ello es psicología. Creo que allí está el problema de la reflexión, o nos dedicamos a buscar “entes” o a crear “intersecciones producto de relaciones”; por ejemplo la ciencia física dejó de mirar a la superficie y se sumergió en las profundidades donde no existen objetos puros materializados sino relaciones; redes interconectadas donde la identidad de un sólido cualquiera no es capaz de explicar el todo; el profesor Ivar Giaever (2005), Premio Nobel de Física 1973, lo sostiene al mostrar como la mecánica cuántica y los superconductores cambiaron el mundo para siempre, además de la concepción de la ciencia misma. En el microcosmos

¹ Psicólogo. Profesor, Departamento de Psicología, Pontificia Universidad Javeriana – Bogotá. escobarh@javeriana.edu.co

no existen sólidos sino pautas de probabilidades en forma de ondas, interconexiones en el mejor sentido de la palabra.

Hacia la mitad del ensayo el autor llega al problema de la "voluntad" como "órgano de la libertad" y retoma la sumisión aludida al principio y de pronto sin mayor preámbulo nos sorprende saltando a los intereses, a la psicología como "modo de ser", llegando momentáneamente al devenir que alcanza la conciencia, aferrándose finalmente a un puerto seguro, a través, de la autodeterminación, es decir, de la libertad. En este sentido, el ensayo debería titularse "La Psicología, entre la Sumisión y la Libertad".

En el contexto de las múltiples reflexiones a las que nos invita el profesor Trujillo en su ensayo, discuto una sola; quizá hoy nadie (bueno, pocas personas...) intenten buscar la unidad teórica total de la Psicología, tarea inconcebible por su complejidad y magnitud, pero sí una *intersección* que posibilite el diálogo y la colaboración entre comunidades académicas y pares respectivos.

Planteadas así las cosas, nadie debería imponer, pero sí citar, la utilización de la forma "conductista" experimental y funcional de estudiar la conducta, o de igual manera la práctica de las diferentes hermenéuticas psicoanalíticas. No se debería promulgar si más el "estructuralismo" por oposición al "asociacionismo" o la cognición bajo la metáfora estática del procesamiento de la información que desconoce la génesis de los procesos mentales. No se debe invitar con exclusividad al desarrollo de una práctica psicológica por reducción² a la neurología y mucho menos proponer la solución mágica frente a las desavenencias conceptuales y metodológicas dadas al interior de perspectivas particulares dentro de un mismo paradigma.

Los psicólogos hacemos ciencia y no metafísica en el marco de la explicación causal en general, que para Piaget & Fraisse (1970), implica la existencia de por lo menos dos polos de la misma; reducción de lo complejo a lo simple y constructivismos en general, que llevan a considerar múltiples variedades, resumidos así: a) reduccionismo psicológico a algún principio causal inmodificable en el curso de las transformaciones; b) reduccionismo psicológico a realidades más allá de la ciencia psicológica, donde hay que distinguir b1 b2 y b3; b1) explicación que recurre a la interacción social y a estructuras, por ejemplo las de Levi-

² El reduccionismo no constituye un término peyorativo, es una realidad epistemológica ya que nunca se alcanza a establecer correspondencias entre lo ontológico y la teoría propiamente dicha, la teoría siempre es inconclusa; constituye siempre una aproximación. Por lo tanto todas las teorías son formas de reducir la realidad a leyes y modelos.

Strauss sobre el parentesco, etc.; b2) explicaciones que contemplan un isomorfismo entre lo mental y lo orgánico según los modelos de campo, o reduccionismo fisicalista; b3) explicación organicista que reduce lo psicológico a lo fisiológico; y, c) reduccionismos constructivistas que ponen el acento en los procesos de construcción, donde a su vez es necesario diferenciar c1, c2, y c3; c1) reduccionismo que recurre a sistemas articulados de adquisición de nuevas conductas por medio del aprendizaje; c2) explicación genética de la novedad de la conducta sin recurrir al mecanismo de la experiencia adquirida, y, c3) reducción a modelos abstractos en términos de la traducción de lo real a dichos modelos deductivos, que den cuenta de los mecanismos que subyacen a las construcciones psicológicas.

En esta elaboración de clasificación epistémica siguiendo a Piaget & Frawley (1970), se destaca sin duda la necesidad de asegurar los vínculos pertinentes entre las diferentes escalas de la conducta, y la necesidad de recurrir a un cierto constructivismo, además de la utilización de modelos abstractos; nadie osaría reducir lo superior a lo inferior, pero si en echar mano a explicaciones de algún modo constructivistas, ya que lo superior no surge de la nada, ni cae del cielo, o se constituye como un acto de fe pura y casi religiosa, asegurando de alguna manera diversas relaciones entre los puntos de partida y los de llegada; por ejemplo en las teorías del desarrollo del habla en el niño, no se reduce la aparición y uso del significante diferido, o el símbolo social, a las primeras expresiones fonéticas, etc.

A partir de estas siete subclases de hacer ciencia se podría preguntar en cual de ellas es más factible algún tipo de *intersección disciplinar*, que sería mi postura en defecto de buscar “entes”, “sumisiones y “servidumbres”; respuesta que parece ser más difícil de responder en el nivel de los modelos utilizados (c3); allí la variedad es muy amplia y las metáforas muy desiguales (estímulos y respuestas, procesamiento de la información, estructuras reguladas y en equilibración, módulos innatos, etc.); pero la variedad “b1”, ya comentada en términos de explicación que recurre a la interacción social y a estructuras, propone una privilegiada situación ya que permite relacionar el origen de la conducta individual con las necesidades de adaptación e interacción sociales mediadas por la construcción de significaciones (lenguaje), además del recurso a modelos abstractos.

En este marco de la explicación y la causalidad, existe alguna dificultad adicional para el análisis cuando se introduce la conciencia como objeto de estudio³,

³ Estructura semiótica de relación con uno mismo.

(aludida también por el profesor Trujillo cuando cita a Hegel), que parece escapar a dichas reflexiones, ya que ésta no implica un espacio, masa, sólido o fuerza, sobre lo cual aplicar cualquiera de las leyes mencionadas⁴.

La conciencia se comprende mejor en términos implicativos que exclusivamente causales explicativos. En este sentido, Piaget & Fraisse (1970), ejemplifican el asunto cuando expresan que $2 + 2 = 4$, no es la causa de $4 - 2 = 2$, sino una significación cognitiva y seguramente afectiva y social, en términos de implicación significativa entre los términos en juego. En esta versión epistemológica de la implicación, surge el postulado que dice que a mayor complejidad de los sistemas de conducta mayor probabilidad de extensión del campo de la conciencia, traducida en acciones, actividades reflexivas, toma de conciencia, etc.

La significación e implicación significativa traduce la progresiva necesidad conciente de todo sujeto, a lo largo de su desarrollo psicológico, de tener “significaciones” y usarlas en el momento de evaluar o juzgar acerca de la verdad o falsedad de una determinada proposición, noción, juicio o razonamiento, además de establecer las conexiones y relaciones necesarias entre los elementos constitutivos. La conciencia en esta perspectiva consistiría por una parte en una interiorización de significaciones sociales, y de conductas de deliberación y negociación, y por otra, en una cierta interpretación y significación individual de la realidad a cada sujeto, en oposición completa a la obtención de una copia de lo externo en espejo, universal a todos los seres humanos, como se puede afirmar en una Psicología ingenua y elemental.

Desde este punto de vista se entiende que el niño de las operaciones concretas, considera en su conciencia las nociones de conservación como necesidades tácitas y lógicas, indisociables de la realidad compartida con sus pares que están al mismo nivel. Desde una concepción normativa de las operaciones y estructuras del pensamiento, los hechos psicológicos pertinentes deben definirse necesariamente como evidencias, postulados o errores, que el niño tiene en su conciencia sobre ciertos eventos y objetos, en un período determinado de su evolución; representan entonces la norma lógica para el sujeto, que en su pensamiento constituye una invariante funcional. En este sentido, la competencia y conciencia en un principio no se tiene, luego se tiene a medias y por último se poseen plenamente.

⁴ Un proceso fisiológico neuronal por el contrario implicará materialidad, energía, aspectos fisicoquímicos, termodinámicos, cuánticos, electromagnéticos, todo ello mensurable, calculable, etc., que implica causalidad, transformación, conservación, relación, etc.

Desde el plano de la Psicología Clínica, se observa nos dice Rogers, una reflexión paralela, al discutir tres tipos de conocimiento psicológico⁵, subjetivo, objetivo, e interpersonal o fenomenológico, destaca el constructo de significado como perspectiva a investigar; no considera dichos conocimientos psicológicos como excluyentes entre sí, sino al contrario complementarios en apropiada relación recíproca, donde destaca la posibilidad de estudiar el “significado” como variable poco explorada, bajo la hipótesis de que cuando cambia la estructura de los significados dentro del mundo fenoménico, también cambia la conducta. Nos recuerda las nociones de “diferencial semántico”, “espacio semántico”, “percepción intercultural de significados”. En este sentido, su énfasis lo centra en la hipótesis siguiente: “El mundo interior del individuo parece tener una influencia más significativa sobre su conducta que el estímulo proveniente del medio externo”, (Rogers, 1979, p. 92.).

Por su parte Bruner (1988), plantea dos modalidades distintas de pensamiento, la paradigmática y la narrativa, al igual que la madurada aseveración frente al objeto de la Psicología, en términos que sea el significado y no otra cosa, (Bruner, 1991)⁶.

En este sentido, el sujeto humano no parece adecuarse del todo a la metáfora de la máquina, esfuerzo realizado por el marco epistemológico del procesamiento de la información en la década de los años 70 y 80 del siglo XX; sigue siendo una persona social que emerge, se crea, construye significado, porta un mundo cultural, una lengua y ha escapado a toda red teórica que lo ha intentado atrapar bajo el “operacionalismo” (del físico Percy Bridgeman, concebido a partir de aquellas operaciones experimentales que se usan para establecer su aplicación a las cosas o los procesos), que deja de lado los sistemas simbólicos y de signifi-

⁵ En esta línea de ideas se considera al primer conocimiento de carácter básico frente a la conceptualización y simbolización, ubicado en el si-mismo. El sujeto sabe en muchos casos que ama, odia, cree, disfruta, etc., *conocimientos que constituyen hipótesis internas que pueden ser contrastadas teniendo como referencia fundamental el flujo interno de experiencia, producto de acontecimientos tanto internos como externos.* El segundo conocimiento, el objetivo, no infalible, pero si dependiente de la inteligente selección personal de las hipótesis, operaciones adecuadas para ponerlas a prueba, elección sagaz de la referencia, y replicación de los hechos por otros, a partir de la repetición de las operaciones originales del experimentador. El tercer conocimiento es el interpersonal o fenomenológico, aplicado al conocimiento de los seres humanos, igualmente de carácter hipotético, que se contrasta en el marco de la inferencia empática y que conduce a la representación del marco de referencia interno del otro, confirmada directamente por el sujeto o mediante el consenso por terceros.

⁶ “(...) no los estímulos y las respuestas, ni la conducta abiertamente observable, ni los impulsos biológicos y su transformación, sino el significado (...) Se centraba en las actividades simbólicas empleadas por los seres humanos para construir y dar sentido no sólo al mundo, sino también a ellos mismos” (p. 20).

cación, y por lo tanto de la mente o conciencia, que es el único instrumento competente que construye todos los mundos representacionales y significativos posibles.

Desde otra latitud, pero en el mismo marco del debate frente a las diversas perspectivas válidas que aborden lo psicológico, Katan y Koplin (1979), proponen que existen en resumen dos grandes paradigmas como polos opuestos frente a los objetivos, problemas, experiencias, y conceptos disciplinares de la Psicología, por una parte el control experimental del objeto, y por otro, la proposición de modelos conceptuales de estructuras y procesos internos, estos últimos como verdaderas relaciones o interconexiones.

Es conocida la sensación de objetividad en Psicología del Desarrollo cuando se hace alusión a la edad, las etapas, las variables, las estructuras universales, y los comportamientos típicos, como entidades muy sólidas ("entes"). En el siglo XXI un Psicólogo del Desarrollo que abandona los "modelos finales" se pregunta por las reconstrucciones continuas de los juicios, razonamientos y soluciones del sujeto ante problemas, además del cambio y la novedad cognitiva, que no es nada lineal, creciente ni acumulativa; es más un actuar o movilización si se quiere ascendente y descendente, y que equivale a mirar el desarrollo cognitivo como producto de interconexiones o relaciones donde es imperativo conocer las condiciones de aparición del cambio y la novedad cognitiva.

La reflexión plantea entonces que puede existir una tercera posición (compatible con la forma "bl" tratada antes), y es la de buscar y dar cuenta de las *significaciones e implicaciones significantes* a nivel de la conciencia, con o sin el recurso a las estructuras. A dicho lugar, el de una Psicología de la Significación e Intencionalidad, apuntan los presentes planteamientos.

En esta perspectiva, lo que puede posibilitar una *intersección* caracterizada por las significaciones e intencionalidades, es el lenguaje, frente al que Bruner (1984), expresó, "El lenguaje impone necesariamente una perspectiva desde la que se ven las cosas y una postura hacia lo que se ve" (p. 197-198). Todas las múltiples experiencias desde que nacemos son "inmediatas", se relacionan entre si, e implican que se les asignen a categorías y relaciones producto de la cultura, "(...) el mundo que emerge frente a nosotros ya es conceptual" (p. 198).

En las continuas sorpresas que experimentamos en el desarrollo de nuestras vidas frente a lo encontrado, renegociamos continuamente el significado de modo

coherente con los demás, o por lo menos es la tendencia, dentro de los límites del mundo simbólico adquirido.

Las realidades sociales son eminentemente lingüísticas, significantes, representadas en actos de habla y de comunicación en general (prometer, renunciar, defraudar, legitimar, etc.). Desde el punto de vista anterior, la realidad social no está en el mundo físico ni en la mente particular, está en los actos de habla significativos que afirman, niegan, engañan, evidencian y negocian, el significado de los conceptos en juego. “Las realidades sociales no son ladrillos con los que tropecemos al andar o que nos hagan daño si les golpeamos con el pie, sino significados que obtenemos al compartir nuestras cogniciones humanas”. (Bruner, 1984, p. 199).

Antes que buscar una esencia material del sujeto, los “entes” invocados por el profesor Trujillo, (intelectual, del lenguaje, afectivo, social, etc.), debemos considerar la condición determinante de la cultura (creencias, deseos, representaciones, intencionalidades), en la constitución del sí mismo y de la cognición. De la misma manera, no existen sujetos ideales, sino personas bajo condiciones de producción, funcionamiento y significación específica de su conducta; lo que existe son niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, reales, incompletos, inconclusos y situados en la cultura, que varían en su forma de actuar y resolver problemas, y es ese encanto de sus idas y venidas lo que debemos explicar; además la forma de sus autorregulaciones, y la emergencia de las nuevas soluciones no lineales y discontinuas de enfrentar la realidad.

El lenguaje en tanto significación e implicación significativa puede corresponder al eje privilegiado de la *metáfora de la intersección disciplinar* planteada, que permita la comprensión del sujeto real y situado. Lo anterior lleva a plantear que la incomunicación, el mal entendido, la incoordinación de las significaciones, los significantes trocados y sustituidos, además de los hechos cotidianos como el engaño, la mentira y la falacia, se imponen como elementos dominantes de la realidad social y psicológica atravesada por la significación.

Esto último equivale a lo que el profesor Trujillo plantea como vivencia de un sujeto que puede alcanzar la autodeterminación, siendo libre. Optimismo y sensación virtual de libertad que sin duda comparto, y deseo navegar, a través, de la nave de mi vida, cada vez que salgo de mi casa, espacio dominado por el género femenino, mi querida esposa..., mi hija adolescente que prefiere mi computador al suyo y que me dijo ayer, ¿cuándo es que me vas a dar tu carro?, y una gata

persa que me mira con sus gigantescos y altivos ojos de oro, y que uno nunca sabe en qué momento te lanzará un zarpazo.

Referencias

- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Editorial Alianza Psicología.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza Editorial.
- Giaever, I. (2005). *The Nobel Prize and the future of Science*. Conferencia magistral, Simposio Física y Sociedad, Bogotá: COLCIENCIAS.
- Katan y Koplin (1979). Choques de paradigmas: comentarios sobre “algunas críticas al conductismo y a la teoría del aprendizaje, con especial referencia a Breger y, McGaugh y a Chomsky. En: O. Nudler, (1979). *Problemas epistemológicos de la Psicología*. México: Editorial Trillas.
- Piaget, J. & Fraisse, P. (1970). *Historia y métodos de la Psicología experimental*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Rogers, C. (1979). Hacia una ciencia de la persona. En: O. Nudler. *Problemas epistemológicos de la Psicología*. México: Editorial Trillas
- Universidad de Granada. www.atlasofscience.net

PSICOLOGÍA SOCIAL

Crianza y castigo físico

Eduardo Aguirre Dávila¹

Luz Mary Montoya Aristizábal²

Jesús Antonio Reyes Sánchez³

El castigo, en particular el castigo físico, ha sido un método de control para disciplinar a los niños, ampliamente utilizado en el mundo, no sólo por padres de familia sino también por profesores y otras personas cercanas a estos. Sin embargo, el hecho de que sea un método extensamente difundido, no significa, necesariamente, que sea aceptado por todos, especialmente por sus consecuencias que no siempre son favorables; por el contrario, la literatura sobre el tema muestra una gran diversidad de efectos secundarios que amerita que se continúen estudiando y trabajando para brindar a los padres métodos alternativos de disciplina.

En torno al castigo se ha suscitado en las últimas décadas una interesante controversia que involucra a las más destacadas figuras en el campo de los estudios de la crianza. Una de las principales protagonista, Diana Baumrind, sostiene“(…) que en una relación entre padre y niño que sea sensible y que brinda soporte, el uso prudente del castigo es una herramienta necesaria en la disciplina” (Baumrind, 1996). La misma autora afirmó que investigaciones metodológicamente rigurosas, no han podido establecer un caso contra el uso del castigo físico (Baumrind, 2001). Este tipo de afirmaciones generan fuertes opiniones encontradas entre los expertos y el público en general, y en las que se puede identificar tanto tendencia en pro y como en contra del uso del “castigo moderado” en la crianza de los niños. Las opiniones a favor, por lo general, se apoyan en la responsabilidad que tienen los adultos de orientar el comportamiento de los niños y que en algunas ocasiones es necesario hacer uso del castigo por su propia seguridad, por el contrario, los que están en contra sostienen que se debe preservar la integridad y el bienestar de los niños, y más bien favorecer el respeto de sus derechos, acudiendo en su formación a métodos no violentos.

¹ Psicólogo. Profesor del Departamento de Psicología, Universidad Nacional de Colombia. eaquirred@unal.edu.co

² Psicóloga. Universidad Nacional de Colombia. montoyamary2003@yahoo.com

³ Psicólogo. Universidad Nacional de Colombia. jareyess@unal.edu.co

En el mundo académico, la revisión de los resultados de investigaciones sobre el castigo, especialmente el físico, muestra con más intensidad el debate antes mencionado, donde las diferencias de opiniones se hacen muy evidentes. Larzelere (2002), afirma que él y Gershoff (2002) llegaron a conclusiones algo diferentes en sus revisiones de los estudios científicos sobre el castigo físico impartido por los padres. Larzelere en su trabajo de 2000 concluyó, que el castigo físico moderado, por ejemplo nalgadas con la mano abierta, dentro de una relación afectuosa tiene resultados consistentemente beneficiosos para niños entre los 2 y 6 años, y que sólo se manifiesta perjudicial cuando el empleo del castigo físico es demasiado frecuente y extremo. En contraste, Gershoff (2002) encontró que en diez de los once meta-análisis revisados, se indica que el castigo corporal impartido por los padres está asociado con conductas y experiencias indeseables, y a un incremento de la sumisión de los niños.

Con el fin de aclarar un poco más las implicaciones que tiene la controversia sobre el castigo físico, es importante delimitar el concepto y para este fin consideramos que una de las mejores definiciones que se pueden encontrar en la literatura es la propuesta por Straus (1994), citado por Aronson (2002), quien definió el castigo físico como “el uso de la fuerza física con la intención de causar a un niño una experiencia de dolor, pero no lesionarlo, y cuyo propósito es corregir o controlar la conducta del niño”. El mismo autor definió el abuso físico como cualquier “ataque sobre un niño que resulta en una lesión”. En estas definiciones se observa que entre los expertos se establece una distinción entre un castigo físico “moderado” y el castigo extremo, que se constituye en abuso.

Así mismo, se puede hacer una distinción entre castigo físico instrumental y castigo físico impulsivo. Cuando el castigo corporal es controlado, planeado, y no viene acompañado por emociones parentales negativas, se dice que es instrumental, por el contrario, cuando éste es provocado por la situación y viene acompañado de sentimientos de enojo y/o pérdida de control, se dice que el castigo corporal es impulsivo (Holden & Miller, 1999; Straus & Mouradian, 1998, citados por Gershoff, 2002). En familias autoritarias son más frecuentes los castigos corporales y la disciplina se muestra más restrictiva y punitiva, y los efectos inmediatos son la supresión o disminución de comportamientos indeseables, para lo cual se acude necesariamente al dolor físico. Además, con el empleo de este método de corrección, se presentan efectos secundarios, dado que los padres que emplean el castigo físico generan en sus hijos comportamientos agresivos, reacciones imprevisibles, así como la tendencia a no manifestar abiertamente la inconformidad con los otros.

Por otra parte, hay que resaltar que cuando hablamos del castigo físico, es importante enmarcarlo dentro del contexto más amplio en el que ocurre, es decir, la socialización del individuo, la cual entendemos como el proceso interactivo que expresa la influencia mutua entre padres e hijos, aunque con un desbalance en el ejercicio del poder favorable a los adultos. En este proceso de mutua transformación los niños son ayudados en la adquisición progresiva de normas, valores y habilidades necesarias que les permitirán incorporarse y progresar en la sociedad (Schaffer, 1989, 1999; Aguirre, 2000). En otras palabras, es a través de la socialización que los niños logran internalizar los estándares de comportamiento socialmente establecidos, lo cual los habilitará para la interacción.

Ahora bien, en el proceso de socialización la crianza se manifiesta como una forma particular de cuidado y orientación del desarrollo de los niños, en la cual se destacan tres componentes fundamentales: la práctica, que son las acciones concretas realizadas por los padres; la pauta, que hace referencia a las normas que regulan sus acciones y que son aceptadas por éstos y el grupo al que pertenecen; y las creencias, que tienen que ver con la manera como los padres justifican sus acciones. En este marco, el castigo físico expresa los tres componentes, que se agrupan bajo el rótulo de disciplina, que se refiere a los métodos que utilizan los padres de familia y adultos encargados de la crianza de los niños, para enseñarles a comportarse de manera adecuada y a ejercer el autocontrol (Papalia, Wendkos & Duskin, 2001). Esto quiere decir que el castigo se manifiesta en acciones concretas como los golpes, cachetadas o insultos, que por lo general se justifican en pautas y creencias aceptadas por el mundo adulto, y que no favorecen el bienestar y el respeto de los derechos del niño.

Como expresión de la disciplina, el uso del castigo físico ha sido asociado por los investigadores a un conjunto de consecuencias negativas en el desarrollo de los niños, lo que ha conducido a muchos psicólogos y expertos en temas de infancia a proponer la eventual eliminación como método de corrección del comportamiento de los niños (Flynn, 1998). Como ya se señalaba antes, entre algunas de las consecuencias negativas se incluyen niveles de agresión elevados, pobre salud mental, inconsistencia en el juicio moral, malas relaciones padre-hijo y mayor riesgo de abuso físico (Gershoff, 2002). Así mismo, autores como Graziano (1994), citado por Aronson (2002), afirman que el uso repetido del castigo físico aumenta el riesgo de que los padres se vean involucrados en una espiral de episodios de abuso, ya que el uso de formas suaves de castigo físico puede perder su efectividad a medida que pasa el tiempo y los padres se ven comprometidos en el incremento de sus acciones violentas en contra los niños.

Además, la confianza que desarrollan los padres en los métodos físicos de control, deriva en una falta de habilidad para ejercer disciplina a través de técnicas diferentes, quedando atrapados en la repetición del castigo corporal.

En general, los estudios sobre el tema han demostrado que la fuerza física, como medio de castigo, aumenta la vulnerabilidad y la disfunción psicosocial del niño. Por ejemplo, el uso del castigo físico como medio de control del comportamiento infantil, dificulta el desarrollo del autocontrol en el niño, la adhesión a las normas o la adopción de comportamientos empáticos. En este sentido, el castigo enseña a los niños que la fuerza física es apropiada y válida como una manera de conseguir lo que se quiere, lo cual podría aumentar la probabilidad de que el niño se convierta en un agresor potencial (Swinford, DeMaris, Cernkovich, & Giordano, 2000, citados por Smith & Mosby, 2003).

Por otro lado, se ha encontrado que existe una fuerte correlación entre el uso del castigo físico y el mal comportamiento del niño, algo que sugiere que el castigo es un método que presenta fallas en su control. Por ejemplo, Kalb & Loeber (2003) señalan que aunque a corto plazo el castigo físico puede producir un incremento de la obediencia del niño, a largo plazo puede producir un aumento en la desobediencia e incrementar el riesgo de que los niños presenten problemas de comportamiento más graves. Los niños aumentan su tolerancia a la agresión y al dolor físico, volviéndolos “insensibles” a los castigos, con lo cual se inicia la espiral del maltrato y el abuso hacia ellos. Esta mayor tolerancia puede estar explicada por el hecho de que desarrollan un estado de desesperanza y una baja autoestima, algo que no les ayuda en sus intentos de buscar salidas a su estado de maltrato.

Resumiendo, podemos ver cómo una conducta parental tan difundida y aceptada culturalmente como lo es el castigo físico, puede producir efectos negativos tan variados sobre el niño que la recibe, y que se relacionan con su ajuste psicosocial, con la aparición de dificultades emocionales e incluso con déficit de tipo académico.

Ahora bien, estos efectos negativos que puede tener el uso del castigo físico sobre el niño, están asociados a un conjunto de determinantes, las cuales son muy variadas como lo afirman Holden, Miller & Harris (1999), quienes incluyen dentro de estas las normas culturales, las creencias, las características de los padres, las características del niño y algunos sucesos como explosiones de ira. De igual manera, Durrant, Rose-Krasnor & Broberg (2003) señalan que se han

identificado variables relacionadas con el uso del castigo corporal, tales como el estrés familiar, la historia personal de disciplina o el tipo de infracción cometida por el niño. Según dichos autores, entre las variables estudiadas la que ha resultado más consistente y de mayor alcance en la predicción del castigo físico, ha sido la aprobación de su uso. Esto no sorprende, dado que entre los padres se encuentra muy extendida la aprobación del empleo del castigo físico, principalmente porque entre ellos existe una actitud favorable hacia este método de disciplina, por lo que su erradicación, "...dependerá probablemente de la orientación que se de al fuerte apoyo que tiene el castigo corporal entre el público en general, y de conocer bajo qué circunstancias los individuos aprueban o desaprueban su uso" (Flynn, 1998).

Características de los padres

Respecto a los factores culturales, podemos ver que el estilo de crianza de un padre, incluyendo la probabilidad de usar el castigo corporal, está en parte determinado por las creencias parentales, las expectativas y los fines que se manejan en su cultura, en relación con lo que debe o no ser la relación padre-niño (Peisner, 1989; Greenfield & Suzuki, 1998, citados por Gershoff, 2002). De esta manera, cuando el castigo corporal es aceptado por una comunidad, los padres que lo administran pueden sentirse justificados y los niños que lo reciben pueden verlo como algo normal. En la misma línea, autores como Durrant, Rose-Krasnor & Broberg (2003), afirman que diversos estudios han encontrado que el castigo físico forma parte de la conducta parental dentro de muchas sociedades, comportamiento que está cimentado en un sistema de creencias culturales que la aprueban o desaprueban.

Por ejemplo, en Latinoamérica se observa que los padres tienden a responder violentamente a la desobediencia de sus hijos, sin embargo, su nivel educativo parece ser una variable que interviene en el uso del castigo físico, siendo los padres más educados quienes acuden con menor frecuencia a esta práctica (Aronson, 2002). Un ejemplo de la manera como las condiciones culturales favorecen el uso del castigo físico, lo encontramos en Jamaica, en donde las creencias culturales han dado origen a un estilo parental autoritario, que se caracteriza como muy represivo, severo y abusivo, y en el que la disciplina se expresa en forma inconsistente e inapropiada (Arnold, 1982; Leo-Rhynie, 1997; Sharpe, 1997; Sloley, 1999, citados por Smith & Mosby, 2003). En el resto de Latinoamérica, tal como en la familia jamaicana, es muy frecuente el uso del castigo corporal y otros métodos violentos de disciplina, como una forma de

educar y formar el carácter del niño. Afirmaciones de tipo: "en una mano llevo el amor y en otra el reño" (Aguirre, 2000), muestran que el empleo del castigo corporal está asociado al correcto encauzamiento de la conducta de los niños.

En relación con culturas diferentes a la latinoamericana, existen estudios que sugieren diferencias respecto al uso de métodos disciplinarios por parte de los padres, en los cuales se ha encontrado, en general, que los padres afroamericanos usan con más frecuencia métodos físicos de disciplina que los padres euroamericanos (Bradley, 1998). En estos estudios realizados en E.E.U.U., en poblaciones blancas de clase media, afrodescendientes e inmigrantes asiáticos, se ha encontrado que los niños blancos se ven más afectados negativamente por el uso del castigo que los pertenecientes a otros grupos étnicos. En el caso de la población afrodescendiente, que generalmente vive en barrios pobres, el castigo se manifiesta más como un factor protector que previene comportamientos delincuenciales y de consumo de sustancias psicoactivas, dado que es una forma que tienen los padres para competir por control de las acciones de sus hijos, frente al que se da desde el grupo de pares u otros adultos comprometidos en actividades delincuenciales. Respecto a los niños asiáticos, que dentro de su contexto cultural el castigo se ve de forma "natural" y como un medio esperado para criar a los niños, éste tiene repercusiones positivas tanto en lo referente al comportamiento social y como al éxito académico de éstos. En este grupo no solo es esperado que los padres ejerzan su control sobre los niños a través del castigo físico, sino que es sancionado socialmente si no lo hacen. (Rohner & Pettengill, 1985; Lin & Fu, 1990; Deater-Deckard, Dodge, Bates & Pettit, 1996; Pinderhughes, Bates, Dodge, Pettit & Zelli, 2000; Pittman & Chase-Lansdale, 2001).

Factores asociados a los padres

En cuanto a los factores psicológicos tales como las creencias o los estados de ánimo, podemos ver que los padres abusivos por lo general tienen una fuerte creencia en el valor del castigo corporal, el cual es utilizado para corregir las conductas del niño que son vistas como inaceptables (Kelley, Grace & Elliott, 1990, citados por Whipple & Wilson, 1996). En el pasado, esto dio origen a estudios muy importantes como el realizado en la Universidad de Berkeley, bajo la dirección del filósofo alemán Theodor Adorno sobre la personalidad autoritaria. En este estudio los autores se preguntaron si se podía transformar un estado autoritario identificando a las personas que justificaban el uso de la fuerza física y el castigo corporal. Aunque esta investigación ha tenido diferentes tipos de

crítica, su importancia radica en que nos indica la gran influencia sociocultural que pueden tener sobre las creencias en torno al valor del castigo físico.

Por otro lado, las creencias y actitudes que tienen los padres en relación con el valor de la paternidad y el comportamiento del niño, influyen en la decisión de usar o rechazar el castigo corporal, teniendo en cuenta que los padres que esperan obtener consecuencias positivas con éste son quienes más frecuentemente lo utilizarán (Belsky, 1984; McLoyd, Jayaratne, Ceballo, & Borquez, 1994; Holden & Miller, 1999; Gershoff, 2002). Sin embargo, no es muy claro cuando las personas piensan que el castigo es apropiado (Flynn, 1998), dado que los límites se tornan siempre difusos, algo que ha contribuido a llamar la atención tanto de los que están a favor del castigo corporal como de aquellos que lo rechazan.

Por su parte, Lenton (1990, citado por Durrant, Rose-Krasnor & Broberg, 2003), descubrió que la probabilidad del uso de disciplina violenta por parte de las madres se incrementa con la creencia en la "necesidad, normalidad y bondad del castigo físico". Durrant, Rose-Krasnor & Broberg (2003), sostienen que la investigación dirigida a identificar los factores que influyen en las creencias de los padres sobre esta práctica, podría ser útil y ayudaría a disminuir su uso, con lo cual se pueden reducir los riesgos para el niño.

Igualmente, las emociones que los padres experimentan durante las interacciones con sus hijos influyen en la forma como ellos evalúan y reaccionan al mal comportamiento de éstos, es decir, si sienten una alteración emocional muy fuerte, los padres tienden a estar menos preparados para regular su comportamiento y sus emociones. Así, cuando los padres están de mal humor, tienden a hacer atribuciones negativas sobre el mal comportamiento de sus hijos y a escoger el castigo físico como respuesta (Dix, Reinhold, & Zambarano, 1990; Pinderhughes, Dodge, Bates, Pettit & Zelli, 2000; Gershoff, 2002). Por esta razón, es importante que los padres aprendan a reconocer su enojo y a manejarlo de manera apropiada, para disminuir la probabilidad de que se vean involucrados en incidentes de castigo físico.

Respecto a los factores familiares relacionados con el uso del castigo físico, se ha observado que los niños que son abusados tienen padres que se involucran con más frecuencia en situaciones de disciplina severa (Berry, 1988, citado por Whipple & Wilson, 1996), es decir, que en estos casos el castigo físico puede ser un factor de riesgo, e incrementar el abuso infantil. Otras situaciones que ponen a la familia en alto riesgo de abuso y que generan un efecto negativo sobre

la crianza de los niños, son: la maternidad temprana, los nacimientos prematuros, las familias de gran tamaño, la pobreza, la monoparentalidad, los bajos niveles de educación y desempleo, los problemas de conducta infantil, los pobres sistemas de soporte social, el consumo abusivo de alcohol por parte del padre, y la calidad de la relación romántica de los padres (Whipple & Wilson, 1996).

Investigadores como Gunnoe & Mariner (1997); Day, Peterson & McCracken (1998); Culp, Culp, Dengler & Maisano (1999); Straus & Stewart (1999); Gershoff (2002), encontraron que la edad de los padres se relaciona con una mayor probabilidad en el empleo del castigo físico; los padres jóvenes tienden a usar el castigo más que los padres de mayor edad. Así mismo, se ha visto una alta relación entre el género de los padres y el castigo, en diferentes estudios en los que se les pregunta a padres y madres por el uso del castigo físico, son las madres las que dicen emplear esta forma de disciplina con más frecuencia, y a la vez recuerdan que fueron sus progenitoras las que más los castigaron (Children's Hospital of Eastern Ontario [CHEO], 2004).

En cuanto al estrato socioeconómico (ESE), diversos estudios hallaron una asociación negativa entre variables como los ingresos, el nivel educativo y el estatus laboral de los padres, con el uso del castigo físico (Hoff-Ginsberg & Tardif, 1995, citados por Gershoff, 2002). En los grupos de menor nivel educativo y de ingresos, se presenta de manera más frecuente y severa el castigo corporal. Eamon (2001) sostiene que la pobreza y el bajo nivel educativo de la madre afecta directamente en el empleo del castigo físico y que la baja educación del padre influye indirectamente a través de la madre, en tanto favorece el conflicto de pareja (CHEO, 2004). Esto probablemente se deba al hecho de que las mujeres todavía son las principales encargadas de educar a los niños, configurándose en su vida diaria, en especial en nuestro medio, la figura de la "triple" jornada de trabajo, lo cual explica que ellas sean las que más se vean involucradas en el uso del castigo.

Cuando se establece la relación entre el estrato socioeconómico (ESE) y un estilo disciplinar basado en el castigo corporal, se ha observado que el bajo nivel educativo y de ingresos económicos disminuyen la capacidad para una crianza consistente, involucrada y que brinde apoyo (McLoyd, 1990). Diferentes investigadores han señalado que existe una estrecha relación entre un bajo ESE y el estilo autoritario de los padres, en donde el castigo es tolerado y frecuentemente empleado (Bluestone y Tamis-LeMonda, 1999; Conger, Ge, Elder, Lorenz & Simons, 1994; Grimm-Thomas y Perry-Jenkins, 1994; Shumow, Vandell, y Posner, 1998).

En estas circunstancias desfavorables, las madres tienden a dar menos soporte a sus hijos, en contraste con las que tienen mejores condiciones. A su vez éstas esperan una más alta obediencia de sus hijos, usan menos el razonamiento y más el castigo físico. En el caso de los padres de estratos bajos, éstos tienden a dar más órdenes sin explicación, están poco dispuestos a consultar los deseos u opiniones del niño, refuerzan verbalmente poco las conductas deseables de sus hijos, presentan una disminución en la expresión de afecto, y hay mayor disposición a emplear el castigo, principalmente con los varones. Si bien los datos permiten resaltar el papel de las características socioeconómicas de los padres antes mencionadas, los estudios aún no son concluyentes, dado que en condiciones muy adversas los padres también pueden desarrollar estilos de crianza que favorecen el desarrollo y el bienestar de los niños. Faltan más estudios sobre el tema que involucren variables culturales.

Por otra parte, entre las razones por las que los padres siguen utilizando el castigo físico se encuentran la falta de alternativas al castigo y la conveniencia de su utilización para los padres. Respecto a esto último, podemos ver que el castigo físico parece ser más conveniente o necesario para el padre que para el niño, ya que puede ser una herramienta utilizada por los padres con el fin de lograr que los niños se comporten de una determinada manera y obedezcan inmediatamente. Así mismo, los padres pueden utilizar métodos físicos de disciplina porque no manejan información relacionada con las capacidades de sus hijos para actuar de manera apropiada, comprender y asumir la responsabilidad por su mal comportamiento, algo que a medida que crecen se va desarrollando (Dix, Ruble & Zambarano, 1989; Pinderhughes, Dodge, Bates, Pettit & Zelli, 2000; Gershoff, 2002).

Características de los niños

Con respecto a las características de los niños, Paterson & Rollins (1987 citados por Day, Peterson & McCracken, 1998) sostienen que el temperamento, los patrones de comportamiento percibidos, la salud física, la edad y el género, influyen en la manera como sus padres emplean el castigo físico y la mayor probabilidad de su uso. En general, una de las variables más determinantes es la edad del niño, se ha encontrado que los padres pueden ver más apropiado el castigo físico en niños de edad preescolar y justifican menos en los mayores de 5 años, lo cual indica que el castigo está relacionado negativamente con el empleo del castigo físico, es decir, que éste disminuye a medida que el niño crece (Flynn, 1998).

En una encuesta sobre el castigo físico, aplicada en el año 2000 en Québec, se encontró que el 70% de los padres de niños entre 3 y 6 años reportaron haber empleado este tipo de disciplina, porcentaje que fue disminuyendo conforme el grupo de niños era mayor (CHEO, 2004). Además, Day, Peterson & McCracken (1998) afirman que las madres jóvenes castigan más frecuente que las mayores y que los niños reciben más castigo que los adolescentes, dado que en estos últimos los cambios físicos y la afirmación de la autonomía son más marcados, ante lo cual los padres actúan de forma diferente.

De manera complementaria, Gershoff (2002), apoyado en los estudios de Cohen & Brook, 1995; Day, Peterson & McCracken, 1998; Frick, Christian & Wootton, 1999, 1999; Jackson & cols., 1999; Straus & Stewart, 1999; Loeber & cols., 2000; Mahoney, Donnelly, Lewis, & Maynard, 2000, sostiene que las formas más severas de castigo físico son dirigidas hacia niños entre los cinco y los ocho años de edad, quienes por sus condiciones particulares, generalmente, no pueden hacer mayor cosa para eludir el castigo, a diferencia de los niños y adolescentes de mayor edad. Este grupo sufre más esta forma de disciplina que los niños entre 0 y 4, o 9 y 17 años.

En un estudio realizado en E.E.U.U por McCormick (1992, citado por Flynn, 1998), con médicos y pediatras, a quienes se les interrogó sobre la conveniencia de emplear el castigo físico con niños de 2, 5 y 8 años, en tres escenarios distintos: la reticencia de ir a la cama a la hora de dormir, correr por la calle sin mirar, y pegarle a los compañeros, se encontró diferencias de opinión entre médicos y pediatras. Los médicos se mostraron menos a favor del empleo del castigo físico en el caso del comportamiento menos grave, como el rehusarse ir a la cama, para los tres grupos de edades, pero más a favor cuando el niño se pone en peligro por su desobediencia, como cuando corre por la calle sin mirar. En esta investigación los médicos de familia se mostraron más inclinados (70%) al castigo físico que los pediatras (59%). Esto nos indica que no sólo los padres están a favor del empleo del castigo, sino que entre los expertos también se puede encontrar una actitud favorable hacia esta forma de disciplinar a los niños. Socolar & Stein (1995) encontraron, en esta misma línea, que las madres creen que la palmada debe ser más fuerte cuando los niños presentan conductas peligrosas.

Así mismo, Catron & Master (1993), encontraron que los niños en edad preescolar consideran que el castigo físico se debe impartir por cualquier tipo de transgresión, mientras de los mayores de 5 años son capaces de discriminar los

límites del castigo, dado que se encuentran en un periodo de transición entre la aceptación amplia de ser castigados por las personas adultas que los rodean y el reconocimiento que es la madre la única que tiene el derecho de castigarlos. En los niños más pequeños este tipo de aceptación del castigo impartido por diferentes personas, se manifiesta con cierta independencia del estatus social y de las diferencias culturales, lo cual los coloca en una grave situación de vulnerabilidad, mientras que los niños de mayor edad tienen la habilidad de identificar y reportar acciones violentas contra ellos, y así contrarrestan, en algo, el abuso al que puedan ser sometidos.

En cuanto al género de los niños, existe una tendencia de los padres a castigar físicamente más a los niños que a las niñas, algo que puede estar motivado por el hecho de que son los niños los que con mayor frecuencia se ven involucrados en conductas disruptivas, violentas o delincuenciales, lo cual genera reacciones violentas en sus padres (Ross, 1996; Tijama, 2000). Las investigaciones en este campo no son concluyentes, dado que algunos meta-análisis sobre el tema, como por ejemplo el realizado por Lytton & Romney en 1991 (citado por Gershoff, 2002), mostraron que no existen diferencias entre el castigo recibido por las niñas y los niños. En el medio colombiano, los datos indican que sí se presenta mayor incidencia en la forma como son castigados los niños, quienes reciben castigos más severos que las niñas, (Tabares, 1998; Vargas y Ramírez, 1999; Aguirre, 2000; Gaitán y Castro, 2003; Ramírez y Navarrete, 2004). Por razones culturales, los padres están más a favor del empleo del castigo como un medio para corregir y “orientar” el comportamiento de sus hijos, así como tienden a justificar su empleo culpando a los niños, debido a que éstos son “necios” y los sacan de sus casillas.

Formación de los padres en el manejo de la disciplina

Otra de las variables que influye en empleo o no del castigo es la formación de los padres y adultos encargados de la crianza de los niños. Como se pudo ver hasta aquí las consecuencias negativas del uso del castigo físico son variadas y merecen la atención que los expertos puedan dar a este fenómeno, especialmente, en términos de la capacitación de los padres de familia. Un paso importante para lograr esto es seguir el ejemplo de países como Suecia, que en el año 1979, fue el primer país industrializado en prohibir explícitamente todas las formas de castigo físico sobre los niños por parte de los padres y cuidadores, y desarrollar programas de formación de padres y público en general (SIFO, 1981; Stattin, Jason, Klackenburt-Larsson, & Magnusson, 1995; Statistics Sweden, 1996, citados por Durrant, Rose-Krasnor & Broberg, 2003). Si bien en Colombia son

aún muy altas las cifras de maltrato infantil, es evidente que en la última década se han visto importantes cambios tanto en la legislación como en la atención que prestan al tema los diferentes expertos sobre infancia, familia y educación. La divulgación de lo dispuesto en la Constitución de 1991, en los derechos del niño y en los diferentes convenios internacionales, que obligan al país a trabajar para desestimular todo tipo de violencia contra los niños, ha servido para visibilizar el tema del castigo físico. Lo anterior no quiera decir que realmente se haya podido transformar la cultura del castigo, para lo cual todavía falta andar mucho.

Para que los padres no utilicen el castigo como una forma de educar a sus hijos, es importante que éstos aprendan a manejar métodos alternativos de disciplina, de tal manera que puedan orientar el comportamiento de sus hijos evitando los riesgos asociados al castigo físico. En relación con esto, una de las estrategias más utilizadas para este fin ha sido el enfoque de entrenamiento de padres, el cual utiliza procedimientos a través de los cuales se orienta a los padres para que puedan manejar los problemas de comportamiento de sus hijos en casa. “Los padres se reúnen con un terapeuta o entrenador que les enseña a usar una serie de procedimientos específicos para modificar su interacción con los hijos, para fomentar la conducta prosocial y disminuir la conducta desviada” (Kazdin, 1985, citado por McMahon, 1991). El entrenamiento de padres puede considerarse como una *intervención psicoeducativa*, la cual se caracteriza porque “(...) crea el potencial para el cambio de comportamiento incrementando el conocimiento, proveyendo una nueva perspectiva y dando a los clientes oportunidades para aprender y practicar herramientas y estrategias específicas” (Thomas, 2001).

Uno de los aspectos característicos del entrenamiento a padres es el contenido de los programas, los cuales incluyen, por lo general, enseñanza de los principios del aprendizaje social, información sobre la definición del castigo, vigilancia y seguimiento del comportamiento del niño, procedimientos de reforzamiento, procedimientos de extinción y castigo moderado, como ignorar, coste de la respuesta y tiempo fuera; también se da entrenamiento para dar instrucciones precisas. Otro aspecto que caracteriza a este tipo de intervenciones es la utilización del modelado, la representación de papeles, el ensayo conductual y la instrucción como métodos educativos; además, no se da un contacto directo con el niño sino que la intervención se centra en los padres (Kazdin, 1985; Dumas, 1989, citados por McMahon, 1991; Sanders, 2003). En resumen, el entrenamiento de padres puede constituir una herramienta valiosa para enseñarles maneras de encauzar el comportamiento de sus hijos, de modo que prescindan del uso del castigo físico.

En torno a la formación de los padres, en el contexto internacional hay suficiente experiencia, como por ejemplo los programas: Apoyo Personal y Familiar, financiado por Cabildo Insular de Tenerife, España (Martín, Máiquez, Rodrigo, 2004); Parenting and Family Support de la Escuela de Psicología de la Universidad de Queensland, que bajo la dirección del profesor Sanders ha desarrollado el programa denominado Triple P, Positive Parenting Program, (Sanders, 2003; Leung, Sanders, Leung, 2003); o los ofrecidos en el Institute of Human Development de la Universidad de Berkeley, California, entre muchos otros. En el medio colombiano también se han venido haciendo esfuerzos para apoyar la formación de los padres de familia sobre diferentes aspectos de la crianza, en especial en el manejo de la disciplina con métodos distintos al castigo físico. Algunos ejemplos lo encontramos en los distintos proyectos de capacitación a padres de familia, que ha desarrollado en la ciudad de Bogotá el Departamento de Bienestar Social del Distrito,; también están el apoyo a la formación de las madres comunitarias como multiplicadoras del buen trato, llevado a cabo por el Instituto de Bienestar Familiar; o la labor emprendida por diferentes ONGs. e instituciones de educación superior, como la Universidad de la Sabana, Universidad Nacional de Colombia, Universidad de Santo Tomas, entre muchas otras instituciones que cuentan con dependencias que brindan atención a la familia y a los niños.

Aceptación del castigo

De regreso a la controversia sobre el empleo del castigo físico “moderado”, Baumrind (2001) sostiene que el enfrentamiento entre defensores del castigo como una forma de educar a los niños y aquellos que defienden su erradicación, ha hecho resurgir una falsa polarización entre el modelo parental autoritario y una posición centrada en los derechos del niño, y sostiene que para salir de esta falsa polarización es necesario comprender que la mejor forma de educar a los hijos es acudiendo a un estilo de crianza que ni emplee una directriz arbitraria ni evite el control o el uso de reglas y una estructura extrínseca claras (Baumrind, 1996). Es en este contexto en el que la autora diferencia el castigo corporal severo del moderado, y en el que justifica el empleo de éste último, lo que ha motivado fuertes críticas.

En este debate sobre la utilidad o no del castigo como técnica disciplinaria, tiene un sitio especial el estudio adelantado por Gershoff (2002), antes mencionado, en el que se analizan investigaciones que demuestran lo contraproducente que puede ser el empleo del castigo corporal, y frente al cual Baumrind, Lazelere & Cowan (2002) consideran que la revisión se encuentra un tanto sesgada dado

que incluye casos en los que se reportan castigos corporales excesivos y que no reflejan la manera como ordinariamente se relacionan padres e hijos. Todos los datos, al referirse a formas de castigo extremo, no muestran que el castigo moderado tenga serias consecuencias o incremente el riesgo de abuso del niño.

Sugieren estos autores, que el castigo físico puede constituirse en un factor de riesgo para el niño, cuando los padres actúan en condiciones emocionales extremas, lo cual indica que en este tipo de casos no es aconsejable el empleo del castigo como técnica de disciplina, porque pueden poner en peligro el adecuado desarrollo de los niños. Además, afirman que debe tenerse en cuenta que el castigo no es la forma más efectiva para todo tipo de comportamiento infantil, lo que conduce a sostener que no se debe “castigar por todo”.

Gershoff (2002) replica a estas críticas, mostrando que hay una seria dificultad que surge cuando se quiere delimitar el grado de severidad o moderación del castigo, o cuando se quieren definir las condiciones en las que el castigo corporal puede ser respaldado o rechazado como un método de disciplina. Con esto se hace claro que apoyar el empleo del castigo físico no es una tarea muy fácil, y frente al cual surge un interrogante que revive el nivel ético de la controversia: si a manera de hipótesis se aceptara que el castigo moderado no tiene consecuencias serias para el desarrollo de los niños, ¿esto es suficiente para no rechazar toda forma de castigo o criticar las leyes en contra de su empleo? A este respecto algunos contradictores del empleo del castigo, sostienen que es preferible para el bienestar de los niños guiarse por uno de los principios de Hipócrates: Primero, no hacer daño.

Además, Gershoff (2002), afirma que aunque el castigo moderado no presente consecuencias graves en el desarrollo físico y psicológico de los niños, es difícil, o mejor sería poco responsable que psicólogos y otros profesionales comprometidos con los temas de infancia, recomienden su uso, dado que no es claro cómo realmente puede ser empleado por los padres y si éstos sólo se quedan con el uso de la “mano”, como lo sugieren Baumrind, Lazere & Cawan (2002), o si emplean objetos que pueden poner en peligro la integridad de los niños. Gershoff nos dice que esta manifestación extrema del castigo es algo más frecuente de lo que se piensa aquellos que defienden el uso del castigo moderado. Si bien la controversia entre defensores del castigo moderado y aquellos que trabajan por sustituir esta forma de disciplina, no concluye a favor de ninguna de las posiciones, a manera de conclusión consideramos que todos estarán de acuerdo en que es necesario continuar trabajando para que los padres de familia y

demás cuidadores, busquen métodos distintos al castigo para orientar a los niños. Hoy parece menos tolerable el empleo del castigo, porque se reconoce más ampliamente la necesidad de respetar los derechos de los niños, y como se decía antes es preferible guiarse por el principio de evitar todo tipo de daño, más cuando los datos no son concluyentes y existe un alto riesgo de que los padres de familia o cuidadores en general, puedan perder de vista esos límites difusos entre lo que se considera castigo moderado y castigo severo, con lo cual los padres se podrían ver involucrados en una espiral de episodios de abuso.

Referencias

- Aguirre, E. (2000). Cambios sociales y prácticas de crianza en la familia colombiana. En E. Aguirre & J. Yáñez (eds.), *Diálogos 1. Discusiones en la Psicología Contemporánea*. Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Aguirre, E. (2002). Prácticas de crianza y pobreza. En E. Aguirre (ed.), *Diálogos 2. Discusiones en la Psicología Contemporánea*. Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Aronson, L. (2002). Child discipline and physical abuse in immigrant Latino families: Reducing violence and misunderstandings. *Journal of Counseling and Development*: Vol. 80, (1), 31-40.
- Baumrind, D. (1996). The Discipline Controversy Revisited. *Family Relations*, 45(4), 405-414.
- Baumrind, D. (2001). *Does Causally Relevant Research Support a Blanket Injunction against Disciplinary Spanking by Parents?* Invited address at the 109th Annual Convention of the American Psychological Association, August 24. Berkeley, California.
- Baumrind, D., Larzelere, R. & Cowan, P. (2002). Ordinary Physical Punishment: Is It Harmful? Comment on Gershoff (2002). *Psychological Bulletin* Vol. 128(4), 602-611.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55, 83-96.
- Bluestone, Ch. y Tamis-LeMonda, C. (1999) Correlates of Parenting Styles and Middle-Class African American Mothers. *Journal of Marriage and the Family*, 61, 881-893.
- Bradley, C. (1998). Child rearing in African American families: A study of the disciplinary practices of African American Parents. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 26(4), 273-282.
- Catron, T.F. & Masters, J.C. (1993). Mothers' and children's conceptualizations of corporal punishment. *Child Development*. 64, 1815-1828.

- Children's Hospital of Eastern Ontario (CHEO). (2004). *Joint Statement on Physical Punishment of Children and Youth*. Ottawa: Children's Hospital of Eastern Ontario.
- Conger, R.D., Ge, X., Elder, G.H., Lorenz, F.O. & Simons, R.L. (1994) Economic stress, coercive family process, and development problems of Adolescents. *Child Development*, 65(2), 541-561.
- Culp, R.E., Culp, A. M., Dengler, B. & Maisano, P.C. (1999). First-time young mothers living in rural communities use corporal punishment with their toddlers. *Journal of Community Psychology*, 27, 503-509.
- Day, R.D., Peterson, G.W. & McCracken, C. (1998). Predicting spanking of younger and older children by mothers and fathers. *Journal of Marriage and the Family*, 60, 79-94.
- Deater-Deckard, K., Dodge, K.A., Bates, J.E. & Pettit, G.S. (1996). Physical discipline among African American and European American mothers: Links to children's externalizing behaviors. *Developmental Psychology*, 32, 1065-1072.
- Dix, T., Ruble, D.N. & Zambarano, R.J. (1989). Mothers' implicit theories of discipline: Child effects, parent effects, and the attribution process. *Child Development*, 60, 1373-1391.
- Durrant, J., Rose-Krasnor, L. & Broberg, A. (2003). Physical punishment and maternal beliefs in Sweden and Canada. *Journal of Comparative Family Studies*. 34 (4), 586-604.
- Eamon, M.K. (2001). Antecedents and socioemotional consequences of physical punishment on children in two-parent families. *Child Abuse & Neglect*. 25(6), 787-802.
- Flynn, C.P. (1998). To spank or not to spank: The effect of situation and age of child on support for corporal punishment. *Journal of Family Violence*, 13, 21-37.
- Gaitán, E. y Castro, Y. (2003). *Estudio exploratorio sobre estilos de crianza en padres y madres de estratos 4, 5 y 6. (Trabajo de Grado)*. Bogotá. D.C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Gershoff, E. (2002). Corporal Punishment by Parents and Associated Child Behaviors and Experiences: A Meta-Analytic and Theoretical Review. *Psychological Bulletin*. Vol. 128(4), 539-579
- Grimm-Thomas, K., & Perry-Jenkins, M. (1994). All in a day's work: Job experiences, self-esteem, and fathering in working-class families. *Family Relations*, 43, 174-181.
- Gunnoe, M. L., & Mariner, C. L. (1997). Toward a developmental-contextual model of the effects of parental spanking on children's aggression. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 151, 768-775.

- Holden, G.W. (2002). Perspectives on the effects of corporal punishment: Comment on Gershoff. *Psychological Bulletin*, 128(4), 590-595.
- Holden, G.W., & Miller, P.C. (1999). Enduring and different: A metaanalysis of the similarity in parents' child rearing. *Psychological Bulletin*, 125(2), 223-254.
- Holden, G.W., Miller, P.C. & Harris, S.D. (1999). The instrumental side of corporal punishment: Parents' reported practices and outcomes. *Journal of Marriage and the Family*, 61(4), 908-919.
- Jackson, S., Thompson, R.A., Christiansen, E.H., Colman, R.A., Wyatt, J., Buckendahl, C.W., et al. (1999). Predicting abuse-prone parental attitudes and discipline practices in a nationally representative sample. *Child Abuse & Neglect*, 23, 15-29.
- Kalb, L. & Loeber, R. (2003). Child disobedience and noncompliance: A review. *Pediatrics*, 111(3), 641-652.
- Leung, C., Sanders, M.R., Leung, S., Mak, R., & Lau, J. (2003). An outcome evaluation of the implementation of the Triple P- Positive Parenting Program in Hong Kong. *Family Process*, 42 (4), 95-108.
- Lin, C.C., & Fu, V.R. (1990). A comparison of child-rearing practices among Chinese, immigrant Chinese, and Caucasian-American parents. *Child Development*, 61, 429-433.
- Martín, J.C., Máiquez, M.L., Rodrigo, M.J., Correa, A.D. y Rodríguez, G. (2004). Evaluación del programa "Apoyo personal y familiar" para madres y padres en situación de riesgo psicosocial. *Infancia y Aprendizaje*, 27 (4), 437-445.
- McLoyd, V.C. (1990). The impact of economic hardship on black families and children: Psychological distress, parenting, and socioemotional development. *Child Development*, 61, 311-346.
- McLoyd, V.C., Jayaratne, T.E., Ceballo, R., & Borquez, J. (1994). Unemployment and work interruption among African American single mothers: Effects on parenting and adolescent socioemotional functioning. *Child Development*, 65, 562-589.
- McMahon, R. (1991). Entrenamiento de padres. En V.E. Caballo (ed.), *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*, Madrid: Siglo XXI.
- Papalia, D., Wendkos, S. & Duskin, R. (2001). *Desarrollo humano*. (8ª. Ed.). McGraw Hill.
- Pinderhughes, E.E., Bates, J.E., Dodge, K.A., Pettit, G.S. & Zelli, A. (2000). Discipline Responses: Influences of Parents' Socioeconomic Status, Ethnicity, Beliefs about Parenting, Stress, and Cognitive-Emotional Processes. *Journal of Family Psychology*, Vol. 14, No. 3, 380-400.
- Pittman, L.D. & Chase-Lansdale, P.L. (2001). African American Adolescent Girls in Impoverished Communities. Parenting Style and Adolescent Outcomes. *Journal Research on Adolescent*, 11(2), 199-224.

- Ramírez, C. y Navarrete, N. (2004). Representaciones Sociales del Maltrato Infantil en una Comunidad Rural. Un análisis comprensivo. En E. Aguirre & J. Yáñez (eds.), *Diálogos 3. Discusiones en la Psicología Contemporánea*. Bogotá, D.C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Rohner, R.P. & Pettenigill, S.M. (1985). Perceived Parental Acceptance-Rejection and Parental Control among Korean Adolescents. *Child Development*, 56, 524-528.
- Ross, S. (1996). Risk of physical abuse to children of spouse abusing parents. *Child Abuse & Neglect*, 20 (7), 589-598.
- Sanders, M., Cann, W. & Markie-Dadds, C. (2003). The Triple P-Positive Parenting Programme: A Universal Population-Level Approach to the Prevention of Child Abuse. *Child Abuse Review*, 12(3), 155-171.
- Schaffer, H.R. (1989). Interacción y Socialización. Madrid: Visor.
- Shumow, L., Vandell, D.L., & Posner, J.K. (1998). Harsh, firm, and permissive parenting in low-income families. *Journal of Family Issues*, 19 (5), 483- 507.
- Smith, D. & Mosby, G. (2003). Jamaican Child-rearing practices: The role of corporal punishment. *Adolescence*, 38, 150. 369-361.
- Socolar, R.R. S., & Stein, R.E. K. (1995). Spanking infants and toddlers: Maternal belief and practice. *Pediatrics*, 95(1), 105-111.
- Straus, M.A., & Stewart, J.H. (1999). Corporal punishment by American parents: National data on prevalence, chronicity, severity, and duration, in relation to child and family characteristics. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2, 55-70.
- Tabares, X. (1998). *El castigo a través de los ojos de los niños*. Bogotá. D.C.: CES- Universidad Nacional de Colombia.
- Tajima, E.A. (2000). The relative importance of wife abuse as a risk factor for violence against children. *Child Abuse & Neglect*, 24(11), 1383-1398.
- Thomas, S. (2001). Teaching healthy anger management. *Perspectives in Psychiatric Care*. Vol. 37(2), 41-48.
- Vargas, E. y Ramírez, C. (1999). *Maltrato Infantil. Cómo Comprender y Mejorar Nuestra Relación con los Niños*. Santafé de Bogotá, D.C.: Planeta Colombia Editorial, S.A.
- Whipple, E., & Wilson, S. (1996). Evaluation of a parent education and support program for families at risk of physical child abuse. *Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services*, 77(4), 227-239.

Enfoques y conceptos actuales sobre prácticas de corrección

Marta Lucía López Hoyos¹

El propósito de este escrito es aclarar algunos aspectos conceptuales que orientan el estudio de la relación entre las prácticas de crianza y las prácticas de corrección como procesos de socialización. Es decir, la forma como se vincula a los niños, en este caso, a los patrones y pautas de la sociedad y cultura existentes. Para esto se hace un recorrido por las diferentes líneas de investigación que han aportado conocimiento a estos procesos, especialmente en relación con las metas educativas de los padres, primeros transmisores como miembros de una clase social y un entorno cultural específico, relacionadas con aspectos como las estrategias educativas y el protagonismo que tiene el niño en las nuevas perspectivas de análisis. En el área que compete al presente artículo, se observan por el momento dos grandes líneas de investigación, tales como la psicología evolutiva y la psicología cultural, de las cuales se examinan las investigaciones más relevantes.

La socialización

Por socialización se entiende, en la psicología evolutiva y para efectos de lo que aquí se presenta, las distintas acciones que se llevan a cabo para regular los vínculos del niño con el entorno de relaciones sociales en el que le corresponde vivir; lo cual es realizado, en una parte importante, por los padres, además de otros intervinientes, tales como los familiares cercanos, los amigos, la escuela y los medios de comunicación. Generalmente las acciones específicas para regular al niño se las ha llamado prácticas de corrección parentales y son un apartado dentro del gran tema de la socialización². La relación padres e hijos, vinculada al

¹ Psicóloga, Ph.D. Fundación Gestamos: Niños y Adolescentes, Cali, Colombia. malulo01@hotmail.com

² Existen diferentes concepciones acerca de la socialización. La de Durkheim (1972) por ejemplo, concibe como el ideal de hombre que cada sociedad se labra, de lo que debe ser éste, tanto desde el punto de vista intelectual, como el físico y el moral. Ese ideal es en cierta medida, el mismo para todos los ciudadanos de un país. El proceso de socialización, para Durkheim, lo ejercen las generaciones adultas con aquellos que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Hasta la concepción de

proceso de socialización, ha tenido un desarrollo reciente en la psicología evolutiva. De ésta se examinan sus principales aportes: Hoffman, (1970, 1975), Selman (1979), MacCoby (1980), Newberger (1980), Bugental y Goodnow (1998), Baumrind (1971), Rodrigo, Janssens & Ceballos (1999), Ceballos y Rodrigo (1998), Ceballos y Rodrigo (1998), Palacios (1987a).

Uno de los aspectos importantes a considerar es la relación entre las diferentes formas de corrección y los procesos de socialización y específicamente la valoración del castigo frente a otras prácticas de corrección. En este sentido, Ceballos y Rodrigo (1998) señalan que, ya en 1889 Sears y Stanley Hall evaluaron las opiniones de una muestra de adultos estadounidenses de clase media urbana sobre el castigo de los niños, y, a partir de los años treinta los distintos movimientos psicológicos se ocuparon del estudio de los estilos educativos de los padres. Estas investigaciones consideraban las relaciones padres e hijos de un modo unidireccional, señalando el influjo de los padres sobre los hijos y desconociendo la influencia de los niños sobre los padres, así como el peso que tienen estos sobre el proceso de socialización. A esta nueva noción se le ha llamado bidireccionalidad, que son los cambios que producen los niños en los padres y viceversa en el proceso de crianza, línea de trabajo que ha tenido alguna hegemonía en los últimos años. En este sentido, también se ha criticado el hecho de que los estudios de las relaciones entre padres e hijos se hayan apropiado de la terminología usada en la sociología política, lo cual ha dificultado su comprensión ya que lo que en política puede ser posible, no lo es en la familia, donde priman otro tipo de relaciones, como son las afectivas. Se habla, por ejemplo, de padres democráticos o autoritarios aludiendo a esta terminología.

Los estudios actuales, además de considerar la influencia recíproca -la bidireccionalidad- entre padres e hijos, valoran nuevos criterios de eficacia educativa, como son los de tener en cuenta los conocimientos sobre el desarrollo de los niños. En este sentido, reiteran Ceballos y Rodrigo (1998) que una práctica educativa se considera eficaz si está acorde con las condiciones evolutivas concretas del niño y promueve su desarrollo.

Vygotski (1995 b) que establece la ley de la Doble Formación que dice que en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas y después en el interior del propio niño. Para Vygotski, el desarrollo del niño no consiste en la progresiva socialización de un individuo autista, sino en la individualización de un organismo básicamente social desde el principio. Aquí se asumen las dos concepciones dado que el individuo se integra a la sociedad a partir de lo que los padres como representantes de la sociedad transmiten a su hijo. También es cierto que a medida que el individuo se va particularizando hasta convertirse en un ser único.

Las metas educativas

En el proceso de socialización cobran especial importancia las expectativas de los padres sobre sus hijos; esas expectativas se convierten en metas, es decir, *lo que los padres desean que ocurra respecto a sus hijos y los medios para alcanzar esos estados esperados* según Bugental y Goodnow (1998). Dentro de los medios para alcanzar las metas están las llamadas estrategias de corrección. Se trata de aquellas prácticas de crianza que tienen que ver con el establecimiento de límites al comportamiento de los hijos, por parte de sus padres, para impedir las acciones que se consideran incorrectas y así reorientar dicho comportamiento en la dirección que los padres consideran adecuado.

A continuación, se hace una relación de algunos de los estudios más relevantes que han examinado las metas educativas de los padres y las estrategias para lograrlas. Kohn, citado por Ceballos y Rodrigo (1998), hizo estudios en Estados Unidos que buscaban relacionar la clase social de los padres con sus metas educativas. Este autor las identificó y las agrupó en dos categorías: las que buscan la conformidad del niño y las que buscan la auto dirección. Encontró que los padres de clase media y alta de Estados Unidos en los años setenta, ponían más énfasis en las metas de auto dirección del niño, como autocontrol, responsabilidad, curiosidad; mientras que los padres de clase obrera resaltaban más la conformidad de sus hijos a la autoridad paterna. Según el mencionado autor, estas diferencias de valoración se debían al tipo de actividades y tareas laborales desempeñadas por una u otra clase social. Sus resultados han sido confirmados en varios países, entre ellos Holanda y España (Comunidad Canaria), donde encontraron (Ceballos y Rodrigo, 1998), además, que a mayor nivel educativo de los padres, estos privilegiaban la auto dirección y evitaban la conformidad como meta educativa de sus hijos.

En la línea de la investigación sobre las prácticas de crianza de los padres, Baumrind (1971) identificó tres estilos parentales: el padre *democrático*, es el que toma decisiones conjuntamente con sus hijos, sin dejar de lado su papel de control y guía; el padre *autoritario*, es el que controla y toma decisiones sin tener en cuenta al hijo, y, el *permisivo*, es el que deja sin control al niño siendo tolerante con sus impulsos. El trabajo de MacCoby y Martin (1983) redefinió estos tres estilos, agregando el del padre *negligente*, nombrándolos de diferente manera. Al autoritario lo menciona como *restrictivo*; al democrático como *inductivo*; al permisivo como *indulgente*. Lo que ayuda a desglosar un poco más las tres anteriores categorías y a sacarlas del ámbito de la terminología política. Además, relacionó

los efectos de las estrategias de socialización sobre el desarrollo de los niños y los adolescentes.³

Por otro lado, las investigaciones de Newberger (1980) mostraron hallazgos novedosos para definir el sistema a través del cual, los padres comprenden las respuestas de sus hijos, sus conductas y actitudes para guiar sus acciones. Su objetivo era que los padres aclararan sus ideas y las razones de sus respuestas. Les hizo una entrevista abierta, a 51 padres seleccionados en las consultas de un hospital pediátrico y también en barrios de clase media; en la muestra había padres blancos y negros de todas las clases sociales, con familias de varios tamaños e hijos de todas las edades, donde aquellos exponían y elaboraban su pensamiento. Sus indagaciones apuntaban a lo que creían los padres que influía en el comportamiento y desarrollo de los niños: cómo piensan y sienten, cómo se construye una buena relación con ellos, cuáles son sus necesidades básicas, cómo es un niño ideal. De las respuestas obtenidas en las entrevistas, describió cuatro etapas o niveles de razonamiento respecto a la manera como se ubican los padres en capacidad de aplicar disciplina, y de acuerdo con la manera como se relacionan con el niño.

- Orientación egoísta: El papel del padre se organiza en torno a sus necesidades y deseos. El niño es concebido como una proyección de las experiencias del padre.
- Orientación convencional: El papel del padre se limita a dar normas. Quiere hacer cumplir la norma por la norma. Sus criterios son externos.
- Orientación subjetiva-individualista: El padre se pone en el lugar del niño. Identifica sus necesidades. Hay un intercambio emocional mutuo.
- Orientación interaccionista: El papel del padre es entender que tanto él como su hijo son miembros autónomos, aunque interdependientes, que se encuentran en un proceso continuo de crecimiento y cambio.

Dice Newberger que cada nivel de razonamiento funciona como una matriz organizadora, a través de la cual los padres interpretan su relación con el niño y

³ En este sentido resulta de gran interés, el cuadro que aparece en el Capítulo 10 del libro sobre *Familia y desarrollo humano* de Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (1998), donde aparecen los datos sobre las consecuencias evolutivas de los estilos parentales en niños y adolescentes.

que cada nivel representa un mejor desarrollo cognitivo de los padres, en el sentido de la capacidad de razonar, que pueden darse en cualquier clase social, raza o sexo. Esta investigación realizada en Estados Unidos fue contrastada con otras poblaciones como la inglesa y la mexicana por Dekovic y Gerris (1992) con 239 padres de diferentes niveles socioeconómicos y educativos, quienes encontraron que los padres de mayor nivel educativo y clase social tienden a razonar en niveles cognitivos más complejos.

Un aspecto a destacar del trabajo de Newberger es su intento por superar el modelo investigativo tradicional en la psicología anglosajona, (inventarios a través de cuestionarios, controles, diseños replicables), a fin de lograr un modelo donde le da la voz a los padres, a través de una escucha más clínica, y no sólo un registro de la información. De esta manera también plantea una descripción diferente y esclarecedora de los estilos de los padres, al buscar *orientaciones parentales* e intentar observar lo que llamó *conciencia parental de los padres* que relacionó con el desarrollo cognitivo.

En este sentido, el estudio de Newberger es pertinente en el sentido de operar con una metodología más abierta para la recolección de la información en investigación con padres. Estas investigaciones que comparan clase social y metas educativas encuentran que las familias modernas de clases media y alta con buen nivel educativo tienden a razonar con niveles cognitivos más complejos y promueven que los hijos sean autónomos e independientes, lo cual se compagina con sus posibilidades e intereses de que cuando crezcan puedan acceder a puestos de responsabilidad y liderazgo; mientras que los padres de clase obrera, con bajo nivel educativo y menos ingresos promueven la conformidad y el apego a las tradiciones, acorde con las expectativas concretas de que sus hijos sigan sus pasos con mucha probabilidad. Es muy factible que este tipo de investigaciones con la misma población, si tuvieran en cuenta su historia y contexto cultural, producirían otros resultados.

Las estrategias de corrección

La elección de las prácticas correctivas de los padres, y que algunos llaman estrategias disciplinarias, están muy relacionadas con sus concepciones educativas, llamadas teorías implícitas por Triana (1993), tema que se desarrolla más adelante en el proceso de socialización. Cómo actúa un padre en el momento de la corrección hace surgir la pregunta de ¿Por qué los padres escogen determinadas maneras de corregir? ¿Tiene que ver esto con sus convicciones más

profundas, o simplemente se dejan llevar por un impulso o por lo que dicen los expertos? Hoffman (1970) estudió las estrategias más utilizadas por los padres de la clase media norteamericana; las clasificó como: la afirmación del poder (*power assertion*), la retirada de afecto (*love withdrawal*), y la inducción (*induction*). En la afirmación de poder incluyó todas las acciones coercitivas que se relacionan con lo descrito por Baumrind como autoritarismo. La retirada de afecto la describió como la indiferencia y silencio hacia el niño, cuando ha cometido una falta, y la inducción la relacionó con el razonamiento y explicación de las normas para que el niño actúe por conciencia propia y no por temor.

Las prácticas correctivas también se relacionan con los motivos y razones que dan los padres para corregir a sus hijos. Selman (1979) entrevistó padres estadounidenses para conocer las razones que daban para corregir a sus hijos y obtuvo respuestas que se compaginan con lo observado en los grupos de padres estudiados en otras latitudes. Selman encontró respuestas como:

- para controlar al niño que se enfada y enfurece,
- como estrategia para transmitir a los hijos la sabiduría y expectativas,
- para comunicar las ideas sobre el bien y el mal,
- para expresar la frustración, la venganza, la rabia,
- porque de vez en cuando a los niños les viene bien recibir un castigo, pues de hecho se tranquilizan.

Los hallazgos de Selman concuerdan con lo que refieren otros investigadores como Hoffman (1994) y Kochanska, (1994), en el sentido de que son variadas las intenciones de los padres al corregir dándole prioridad al control de la impulsividad del niño, en los primeros años y después es la manera de transmitir y lograr la internalización de los valores de los padres, comunicar la idea de lo correcto, lo bueno lo cual está más allá de una mera operación cognitiva como han destacado algunos de los autores antes mencionados.

Además, el estilo educativo, esto es, la manera como los padres orientan la crianza y la relación con sus hijos, se ha relacionado con las prácticas correctivas. Así, Palacios (1987b) en sus estudios con clase media española, encontró que los padres tradicionales tendían a corregir a través de los regaños y el castigo, mientras que los modernos preferían estrategias basadas en el razonamiento y la argumentación. Ceballos (1994), al estudiar las prácticas educativas de las madres canarias, pudo relacionar que las que tenían una

actitud perspectivista con sus hijos, considerar la realidad desde el punto de vista del otro, eran menos restrictivas en la crianza y, además, les imprimían autoconfianza y seguridad.

Se echa de menos en las investigaciones reseñadas, sobre prácticas de corrección y estilos educativos el que no se conceda importancia ni en el diseño ni en el análisis a las diferencias culturales de las poblaciones estudiadas, dada la definitiva incidencia que éstas tienen en las conclusiones y generalizaciones que se hacen. En este sentido señala Greenfield y Suzuki, (1998):

Cada patrón de desarrollo del niño, resultante de cada estilo cultural de parentalidad, es diferente; cada uno tiene su propio estilo de fortalezas y debilidades. Lo realmente importante es comprender los significados y las metas culturales de desarrollo del niño que están implícitas en cada esquema. (p. 23)

Lo interesante de la observación de Greenfield y Suzuki, es que al estudiar las realidades de las comunidades investigadas se llega a una mayor objetividad en los criterios de análisis que evita la posible carga valorativa que se puede introducir al contrastar clases sociales; porque una cosa es decir que hay diferencias y otra es creer que un tipo de parentalidad diferente al hegemónico no es válido o es cuestionable por razones de su diferencia. En síntesis, se aboga porque los criterios con los que se clasifica y se analiza sean descriptivos en la medida de lo posible y no prescriptivos y valorativos desde el predominio de la cultura imperante.

Eficacia de las prácticas de corrección

Es necesario aclarar aquí la noción de eficacia con relación a lo que se viene diciendo. Se asume que cualquier norma, para ser eficaz, en cualquier instancia social, requiere, en un principio, control externo. En este sentido, la manera de utilizar ese control externo depende de la autorregulación de los destinatarios de la norma. Así, a mayor autorregulación menos necesidad de control exterior. De esta manera la eficacia no se puede medir por la magnitud de la restricción externa sino por la realización integral de los fines educativos. La violencia nunca es eficaz, sin embargo, muchas veces los padres creen que su utilización da buenos resultados, por sus efectos instantáneos, pero la eficacia se mide realmente a largo plazo y no en una aparente solución temporal.

Para comprender mejor la eficacia de las prácticas correctivas se precisa entender la influencia que los niños tienen sobre el proceso de socialización. Desde hace algunos años se viene desarrollando la idea de que el niño es protagonista de su desarrollo y un sujeto activo en la transformación de su entorno, lo que implica sobre todo un cambio sustancial en la idea acerca de la naturaleza básica de la relación padres e hijos (Grusec, 1997). En general, los psicólogos evolutivos, como Bugental & Goodnow (1998), Rodrigo, Janssens y Ceballos (1999) han estudiado el tema de la bidireccionalidad como la legibilidad o capacidad del padre para transmitir mensajes que sean correctamente entendidos por el niño, para lo cual se requiere su percepción más o menos precisa y su aceptación o rechazo.

Estos tres últimos autores realizaron una investigación con 60 madres canarias de niños entre 7 y 10 años de edad en 1997, para averiguar sus metas y estrategias de socialización, también estudiaron a sus hijos para observar su autorregulación a través de la planeación conjunta de una excursión. Los resultados mostraron que las prácticas basadas en la comunicación, el respeto y las iniciativas del niño, la argumentación y la justificación de la necesidad de la norma, y la conciencia del posible daño a terceros, fueron muy útiles para que los niños percibieran con precisión las metas educativas de las madres. De hecho, las prácticas más directas, basadas en marcar normas y poner límites claros al comportamiento de los niños, incluso mediante prohibiciones, mostrar un control coherente y firme en el cumplimiento de tales normas, contribuyeron a la comprensión por parte de los niños. Concluyen los citados autores, que ciertas formas de control, no asociadas al abuso del poder y al empleo de métodos coercitivos, resultan comprensibles para estas edades cuando los hijos atribuyen intenciones positivas a sus madres al ponerlas en práctica.

En este sentido, agregan Ceballos y Rodrigo (1998), la condición para que el mensaje paterno sea comprensivo para el niño, es que sea claro, redundante y coherente, que haya un clima cálido y armonioso en la interacción familiar, que el niño lo perciba como apropiado y justo, y que esté motivado para hacerlo; comprensión que estará mediada por el desarrollo cognitivo del niño la cual es diferente según la edad. Es de recalcar aquí cómo la percepción del niño sobre el mensaje paterno tiene que ver con el contexto en que las interacciones se produzcan. Y este contexto no sólo es el inmediato sino todo el ámbito socio-cultural que es el que le da sentido y ayuda o impide esa percepción adecuada.

No sobra agregar que los niños y adolescentes aceptan las normas cuando provienen de quien se ha ganado la autoridad a través del afecto, la justicia y la

confianza, cuando no hay violencia en la exigencia de su cumplimiento, cuando se asimilan como algo propio, cuando se transmiten con seguridad y congruencia, sin que por ello falte firmeza y convicción para hacerlo. Y si al niño se le permite el intercambio de puntos de vista en su construcción, las que son negociables, desarrolla la capacidad de ponerse en el lugar del otro, de analizar, de cuestionar y, por lo tanto, de obrar de acuerdo con ellas por razones propias (López, 1994).

A propósito de la comunicación entre padres e hijos, es pertinente traer aquí lo que dice la filósofa Victoria Camps (2000):

(...) para que ésta sea adecuada se requiere que se le de el reconocimiento a cada cual, en este caso, los padres son los que tienen unas funciones y unas responsabilidades que no son las de los hijos. La obligación de educar y de enseñar la tienen los padres, aunque es cierto que los hijos les enseñan a los padres, pero aún así sigue siendo una relación desigual en la que los mayores tienen una autoridad que no conviene perder. Y el modo más eficaz de conservarla es procurando que haya respeto, y si esto no sucede, el resultado de tal confusión es el desconcierto y la falta de referentes. (p. 117)

Se trae a colación esta afirmación para poner de manifiesto que, aunque es importante entender la bidireccionalidad, el papel activo del niño, no se debe olvidar que las relaciones entre padres e hijos son asimétricas y por consiguiente la autoridad está situada en los padres. Esto quiere decir que la asimetría es un hecho, no una mera opinión subjetiva, y, por lo tanto, es equivocado “hacer de cuenta” de que son relaciones entre iguales. Es preciso entonces recuperar una noción de autoridad que no se identifique simple y llanamente con el poder como dominación como se verá más adelante.

Por otro lado, en la tarea de que los niños y los padres se comuniquen adecuadamente y los mensajes sean entendidos, es fundamental tener en cuenta la edad del niño para modular las interacciones. Ceballos y Rodrigo (1998) señalan a este respecto:

- Hasta los 5 años los niños tienen un cierto nivel de comprensión de las intenciones y emociones de los padres, junto con la formación de vínculos de apego, estos sientan las primeras ba-

ses para el juego cooperativo y recíproco con los padres. Esta cooperación está basada en la *heterorregulación*, debido a la natural asimetría entre padres e hijos.

- Entre los 6 y 10 años el nivel de comprensión de las intenciones, emociones y cogniciones de los padres permite comenzar a entender algunos de sus puntos de vista. Gracias a esta comprensión mutua se puede llegar a una *co-regulación* de la conducta del niño, de forma que los padres tienen el control y la supervisión; pero dejan que el niño ejerza gradualmente su capacidad de responsabilidad y autonomía.
- A partir de los 11 años aumenta la capacidad de comprensión de los hijos de las intenciones, emociones y cogniciones de los padres, así como los progresos en sus dotes negociadoras, permiten avances definitivos en el conocimiento mutuo.

Significa esto que, a mayor edad, mayor comprensión de la normatividad, menor regulación externa y un aumento en la autorregulación. En la investigación realizada por Rodrigo, Janssens y Ceballos (1997), encontraron que los niños que "leían" con mejor precisión los mensajes de sus madres (un indicio asociado a un mayor conocimiento mutuo), son los que en una tarea cooperativa con éstas, mostraban más autonomía, confianza e iniciativa en sus acciones.

Como se puede ver el problema en las relaciones reales entre padres e hijos es que hay una tensión en torno al cumplimiento de la norma, entre los padres que son los encargados de hacerla cumplir y los hijos que las cumplen o no⁴. Y esto debido a que la asimetría implica algún tipo de subordinación de los niños a los padres, aunque también son los mismos padres los que posibilitan que el niño se vaya autorregulando cada vez más. Este hecho es el que muestra la subordinación de la relación, que en los primeros años aparece como ejercicio de poder, puesto que implica constricción, pero si los padres lo usan para propiciar la autonomía se justifica ya que habrán logrado transformar lo instintivo en lo social. En últimas, la eficacia de la corrección estará dada por el hecho de que los hijos dejen de depender de los padres, que dejen de ser hijos, y no por un aparente cambio de comportamiento circunstancial, que puedan producir las restricciones inadecuadas o inoportunas, o por las metas educativas propias del contexto cultural.

4 La tensión de la relación surge porque el niño tiene tendencia al placer y al menor esfuerzo. Situación ampliamente documentada por Freud, cuando dice que el niño tiende a regirse por el principio del placer, y los padres y mayores a establecer, por medio de las normas, el sentido de realidad, que no es otra cosa que los límites necesarios para vivir.

Desde el punto de vista de un estilo firme en la corrección, está la investigación reportada por Larzelere, Sather, Schneider et al. (1998), quien afirma que una crianza óptima combina una buena relación afectiva y una imposición clara de límites. El modelo sugiere que las respuestas óptimas de los padres en la corrección de sus hijos, comienzan con tácticas menos severas, tales como el razonamiento, pero avanzan hacia tácticas disciplinarias firmes, cuando la táctica inicial no logra un compromiso aceptable. Y agrega: Las tácticas más firmes pueden ser el castigo no físico tales como tiempo fuera, aislar al niño en el cuarto y finalmente castigo físico no abusivo o no agresivo, para respaldar al castigo no físico. Lo cual representa de la siguiente manera:

MODELO DE ESTILO PATERNAL

(Larzelere, Sather, Schneider et al. 1998)

Razonamiento _____ Castigo no corporal _____ Castigo corporal no agresivo

Larzelere, Sather, Schneider et al (1998) aseguran que este modelo es consistente con el estilo paternal con autoridad (*Authoritative*) o autorizado, que son los padres con alto nivel de *agentividad* (habilidad educativa) en oposición a los autoritarios o permisivos. Plantea, además, el proceso de corrección que ha observado en los diferentes estilos educativos; consideraciones que no se habían tenido en cuenta en las demás investigaciones.

De estos autores lo que hay que resaltar es que hace una descripción que obedece a una realidad más cercana y que implícitamente están haciendo una clasificación entre diferentes tipos de control por parte de los padres, sobre todo cuando diferencia entre la firmeza en la corrección y la agresión. La evidencia de la relación asimétrica, una vez más, es que el padre tiene que controlar al niño, mientras éste aprende a autorregularse.

Estas investigaciones ponen de relieve la gran cantidad de consideraciones que se les hacen a los padres respecto a la crianza de sus hijos, las cuales han sido sorprendentemente diversas, con cambios muy importantes entre generaciones y con consejos contradictorios simultáneamente.

El signo de ineficacia que han manifestado muchos de los padres de las investigaciones reportadas, pone de relieve la reiteración indefinida de prácticas de corrección que no logran lo que se proponen, independientemente de que predominen los castigos físicos y no físicos o el razonamiento y el diálogo.

¿Qué hace entonces que una práctica correctiva sea eficaz o no?

La hipótesis que aquí se quiere desarrollar es que depende del tipo de autoridad que los padres representan. Autores, como MacCoby y Martin (1983), Baumrind, (1971), han mencionado que los padres con sentido de verdadera autoridad, conocido como el estilo parental *autorizado* (*Authoritative*), que en adelante se mencionará como *autoridad guía*, son los que tendrían un alto nivel de eficacia. Ello porque:

- Asumen al hijo como una persona distinta y única a la que reconocen su individualidad.
- Explican las razones del establecimiento de las normas,
- Negocian mediante intercambios verbales y toman decisiones conjuntamente.
- Apoyan en las tareas difíciles y se quedan al margen cuando el niño tiene éxito.

Los padres cuya *autoridad guía* combinan la receptividad, capacidad de ponerse en el lugar de niño y la calidez de la relación con sus hijos, con la exigencia, esto es, con la demanda para que consigan llegar al máximo de sus capacidades, ya sea en lo social, intelectual o emocional. A la par, permiten que sus hijos vayan tomando decisiones, partiendo de la idea de que el niño tiene capacidad para realizar tareas de forma adecuada, y, por lo tanto, van delegando responsabilidades en la medida de sus capacidades.

Mientras que el estilo parental *autoritario* (Baumrind (1971) se caracteriza por altos niveles de control como el de los padres con autoridad, con la diferencia de que un padre autoritario tiende a usar el castigo físico y no físico, la prohibición y con frecuencia acude a la violencia verbal y física. Para Hoffman (1970, 1975), los padres de esta categoría, abusan del poder que les da la relación asimétrica, con sus hijos.

Por último, el estilo parental *permisivo* tiende a evitar el control, la corrección y realiza bajas demandas al niño. Desde muy pequeño el niño hace lo que quiere y el padre no controla sus impulsos. Dentro de este estilo se incluye el *indulgente*, con altos niveles de receptividad hacia el niño, pero muy baja exigencia; mientras que el *negligente* tiene altos niveles de exigencia y bajos niveles de receptividad.

Para ahondar más en la relación mutua que establecen padres e hijos en el proceso de socialización, autores como Grusec y Kuczynski (1997), señalan que en la perspectiva bidireccional,

(...) los niños toman parte en las ideas de los padres, porque los interpretan, los evalúan, y negocian con ellos. Los niños discuten sus experiencias con sus padres, hablan de las diferencias; lo cual no quiere decir que haya un fallo en el proceso de socialización.

Estos autores son partidarios de la estrategia del razonamiento con los niños en el proceso de socialización y de internalización de valores. Toda esta gama de realidades de atribución de intenciones y de emociones entre padres e hijos, es lo que crea una nueva situación en la familia moderna, lo que era impensable antaño.

Lollis & Kuczynski (1997) estudiaron además, la dinámica que existe en lo que ellos llaman “relaciones afectivas y la interacción social entre padres e hijos”; y hacen un llamado a los investigadores del área a tener en cuenta cómo la interacción social está influida por las relaciones afectivas. Destacan que la relación padres e hijos es una relación que se construye, a la que hay que contribuir no solo con interacciones sino con pensamientos y emociones, donde “uno de los aspectos fundamentales de esta relación son las expectativas mutuas, pero especialmente las de los padres que están pensando en el futuro y actúan con el niño como si ya estuvieran en el futuro”. Lo relevante de estos aportes es que reconocen la dimensión emocional en las prácticas de crianza e invitan a sus colegas a no olvidar las condiciones de este tipo de investigaciones. Así concluyen que, inevitablemente, las relaciones padres e hijos son relaciones que se dan en la intimidad, lo cual dificulta la investigación al estilo de la psicología tradicional, y plantean que sólo es posible hacerlo a través de dispositivos creados, para observar la interacción entre estos, que permitan hacer estudios descriptivos y cualitativos; lo que da un soporte al empleo de instrumentos como: Conversaciones Colectivas y Narraciones Autobiográficas para captar las interacciones de los padres con sus hijos y la manera cómo hablan de sus prácticas de crianza.

Después de dar una mirada a las investigaciones más relevantes, desde la perspectiva de la psicología evolutiva, es posible afirmar que los estudios sobre socialización están vigentes en el panorama actual de este enfoque, que marca ejes temáticos como el de las metas educativas de los padres, relacionados con diferentes variables, como son la clase social, el nivel educativo, las estrategias de

corrección, los estilos parentales, la legibilidad de acuerdo con la atribución de intenciones positivas de las madres, la capacidad reflexiva y el desarrollo cognitivo, tanto de niños como de adultos. Todo ello establece un aporte significativo para comprender cómo se constituyen en un momento dado las prácticas correctivas. Pero como se decía anteriormente, se echa en falta un diseño y análisis de las investigaciones que tengan presente, no solo el contexto cultural para dar cuenta de qué hacen los padres para propiciar una determinada área del desarrollo del niño, sino por qué y cómo lo hacen, es decir, comprender las prácticas a partir del sentido que tienen para ellos y no solo a partir de una teoría. Estas y otras condiciones son las que promueve la psicología cultural cuya perspectiva se intenta mostrar a continuación de una manera breve.

Las prácticas de crianza en el contexto cultural

La Psicología Cultural ha hecho grandes aportes en el estudio de los aspectos que configuran la crianza de los niños en diversas culturas. Así pues, lo central de este enfoque es llamar la atención sobre el contexto, es decir, los escenarios particulares en que se dan las principales interacciones con los niños o los jóvenes, entre niños y padres, entre jóvenes y padres y quiénes son los actores de estas interacciones.

En primera instancia, Vygotski (1995 b) en su ensayo sobre El Problema del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores, hace una crítica a los discursos científicos que ignoran la realidad histórica y social del niño, como si todos los seres humanos en su desarrollo vivieran las mismas circunstancias. Lalueza y Crespo (1996) para corroborar lo dicho y para ofrecer elementos de reflexión en el estudio de los diferentes contextos culturales dicen que:

La cultura no es una variable más, sino el marco en el que el desarrollo cobra sentido. Ella forma el “nicho evolutivo” en el que toda acción adquiere significado, al tiempo que define el abanico de canalizaciones que puede adoptar la evolución de los individuos. Como condición previa al estudio de la multiculturalidad o de la interculturalidad, la cultura no debe ser tratada como simple fuente de variación, sino como una dimensión necesaria y determinante en la explicación del desarrollo (p. 58).

Y agregan más adelante una interesante observación, acerca de las líneas de investigación que generalizan los estudios de los niños blancos, de clase media

americana y europea, las cuales no tienen en cuenta que cada cultura desarrolla habilidades particulares en función de su entorno y sus necesidades:

Los estudios interculturales han mostrado que los desfases de conocimiento entre diversas culturas hacen muy difícil una gradación o escala en función de un supuesto nivel global de los conocimientos alcanzados por sus individuos. No hay sujetos globalmente más hábiles o más capaces en unas culturas que en otras, sino que cada cultura genera individuos más hábiles en determinadas tareas y con más conocimientos en determinadas áreas. Es decir, las diferencias en el conocimiento y habilidades entre miembros de diversas culturas, difícilmente permiten situar a unos en estadios superiores a otros. Sencillamente, poseen conocimientos diferentes (p. 57).

Lo realmente importante es comprender los significados y las metas culturales del desarrollo del niño que están implícitas en cada patrón de crianza (Greenfield, 2000), conocer a partir de ellos el por qué de lo que hacen, lo cual debe “leerse” en función de su contexto familiar y social y no siguiendo exclusivamente lo esperado según parámetros universales para un niño de su edad. En este sentido han investigado Vygotski (1995a), Bronfenbrenner (1993), Greenfield y Suzuki, (1998), Rogoff (1993), Valsiner (1994), Dumanis (1988), Tenorio (1997), Lalueza (1996) y LeVine (1980, 1988, 1990). Se puede decir que, en términos generales, comparten los mismos principios teóricos, en el sentido de aceptar que los patrones de crianza no son uniformes en todas las culturas, ya que cada una desarrolla las habilidades necesarias para sobrevivir y desarrollarse. En los últimos cuarenta años, los antropólogos han mostrado, con una evidencia cada vez más convincente, que los entornos de la infancia y la niñez temprana son moldeados por los patrones culturales. Obviamente al asumir el contexto cultural como determinante, se vuelve importante establecer algunos elementos comunes mínimos. En este sentido R. LeVine (1980), basado en trabajos de investigación recopilados en todos los continentes, además de constatar las diferencias, pudo señalar tres metas constantes en la crianza en todas las culturas estudiadas:

- La supervivencia física y la salud del niño,
- Desarrollar en el niño la capacidad de comportamientos que le permiten auto-sostenerse económicamente en su madurez.

El desarrollo de las capacidades de comportamiento del niño para maximizar otros valores culturales, por ejemplo: moralidad, prestigio, riqueza, piedad religiosa, logro intelectual, satisfacción personal, autorrealización, tal como son formulados y simbólicamente elaborados en normas, creencias e ideologías culturalmente diferenciadas (LeVine, 1980).

Anota LeVine (1988) que existe una jerarquía y una secuencia natural en estas metas, dado que la supervivencia y la salud son preocupación primordial en los primeros años del niño, y las otras van tomando importancia luego de que la vida esté asegurada. Dato especialmente importante para evaluar a las comunidades de bajos recursos, a las cuales a menudo se les critica su falta de logro en el desarrollo de valores sociales y éticos.

Otra de las observaciones que hace LeVine es que los padres no afrontan estas tareas por sí solos y que como grupo cultural van desarrollando fórmulas adaptativas, es decir, las costumbres que han ido evolucionando de acuerdo con las condiciones propias, para lograr sus metas". Por ejemplo, en áreas de subsistencia inestable los padres enseñan a sus hijos a autosostenerse, a cuidarse, a ser independientes, mientras que en otras culturas con la subsistencia asegurada los padres tenderán a proteger más al niño, a volverlo centro de sus atenciones, a desarrollar otras habilidades. Esto para indicar que las normas culturales de la crianza están diseñadas para maximizar las ideas culturales positivas en la siguiente generación, evitar el azar y transmitir el tercer conjunto de metas, como son la moralidad, el logro intelectual, la autorrealización, como se decía antes.

Resultan especialmente importantes, las distinciones que hace LeVine acerca de las diferentes prácticas de crianza que se dan, dependiendo de la diferencia de ciertas condiciones, por ejemplo, si la familia es tradicional o moderna, si los padres tienen medios económicos o no, si pertenecen a una tradición agraria o industrial. También LeVine hace numerosas consideraciones para diferenciar las tendencias de las metas de socialización en una sociedad colectivista, que la mayoría de las veces tienen escasos recursos, en contraposición con una sociedad individualista y con la supervivencia asegurada, las cuales podrían resumirse en el siguiente cuadro:

Tabla N° 1
Metas de Socialización

Sociedad Colectivista	Sociedad Individualista
La madre tiene cerca al niño durante su infancia. Duermen en el mismo sitio.	Al niño se le separa rápidamente de la madre. Duermen en cuartos separados.
Enseñanza de la obediencia y la conformidad como valor grupal.	Enseñanza de la independencia, la autosuficiencia y la auto confianza.
Alta valoración de la responsabilidad; desde pequeños hacen tareas domésticas.	El niño es el centro de todas las atenciones. Se le alaba con frecuencia. Las responsabilidades son mínimas.
Todas las pertenencias son del grupo, la generosidad es promovida.	Las pertenencias son individuales y el altruismo es poco frecuente.
Los mayores son dignos de respeto y se les protege en la vejez.	Los mayores son personas incómodas y rápidamente se les relega.
Los hijos trabajan para apoyar a los padres. Reciprocidad diferida.	Los hijos no tienen que retribuir materialmente a los padres la educación cuidados recibidos. La reciprocidad es inmediata por satisfacciones afectivas de tipo narcisista.
Supervisión muy estrecha de las actuaciones del niño.	El niño toma muchas decisiones
El hijo es una inversión	El hijo es un costo económico

La consecuencia que se puede inferir de estas observaciones es que las comunidades colectivistas están más asociadas con las agrarias, pastoriles y artesanales y los estilos de parentalidad tradicional, y que las individualistas se asocian con las comunidades urbanas, y el estilo moderno de familia occidental de clase media y media alta. Lo sugestivo de las conceptualizaciones de LeVine es que permiten analizar las metas y estilos parentales de muy diferentes contextos. En este mismo orden de ideas, Tenorio (2000) elaboró un cuadro que facilita comparar las metas de crianza de una familia tradicional y una moderna, en diversos contextos del Valle del Cauca, Colombia.

Tabla N° 2
Metas de Socialización

Sociedad Tradicional	Sociedad Moderna
Formar niños que se conviertan en adultos responsables, trabajadores, honrados y solidarios.	Formar niños que sean felices, que optimicen todas sus potencialidades para que cuando sean adultos tengan éxito económico y social.
Enseñar a obedecer y a acatar la cosmovisión de la comunidad. Enseñar a controlar los impulsos y a tomar en cuenta a los demás.	Promover el pensamiento autónomo, ser crítico, tomar decisiones solo, en función de sus anhelos y deseos.
Enseñar las habilidades que permiten la subsistencia y el cuidado de los suyos.	Ofrecer larga escolaridad que garantice altos niveles profesionales y cargos destacados.
Formar en los valores de la comunidad a través del ejemplo.	Ofrecer oportunidades deportivas, artísticas, lúdicas.
Definir las situaciones, de acuerdo al punto de vista de los adultos.	Consultar el sentimiento y el punto de vista de los niños.
Proteger al niño y darle libertad de manera progresiva y controlada.	Asumirlo desde el principio como un sujeto que ya puede decidir por sí mismo.

Para Tenorio (2000), quien ha realizado investigaciones sobre crianza en dos comunidades del Valle del Cauca, Colombia, las relaciones de autoridad estuvieron basadas, hasta mediados del siglo XX, en un estilo tradicional: los padres decidían por los hijos, sus disposiciones se referían al bien común y no al interés personal del hijo.

Señala también que a partir de 1960 la influencia del modernismo se empezó a sentir, en Colombia, a través de:

- Los mensajes y nuevos modelos ofrecidos por los medios de comunicación: radio, televisión y prensa.
- Mayor amplitud del sistema educativo que permitió acceder, al menos, a la primaria en las clases bajas, y el ingreso masivo de la mujer, de clase media a la secundaria y a la universidad.
- Los nuevos discursos de los expertos sobre el niño que prevenían sobre sus derechos, las exigencias de su crianza y los riesgos a que estaba expuesto (Tenorio, 2000).

Con respecto al contexto español, en especial en la sociedad canaria se vivió un proceso similar aunque un poco más tarde, al respecto Alberdi (1999) sostiene que el proceso de modernización en España se inició en 1970-1973 cuando la sociedad experimentó una transformación enorme, una transición social que se ha consolidado en los últimos quince años. A ello ha contribuido el avance en la mejora de las condiciones de vida de su población, lo que ha permitido la aparición de otros objetivos vitales y otras alternativas familiares. Este aspecto del contexto será ampliado más adelante, pero por ahora, basta con decir que tanto en Colombia como en España ha habido un proceso de modernización que principalmente se observa en las clases medias y altas. Esta capa de la población es mayoritaria en España, especialmente si se mide con el régimen de ingresos económicos y minoritaria en Colombia donde las clases medias han perdido capacidad adquisitiva, de manera particular en las últimas dos décadas.

Al retomar lo dicho por LeVine (1980), se puede conocer que las sociedades tradicionales y colectivistas forman niños dóciles, acostumbrados a una supervisión estrecha de los adultos; son menos dados a tomar iniciativas y muestran una actitud menos activa al enfrentar las tareas de las escuelas occidentales. Y señala que uno de los costos a nivel social, de esta modalidad educativa, es que cuando decae la disciplina de la comunidad, los niños que estaban acostumbrados a supervisión cercana, sufren una anomia ansiosa, recurren a pleitos, al alcoholismo y al crimen. En otras palabras, no están preparados psicológicamente para llenar el vacío del control de su estructura social.

Del lado de las sociedades individualistas modernas, agrega el citado autor, los niños de clase media blancos, son menos inhibidos en presencia de los adultos y por lo tanto más libres para actuar con curiosidad, tienen respuestas fáciles a la interacción y son competitivos en el aula. Verbalmente son fluidos, acostumbrados a conversar con los adultos y predispuestos a buscar su atención a través de mostrar su logro auto suficiente. Estos logros son los que justifican las inversiones de los padres, porque colocan al niño en un camino académico hacia las ocupaciones de alto rango, sin que aquellos estén pensando en el retorno de esta enorme inversión. La mayoría de los padres de clase media y alta, consideran como beneficio incuestionable el hecho de que sus hijos sean competentes socialmente y que además demuestren tener juicios y elecciones independientes.

Lo planteado por Lalueza & Crespo (1996), LeVine (1980), Tenorio y Orozco (1997), Greenfield y Suzuki (1998), llama la atención sobre el contexto cultural, e invitan a fijarse en que las categorías se pueden matizar, para quitar el sesgo

valorativo, lo que permite hacer estudios más descriptivos y, por tanto, caracterizar las poblaciones estudiadas con más precisión. La focalización sobre el contexto permite conocer el significado y propósito de las prácticas de crianza; se pregunta por lo que hacen los adultos con los niños, cuándo y cómo lo hacen, en qué mundo viven y para qué tipo de mundo los preparan. Así, en un estudio sobre una comunidad, es posible responder a estas preguntas si se tiene en cuenta cuál es el sentido que tiene lo investigado para las personas de la población sobre la cual se investiga

Una mirada más general, y retomando lo mencionado por LeVine (1980), señala que el sentido de comunidad está relacionado con la promoción prioritaria de las ideas de “vida buena”, en el sentido moral, y, por lo mismo, tiene que ver con la identidad (personal o colectiva). Por otro lado, la concepción moderna individualista le da prioridad a los derechos individuales, a lo que es correcto. Reflexión que permite analizar el sentido de convivencia de la población estudiada, pero sobretudo, para puntualizar que al llamar la atención sobre el contexto como se hace aquí, permite matizar los hallazgos y ser más cautelosos en el momento de las conclusiones.

Conclusiones

En la introducción de este capítulo se expresó como propósito examinar algunos aspectos conceptuales, con los que se orienta el estudio de las prácticas de crianza y los procesos de socialización en las líneas de la psicología evolutiva, lo mismo que la ubicación contextual de estas prácticas en la línea de la psicología cultural. Así, se revisaron distintas propuestas de diferentes investigadores y los principales hallazgos. En la línea de psicología evolutiva, se hizo énfasis en que las estrategias correctivas son los medios de los que se sirven los padres para lograr sus metas educativas y, en la de la psicología cultural es la de conocer, cómo se dan estas prácticas en las familias y los tipos de relaciones que establecen para conocer su significado y propósito

Los investigadores de la psicología del desarrollo han relacionado los estilos de los padres al educar a sus hijos, con su clase social y su nivel educativo, encontrando que los de clase media y alta con buen nivel educativo y buen desarrollo cognitivo, tienden a usar más la razón y los argumentos con sus hijos al explicar las normas, y que los de clase obrera y con menor nivel educativo tienden a educar hijos más conformes. Otros encontraron que si la madre se pone en el lugar del niño, es clara, es coherente y es firme en su comunicación, éste puede

“leer” con mayor facilidad el mensaje de aquella, lo cual facilita el entendimiento de éstos. También se señalaron las diferentes actitudes que distinguen a los padres cuando se les evalúa su conciencia parental, así como las diferentes estrategias que escogen los padres para corregir a sus hijos.

Se destaca, que las investigaciones más recientes, se inclinan por tener en cuenta la influencia recíproca de la relación entre padres e hijos, abandonando la posición que se había venido sosteniendo, donde sólo se tenía en cuenta la acción de los mayores sobre los más pequeños, y que ahora se estudia como un fenómeno de acción mutua, revelando un cambio radical en la concepción de las relación de esta díada.

Si bien se valoran las contribuciones de esta línea de investigación, desde la perspectiva Contextualista Cultural, se recoge las circunstancias en que se dan las relaciones padres e hijos, lo cual permite un conocimiento de los rasgos culturales, de las creencias, de las experiencia vigentes en ese contexto, pues se trata de entender por qué los padres corrigen como lo hacen.

Para pensar este problema, el modelo de las pautas de crianza, representados en este caso por Levine (1980), Greenfield y Suzuki (1998), Lalueza & Crespo (1996) y Tenorio, (1997) dan la pauta para el examen, por considerar que estos evalúan la complejidad del problema a través de un amplio espectro de contenidos que permiten un análisis más completo.

Se concluye este capítulo seleccionando tres constructos básicos para el estudio de las prácticas de corrección, como son: la eficacia de los padres en la comunicación con sus hijos, para que los mensajes sean entendidos por estos; la bidireccionalidad que tiene en cuenta los cambios que dicha relación opera en cada uno de los participantes de la relación; y la autoridad como actitud parental que permite esperar la eficacia de las prácticas de corrección, sin descuidar el contexto en que estos constructos se producen.

También, a manera de conclusión, es importante dejar claro que una de las contribuciones de los investigadores en Psicología Cultural es que, las diferentes formas de relación con la realidad suponen prácticas diferentes. De ello se puede derivar, que las prácticas de crianza que se privilegian, son las que les sirven de acuerdo con su contexto y mal se haría en calificarlas o juzgarlas desde otra óptica que detente otras condiciones.

Referencias

- Alberdi, I. (1999). *La nueva familia española*. Madrid: Taurus.
- Baumrind, D. (1971). Current Patterns of Parental Authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1-103.
- Bronfenbrenner, U. (1970/1993). *Educación de los niños en dos culturas*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Bugental, D.B. y Goodnow, J. G. (1998). Socialization processes. En W. Damon (Series Ed.) & Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology*. Vol. 3. New York: Wiley.
- Camps, V. (2000). *Qué hay que enseñar a los hijos*. Barcelona: Plaza y Janes.
- Ceballos, E. y Rodrigo M. J. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Coord.). *Familia y desarrollo humano*. (pp. 225 - 243). Madrid: Alianza Editorial.
- Doumanis, M. (1988) *Prácticas educativas maternas en entornos rurales y urbanos*. Madrid: Visor - Ministerio de Educación y Ciencia.
- Goodnow, J.J. (1985). Change and variation in ideas about childhood and parenting. En I.E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children*. (pp. 235 -270). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Greenfield, P.M. y Suzuki, L.K. (1998). Cultura y desarrollo humano; implicaciones parentales, educativas, pediátricas y de Salud Mental En W. Damon (Series Ed.), I.E. Sigel & K.A. Renninger, (Eds.), *Handbook of Child Psychology*, Vol. 4. New York: Wiley. (Traducción de F. Patiño y M. C. Tenorio).
- Greenfield, P., Quiroz, B., y Raeff, C. (2000). Cross-Cultural Conflict and Harmony in the social Construction of the Child. *New direction for Child and adolescent Development*, 87, 93-108.
- Grusec, E.J. (1997). A history of research on parenting strategies and children's internalization of values. En J. Grusec & L. Kuczynski, *Parenting and Children's Internalization of values. A Handbook of Contemporary Theory*. New York: John Wiley Sons.
- Hoffman, M.L. (1975). Moral Internalization, Parental Power, and the Nature of Parent-Child Interaction. *Developmental Psychology* 11, 228-239
- Hoffman, M.L. (1970). Conscience, personality and socialization techniques. *Human Development*, 13, 90-126.
- Lalueza, J. L., & Crespo, I. (1996). Algunas dificultades generadas por el sesgo cultural en el estudio del desarrollo humano. *Cultura y educación*, 3, 51-69.
- Larzelere, R. E., Sather, P. R., Schneider, W. N., Larson, D. B., & Pike, P. L. (1998). Punishment enhances reasoning's effectiveness as a disciplinary response to toddlers. *Journal of Marriage and the Family*, 60, 388-403.

- LeVine, R.A., Miller, P.M. & West, M.M. (Eds.) (1988) *Parental behavior in diverse societies: New directions for child development*. San Francisco: Jossey Bass.
- LeVine, R. A. (1990). Entornos infantiles en psicoanálisis. Una perspectiva transcultural. En J. Stigler & R. Shweder (Eds.), *Cultural Psychology. Essays on comparative human development*. Cambridge: Cambridge University Press. Traducido por L. Sampson.
- LeVine, R.A. (1980) Una perspectiva transcultural sobre las relaciones parentales. En M. Fantini y R. Cárdenas (Eds.), *Parenting in a Multicultural Society*, New York: Longman. (pp.17-26). (Traducción de M. C. Tenorio).
- Lollis, S. & Kuczynski L. (1997). Beyond one hand clapping: seeing bidirectionality in parent-child relations. *Journal of social and personal relationships. Special Issue. Reciprocity and bidirectionality*, 14 (4), 435 – 440.
- López, M.L. (1994). *El niño la escuela y la familia*. Cali: Gestamos - FES.
- MacCoby, E. E. (1980). *Social Development Psychological Growth and the parent-child Relationship*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- MacCoby y Martin. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En E.M. Hetherington & P.H. Mussen (Eds.), *Handbook of child psychology*, Vol. 4, (pp.1 – 102). New York: John Wiley & Sons.
- Newberger, C.M. (1980). The cognitive structure of parenthood: Designing a descriptive measure. En R.L. Selman & R. Yando (Eds.), *New directions for child development: Clinical-development Psychology*. Vol. 7, (45-67). San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Palacios, J. (1987a). Contenidos, estructuras y determinantes de las ideas de los padres. Una investigación empírica. *Infancia y aprendizaje*, 39-30, 113-136.
- Rodrigo, M. J., Janssens, J. & Ceballos, E. (1999). ¿Do children's perception and attributions mediate the effects of mothers' child-rearing actions? *Journal of family psychology*. 13, 4, 508-522.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Selman, R.C. (1979). *Assessing interpersonal understanding: An interview and scoring manual in five parts constructed by the Harvard-Judge Baker Social Reasoning Project*. Boston: Judge Baker Guidance Center.
- Tenorio, M.C. y Orozco, B. C. (1997). *Pautas y prácticas de crianza en dos comunidades afro colombianas del Valle del Cauca*. Informe de Investigación. Ministerio de Educación. Cali: Universidad del Valle.
- Valsiner, J. (1994). What is "natural" about "natural contexts"? Cultural construction of human development (and its study). *Infancia y Aprendizaje*, 66, 11 – 19.

- Vygotski, L.S. (1927/1995a). El significado histórico de la crisis de la psicología. Una investigación metodológica. En *Obras escogidas Tomo I*. Madrid:Visor. (257 - 413).
- Vygotski, L.S. (1931/1995b). El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *Obras Escogidas, Tomo III*. Madrid:Visor.

PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO

Interacción y desarrollo: El lugar de los estudios sobre las interacciones sociales dentro de la psicología

Yalile Sánchez Hurtado.¹

Introducción

Las interacciones sociales han sido objeto de importantes desarrollos teóricos en las últimas décadas. La idea central del interaccionismo se puede sintetizar diciendo que “lo que un individuo produce y lo que él mismo es”, constituye una reflexión de sus relaciones con los otros. En las diferentes tendencias, dentro de las cuales se desarrolla la investigación sobre la interacción social, hay un cierto acuerdo sobre este doble contenido, considerando la realidad social bajo el ángulo de su producción por los actores sociales cuando intercambian en un nivel microsocial, al mismo tiempo que se tiene en cuenta cómo estos actores se constituyen como tales en el marco de unas relaciones de interdependencia dentro de entornos socioculturales particulares.

Este planteamiento ha generado numerosos estudios, con el fin de explicar distintos aspectos de la vida social de los seres humanos en su funcionamiento macro y microsocial, en la perspectiva de que la experiencia social, cultural y psicológica puede ser mejor entendida si se clarifican los diferentes procesos y los mecanismos que intervienen en el continuo intercambio con el medio social y cultural. La propuesta audaz sobre la sociogénesis de las diferentes funciones psicológicas humanas del interaccionismo simbólico y de la psicología sociocultural, con supuestos teóricos bastante diferenciados, ha dado lugar a interesantes discusiones dentro de las ciencias sociales, y particularmente en psicología, logrando darle un estatus privilegiado a la noción de interacción, en el conjunto de conceptos de uso común para las diversas disciplinas interesadas en los fenómenos humanos.

Más allá de los diversos desarrollos teóricos y de la diversidad de metodologías utilizadas, la investigación aborda el estudio de las interacciones sociales en vin-

¹ Psicóloga. Profesora del Departamento de Psicología, Universidad Nacional de Colombia. shyalile@hotmail.com

culación con distintas dimensiones del desarrollo social, colectivo e individual. Así, el mayor desafío para los investigadores, tanto desde un punto de vista teórico como empírico, es poder reconocer y captar el movimiento circular y continuo de una actividad que mantiene a los interactuantes conectados, flujo de acciones y actuaciones repletas de señales y de significaciones, unas explícitas, otras indirectas. Se podría decir que las diversas conceptualizaciones hablan, cada una a su manera, de interrelaciones en las cuales los interactuantes se implican en un juego complejo de influencias y expectativas reciprocas. Interacciones que permiten a los sujetos no solo construir la realidad social, sino constituir su propia identidad. Como dice Riboni (1991, 143), se trata del “modelamiento mutuo de un mundo común a partir de una acción conjugada”, o como lo plantea Edwards, (1996, 35) al referirse a la acción constructiva de la interacción, en la cual por medio del discurso “tanto los participantes como los investigadores construyen versiones de la mente y el mundo”.

Las ciencias sociales han asumido el análisis de los procesos implicados en las interacciones sociales buscando dilucidar cómo se construye, re-produce y re-crea la sociedad tanto en sus representaciones, saberes, valores, imaginarios, como en su nivel organizacional e institucional dentro de los intercambios que los individuos mantienen, buscando clarificar, al mismo tiempo, cómo el ser humano desarrolla las funciones psicológicas que lo caracterizan como tal a través de las relaciones con los otros cuando participa en las actividades propias de su cultura.

Esta última perspectiva es asumida principalmente por algunas teorías psicológicas. El niño, a través de la mediación que ejercen los agentes socializadores, se apropia de los instrumentos materiales y psicológicos característicos de su cultura y, al hacerlo, desarrolla, de una manera específica, los procesos y las funciones psicológicas que lo hacen partícipe de la especie *homo sapiens*, y al mismo tiempo perteneciente a una cultura en particular. Estos dos rasgos de universalidad y contextualidad del desarrollo es subrayado hoy por la psicología discursiva, por la psicología sociocultural y por el enfoque constructivista social entre otros.

Este acuerdo entre algunas de las teorizaciones que subrayan el papel que juegan la interacción social y el contexto cultural, por supuesto no significa de ninguna manera, como lo suponen algunos, desconocer que la participación de los individuos en el mundo social supone un nivel de funcionamiento biológico que la sustenta y que es explicado bajo una perspectiva neurofisiológica, nivel de análisis que es indispensable pero que no es suficiente para una explicación psicológica.

La propuesta de una psicología a tres términos

La fuerza que ha tomado la perspectiva interaccionista, permitió el surgimiento de diversas teorías que hacen amplias críticas, tanto al subjetivismo como al objetivismo en el análisis de los fenómenos humanos. El objetivismo rechazó explícitamente los conceptos de signo, símbolo o significación, en la medida que ellos hacen referencia a una actividad mental, mientras su interés estaba dirigido a un análisis de las determinantes funcionales del comportamiento verbal. Así, el objetivismo, que pretende centrar todo el peso de sus explicaciones en el polo externo, se ve confrontado por la importancia que se le da a las intenciones, a los sentidos, a los significados subjetivos e intersubjetivos que intervienen dentro de la interacción y que son causa y consecuencia de la misma. Ya sea que estos significados sean explícitos, o que permanezcan implícitos, intervienen en un movimiento permanente a partir de las interiorizaciones y exteriorizaciones de los interactuantes; en un movimiento donde los límites entre lo interno y lo externo son borrosos.

El planteamiento de que las acciones, los enunciados y todas las simbolizaciones que el sujeto interioriza y subjetiviza, pasan antes por una elaboración interindividual, como lo plantearon dos precursores del rol asignado a la interacción como fueron Mead y Vygotski, deja claro que los procesos y contenidos psicológicos individuales son solo una de las maneras en que se manifiesta la realidad social. La ciencia que se interesa en la realidad social humana ya sea individual, interindividual, grupal o colectiva, no puede abordar estos fenómenos como si fueran entidades independientes. La psicología sociocultural enfatiza que la investigación de las ciencias sociales puede focalizar el análisis sobre los procesos individuales, o sobre los procesos interpersonales o sobre lo comunitario, pero no puede prescindir de la referencia a los otros como si alguno de ellos pudiera existir de forma aislada de los demás.

Rogoff (1998) sugiere que el examen de los procesos de desarrollo individuales, interpersonales y comunitarios/institucionales implica diferentes planos de observación y análisis. Usar uno de estos planos de análisis implica focalizarse sobre uno de ellos, pero teniendo en cuenta siempre la información que proporciona la observación de los otros planos como fondo.

El peso de la tradición dualista e individualista dentro de la cual surgió la psicología como ciencia, aun se deja sentir dentro de diversas teorías. Aunque hace varios siglos se formuló la premisa acerca de la naturaleza social y cultural del ser humano, la psicología aun carga con el fardo naturalista biologicista y solipsista.

Y aun hay que insistir sobre el postulado de que no existe lo individual como opuesto a lo social, como no existe el ser humano separado de un conjunto de lazos sociales y de mediaciones y significados culturales, lo que haría evidente las limitaciones de los abordajes disciplinarios y la necesidad de nuevas dinámicas dentro del quehacer científico de las disciplinas sociales/humanas.

El presupuesto de que los procesos psicológicos se aborden de manera individual o colectiva, no se da nunca en forma aislada o en ruptura de los vínculos sociales, o independientemente de la red de significados que conforman la cultura, plantea enormes dificultades metodológicas y obliga a la psicología a reconocer distintos niveles de análisis y a darle un lugar central al análisis microgenético dentro de la investigación, con el fin de dar cuenta de los procesos afectivos y cognitivos implicados, cuando los individuos interactúan en el marco de diferentes actividades.

La construcción de significado que se realiza *in situ* dentro del flujo mismo de la interacción, exige una variedad de técnicas e instrumentos para recoger información, para documentar los medios discursivos y no discursivos mediante los cuales los interactuantes construyen significados de manera compartida. En el co-construir, es decir construir conjunta, colectiva y contextualizadamente, es "...difícil transmitir en términos ordinarios el sentido de acciones que adquieren su significado interactivamente, en y para la ocasión de su producción" (Edwards, 1996, 50). Lo que hace la diferencia entre metodologías centradas en la situación experimental clásica de laboratorio y aquellas desarrolladas con instrumentos como la observación, el análisis del discurso, la etnografía, es que responden a las características marcadas culturalmente donde, en distintas situaciones, los humanos interactúan y transmiten y negocian significados, dentro de una dinámica acumulativa de reciprocidad y continuidad.

Ha sido difícil para la psicología reconocer que los procesos mentales no ocurren en un vacío cultural, histórico e institucional, como lo dice Wertsch (1985) y será preciso aun un largo recorrido para construir las herramientas metodológicas que den respuesta dentro de la investigación al carácter situado del funcionamiento psicológico humano. Lo que exige como lo señala Mercer (1996, 16) "el desarrollo de una psicología que sea metodológicamente y teóricamente sensible al lenguaje y la cultura".

Hay una larga tradición en la sociología y psicología en el estudio de las interacciones, donde distintos autores aportan un amplio instrumental concep-

tual para abordar su investigación. Intentar aclarar las deudas que tenemos con diversos autores, es parte de la tarea que realizan hoy los estudiosos del tema.

Los aportes han sido de muy diverso tipo. Schutz (1989), desde la fenomenología social, construyó las bases de una aproximación cognitiva al mundo cotidiano, interesándose en el sentido negociado, y en el conocimiento y la realidad que los actores aprehenden. Su influencia ha sido notoria al poner en claro que el mundo cotidiano es también un mundo de conjunto intersubjetivo y socializado, cultural e histórico, donde el conocimiento está socialmente distribuido.

El interaccionismo simbólico, a cuya cabeza se puede situar a George Herbert Mead, ha tenido un papel especial en los desarrollos contemporáneos en el estudio de las interacciones. Según Marc y Picard (1989), al colocar Mead el acento sobre la dimensión fundadora de la interacción, particularmente de la interacción lingüística, se coloca como el precursor de una concepción interlocutora de la relación humana. Según Mead, “la interacción constituye el fenómeno primario del cual las conciencias individuales son solo la resultante” (Mead citado por Marc et Picard, 1989, 77).

De esta forma, la génesis de la conciencia, como de otros procesos psicológicos, se encuentra en el funcionamiento social del individuo, donde incluso en los procesos más íntimos la colectividad esta presente. Mead, quien trabajó en un contexto sociocultural muy distinto al de Vygotski, llega a conclusiones semejantes. Mead elaboró conceptos tales como objeto, diferenciándolo del estímulo, pues el primero incluye el significado que es social, o el concepto de persona, diferenciándolo del organismo, y en que se resalta que la persona se construye dentro de la actividad social, a partir de las relaciones que estas implican. Mead, así mismo, destaca que el ser humano tiene la particularidad de tomarse él mismo como objeto para sí y elabora el concepto de conciencia de sí. Ésta se construye dentro de las interacciones sociales, cuando se adopta el rol social de otros y, a través de procesos intersubjetivos y de interiorización, se construye el concepto de otro generalizado que permite, al mismo tiempo, el dialogo con los otros y consigo mismo.

Mead teoriza sobre la idea de un sujeto fragmentado, diferenciando no solo el “sí”, o conciencia de sí, sino el “yo” y el “mi”. Recalca que si en la interacción lo social afecta al individuo, el “mi”, el individuo a la vez actúa sobre lo social como “yo” (Mead, 1983). Se trata entonces de una perspectiva sociogenética que tiene hoy diversos desarrollos dentro de la sociología y la psicología principal-

mente. Contemporáneamente dentro de la psicología son las diversas elaboraciones de los psicólogos que de una forma u otra se cobijan dentro de un enfoque sociocultural, los que mantienen activos los interrogantes sobre la sociogénesis de las llamadas funciones psicológicas superiores, intentando articular los aportes de autores provenientes de diversas disciplinas² (Valsiner, 1997; Rogoff, 1998).

Bakhtin, Vygotski, Goffman, Berger y Luckman, Bruner, Piaget, Moscovici nos alertaron y confrontaron al tradicional dualismo que hace segregaciones entre mente y cultura, individuo y sociedad, lo interno y lo externo, y colocaron el estudio del desarrollo dentro del entramado social y cultural.

En la búsqueda de alternativas a estas tradicionales antinomias han jugado un rol importante las concepciones que proponen una explicación de la interacción involucrando un tercer elemento mediador. Para Moscovici (1986) la superación de estas oposiciones exige hablar de una psicología tripolar y no simplemente bipolar (sujeto-objeto). El concepto de representación social ejemplifica una construcción que se realiza de forma interindividual y que tiene existencia individual, mostrando la intrincada relación entre lo social y lo individual. Vygotski quien aporta, entre otros conceptos el de mediación semiótica, también se ubica entre los autores que proponen una psicología a tres términos, reconociendo que la interacción del ser humano con el mundo está interferida o facilitada semióticamente, como dice Kozulin (2000, 78): "Los padres o cuidadores se colocan entre los estímulos y el niño". La caracterización que Vygotski hace del lenguaje como instrumento psicológico, generó nuevas vías de estudio sobre su papel mediador en la transferencia y apropiación de los contenidos de la cultura de una generación a otra, y como el medio semiótico por excelencia que permite la actividad conjunta y la contextualización de los procesos de aprendizaje humanos.

La perspectiva triádica vygotskiana aporta elementos que resultan claves para entender el pasaje de lo interindividual y lo colectivo a lo individual, dándole un lugar central a la interacción y permitiendo un avance importante en la conceptualización de la interacción social. Es posible decir que el aporte específico de los planteamientos vygotskianos en este sentido, consiste en caracterizar la interacción como una relación mediada semióticamente (Vygotski, 1979). La interacción había sido caracterizada como una relación diádica de

² Entre muchos otros autores podemos citar a Gauvain, Cole, Rogoff, Valsiner, Wertsch, Mercer, Engstrom

un sujeto y un objeto, que en realidad es otro sujeto, S (O (S)). Y Vygotski plantea una relación a tres, porque en medio está el signo. De esta manera, el papel mediador del signo viene a ser un rasgo específico de toda relación humana, el cual convoca, al mismo tiempo, las condiciones sociales y culturales en las cuales ella acontece.

Piaget (1983), de manera casi contemporánea a los desarrollos vygotskianos, en su libro publicado en 1932, hace otro aporte básico desde el punto de vista teórico en la comprensión de los diversos rasgos que permiten caracterizar la interacción social. Para Piaget, diríamos nosotros, la interacción social involucra también una relación triádica, pero aquí el tercer término es la regla. Toda interacción humana implica un sentimiento de respeto de uno u otro tipo; involucra reglas que invocan sentimientos de respeto unilateral o sentimientos de respeto mutuo. Y Piaget nos habla fundamentalmente de dos tipos de interacciones según impliquen un respeto limitado de una de las partes hacia la otra, o un respeto bilateral: interacciones sociales tipo 1, relaciones asimétricas e interacciones sociales tipo 2, relaciones simétricas de co-operación. Aporte de un psicólogo primordialmente cognitivista, pero que le da un lugar importante al sentimiento de respeto en las interacciones humanas y que ubica el aspecto racional cognitivo como un elemento condicionante, proponiendo el intercambio y la confrontación de argumentos de individuos que de alguna manera tienen la condición de pares, de iguales, como el paradigma de la relación humana.

Fraisse, en el *Simposio sobre Comportamiento, cognición y conciencia. La psicología en la búsqueda de su objeto*, propone "sustituir la fórmula SR por la fórmula S-P-R, donde S se refiere a la situación y al medio, P, a la personalidad y R a las respuestas o mejor sería los actos del sujeto" (Fraisse, 1987, 263). Además agrega que "proponiendo este paradigma no he inventado nada. K. Lewin en 1939 y R. Catell en 1946 ya lo han propuesto" (ibid.). A continuación justifica que la P se refiera más exactamente a la psique, pues ésta es "el lugar de la organización de todos los procesos que intervienen entre S y R", (p. 267).

La psicología, centrada en los fenómenos individuales e interindividuales, le da especial importancia a los mecanismos intersubjetivos afectivos y cognitivos de muy diversa clase que mediatizan las relaciones del ser humano con el mundo físico, con el mundo social y consigo mismo, dentro de una óptica que le da un lugar especial a la relación entre desarrollo e interacción.

Desarrollo e interacción

La complejización y enriquecimiento conceptual de la noción de interacción generó nuevos interrogantes, y nuevas líneas de investigación vinculando la interacción y el desarrollo. Aunque distintos autores anteriormente habían destacado el papel del adulto y de las interacciones tempranas, Piaget y Vygotski aportan nuevas perspectivas, dándole un lugar particular a este rol del adulto e identificando nuevos rasgos en el tipo de interacción particular que tiene el infante humano con su cuidador. Estos dos autores con perspectivas diferentes acerca del desarrollo nos proporcionan elementos para construir criterios que nos facilitan, podríamos decir, el hacer un análisis evaluativo de estas interacciones. Según Piaget hay un tipo de interacciones que posibilitan el paso de la anomia a la heteronomía y hay un tipo de interacciones que media el camino hacia la autonomía moral e intelectual (Piaget, 1983). Vygotski abre las puertas para la investigación del desarrollo de las distintas funciones psicológicas humanas en el marco de las interacciones que desarrollan los niños con sus cuidadores.

La interacción social en el desarrollo sensoriomotor

Coll y Rivièrè (1987) elaboran un trabajo sobre “la construcción genética del sujeto y el objeto social”; su interés en la explicación de la génesis social de los mecanismos cognitivos y de relación durante el periodo sensoriomotor se produce con la convicción de que paradójicamente se insiste sobre la importancia de la interacción para el desarrollo sensoriomotor, pero al tiempo hay poca preocupación por explicar los mecanismos. La elaboración teórica que hacen Coll y Rivièrè en relación con el papel que juega la interacción en el desarrollo de la cognición social puede considerarse paradigmática en referencia a los nuevos desarrollos que se han hecho dentro de la psicología. En su estudio pretenden avanzar hacia una elaboración teórica que de cuenta de forma integrada de las acciones del sujeto humano con los objetos y de sus interacciones con los otros sujetos, retomando conceptos y aportes tanto de Piaget como de Vygotski.

Coll y Rivièrè (1987) plantean que con frecuencia se le atribuye a la biología y a la filogénesis lo que la psicología y la ontogénesis no pueden explicar. En su exposición sobre los principios constructivistas que dan cuenta de las interacciones de los bebés con las personas Coll y Rivièrè, (1987) muestran las contradicciones epistemológicas en que con frecuencia cae la psicología. Según ellos en lugar de utilizar diferentes principios explicativos para dar cuenta de las acciones de los bebés sobre los objetos por una parte y de sus interacciones

con las personas de otra parte (los primeros constructivistas y los segundos innatistas), es necesario de una teoría unitaria constructivista que explique la génesis de los esquemas de acción y la génesis de los esquemas de interacción, es decir, el niño como alguien que habita en un mundo físico y en un mundo social. "Del mismo modo que el mundo físico es una construcción resultante de la coordinación de esquemas de acción del niño, el mundo social, la noción del 'otro' y la identidad propia son también construcciones cuyo origen debe buscarse en la coordinación y la asimilación recíproca de esquemas de relación e interacción" (Coll y Riviére, 1987, 203). Afirman que lo anterior "no implica una identidad de ritmos evolutivos de construcción de esquemas de acción y de interacción", por el contrario reconocen la existencia de desfases (décalages) importantes "entre las nociones sociales y las nociones físicas correspondientes". Sus hipótesis parten del supuesto de que "la génesis de las funciones cognitivas y afectivas se ubica en las relaciones que se establecen entre el bebe y los adultos a partir del nacimiento y no sobre una preformación endógena o por la simple experiencia con los objetos físicos por parte del organismo" (Ibid).

Estos autores se interesan en "la génesis solidaria del sujeto y del objeto social que permite al niño acceder a un mundo de intenciones y de símbolos". Su interés en la génesis de los mecanismos de relación se dirige "a llenar con un contenido concreto la tesis de Vygotski, para quien las funciones psicológicas vistas tradicionalmente como intrapersonales, por ejemplo, el desarrollo del lenguaje, del simbolismo en general, de la atención, de la memoria, de la competencia para resolver problemas, de la formación de conceptos, etc., tienen en realidad su origen en contextos interpersonales". Consideran que la interpretación vygotskiana "puede ser considerablemente enriquecida por una lectura constructivista que toma conceptos de naturaleza funcional típicamente piagetianos: esquema, asimilación reproductiva, generatriz y de reconocimiento, coordinación y asimilación recíproca de esquemas, reacción circular, coordinación medios-fines, etc." (Coll y Riviére, 1987, 204).

El mundo social como una construcción que es el resultado de la interacción y la experiencia social a través de mecanismos de asimilación y acomodación que tiene el bebe, a partir de la construcción "de estructuras estables, primero de relación expresiva y enseguida de comunicación intencional" (Coll y Riviére, 1987, 235).

En su explicación Coll y Riviére incluyen expresiones tales como: percepción de contingencias simples en juegos circulares de relación para enseguida llegar

a la anticipación y creación de estas contingencias a través de la coordinación de esquemas. Igualmente hablan de la constitución de un medio social propio, de un espacio y de escenarios de relación preferencial y de estructuras relativamente estables de relación expresiva con las figuras de apego. Retoman la idea de Schaffer, quien sostiene que alrededor del quinto mes se produce un cambio importante en las interacciones sociales, a partir de ese momento los intercambios con los adultos se hacen cada vez más a través de objetos y plantean la idea de que los cuidadores tienen nuevamente la mayor parte de la responsabilidad en este proceso de triangulación en el cual dos de las puntas son ocupadas por los dos participantes y la otra es definida por la referencia compartida a objetos externos de relación. La construcción de estos triángulos relacionales permite entre otras convertir los juegos de manipulación en situaciones de interacción social.

Coordinaciones cada vez más potentes y complejas que posibilitan una mayor precisión comunicativa, la cual es un indicador del desarrollo sensoriomotor de la comunicación que puede cumplir dos funciones: conseguir objetos que están fuera del alcance del niño o compartir la experiencia sobre los objetos. Lo que "supone la noción de una identidad esencial entre el bebé y las personas que lo rodean, quienes son ahora concebidas no solo como instrumentos particulares capaces de completar las conductas comenzadas por el bebé, sino también como seres capaces de tener una experiencia esencialmente "identificada" con la conducta propia, de interesarse en los mismos objetos o hechos que son interesantes para el bebé. El concepto de "intersubjetividad secundaria" hace referencia a esta experiencia de identidad que es altamente específica de los humanos" (Coll y Riviére, 1987, 237).

Los símbolos son formas evaluadas de interacción según Coll y Riviére, quienes analizan el origen comunicativo del mundo simbólico y plantean que

contrariamente a la explicación de Piaget (1946), quien asocia el origen del mundo simbólico a la diferenciación y a la coordinación progresiva de esquemas de acción sobre los objetos, nuestro análisis subraya el lazo entre el desarrollo de los esquemas interactivos (que son, por definición, esquemas de acción contraidos y condensados que exigen la acción del otro para completarse) y la competencia simbólica de niño [...] en el origen mismo de la acción interactiva, de la comunicación intencional con el otro, se encuentra ya todos los vectores del desarrollo

del mundo simbólico del niño durante el segundo año de vida: fraccionamiento, condensación anticipación, convencionalización, ritualización y descontextualización (Coll y Riviére, 1987, 235).

El trabajo de Coll y Riviére no solo hace un análisis detallado de los mecanismos y procesos implicados en "la génesis solidaria del sujeto y del objeto social" sino que igualmente hacen un análisis de las estrategias de los adultos que permiten la optimización del desarrollo, entre otras hablan de una estrategia que tiene un significado muy especial, la *atribución excesiva*, "la cual actuando en la zona de desarrollo próximo permite transformar el desarrollo potencial en desarrollo actual" (Coll y Riviére, 1987, 236). Los adultos cuidadores cumplen su tarea de andamiaje atribuyendo, por ejemplo, una intencionalidad a las acciones del bebe que aun no poseen, pero que logran a partir de los intercambios que tienen con quienes actúan haciendo como si el bebe tuviera unas competencias que sólo alcanzará más tarde. La estrategia de atribución excesiva muy frecuente en las interacciones madre-niño y en todas las situaciones educativas es un instrumento fundamental para favorecer el desarrollo.

Vygotski orientó la atención de la psicología hacia el papel del cuidador y de los mediadores humanos en el aprendizaje informal y formal. Intermediación que es fundamental, pues son ellos los encargados de poner al alcance del niño las herramientas materiales y semióticas que han desarrollado anteriores generaciones y que constituyen la herencia cultural. En su proceso de transferencia las nuevas generaciones no solo se apropian de los contenidos culturales que identifican su comunidad o grupo social, sino que construyen las funciones psicológicas propiamente humanas. Las actividades sociales que desarrollan conjuntamente en la vida cotidiana adultos y niños son los escenarios en los cuales ocurre esta transferencia y apropiación.

La relación entre interacción y desarrollo es fundamental par la psicología sociocultural; es este el escenario donde ocurre la apropiación de las herramientas, dentro de la actividad conjunta que desarrollan los humanos. Así lo plantea Gordon Wells, "la historia de la civilización es, en gran medida, la historia de las maneras en que se han encontrado soluciones a problemas con la ayuda de instrumentos, y de cómo la existencia de unos instrumentos determinados ha conducido al descubrimiento de usos nuevos para ellos y de nuevos problemas a resolver. Sin embargo, la existencia de un instrumento o un artefacto no es de importancia por sí misma. Su valor solo puede entenderse en el contexto de una comunidad de práctica donde la disponibilidad del instrumento se aso-

cia con el conocimiento pertinente sobre cuándo y cómo usarlo. Solo entonces puede el instrumento funcionar como un amplificador cognitivo” (Wells, 1996, 77). Pero no se trata solo de las herramientas físicas dentro de la actividad material transformadora que realiza el ser humano, el valor de la perspicacia de Vygotski fue la de aplicar esta mediación a la actividad intelectual construyendo el concepto de instrumento semiótico. En estas condiciones en los procesos de socialización y dentro de las prácticas educativas, la mediación que ejerce el adulto en términos de apoyo y guía o andamiaje (Bruner 1990) pone a disposición de los niños estos instrumentos, siendo posible ahora, hacer un análisis de las características y calidades de este andamiaje (Wood, Bruner & Ross, 1976). La investigación pionera de Bruner (1976) y Wertsch (1985) sobre la tutoría que ejercen las madres en la solución de un rompecabezas es hoy una línea de investigación centrada en el análisis de las características del tipo de guía que ofrecen distintos cuidadores, en dirección a permitir que el niño logre una autorregulación solucionando diversas tareas. En algunas observaciones hechas en nuestro contexto, se ha podido establecer que hay una variedad de formas para ayudar a un hijo a la solución de una tarea y que algunas de estas formas de acompañar un aprendizaje son más eficaces, y que hay que investigar con más detenimiento las diferencias relacionadas con la escolaridad de las madres.

Dentro de la amplia literatura que se encuentra sobre el tema, se pueden referenciar actualmente un gran número de investigaciones que buscan analizar la calidad de la mediación que llevan a cabo padres y maestros, y los efectos de esta mediación, según estos adultos dispongan o no de unas u otras herramientas, reconociendo que el principal instrumento es el lenguaje oral. Elementos conceptuales que pueden dar cuenta de la forma como niños de distintos grupos socioculturales se ven favorecidos o limitados en su desarrollo por unas u otras formas concretas de andamiaje de sus cuidadores, según el capital cultural que dispongan. Lo que daría lugar a otras preguntas: de qué manera, en algunos grupos sociales, por ejemplo poblaciones desplazadas o emigrantes desarraigadas de los elementos fundamentales de su cultura, se ven afectados estos procesos de mediación de los adultos cuidadores; y cuáles son las características de la mediación que ejercen adultos analfabetas que no disponen, por ejemplo, del instrumento semiótico que representa el manejo del lenguaje escrito.

Actividad discursiva, interacciones en el aula, contexto cultural y contexto institucional, currículo son algunos de los temas que entran en juego cuando se piensa actualmente la relación entre interacción, desarrollo y aprendizaje. En los

años 80 y 90 se sentaron las bases teóricas de estos temas que han continuado dando sus frutos a nivel de la investigación.

Interacción, desarrollo y aprendizaje

Para hacer referencia a la singular relación entre interacción, desarrollo y aprendizaje se puede decir que la extrema vulnerabilidad del neonato humano, característica que hace parte de su condición biológica es compensada culturalmente dado que el desarrollo ontogenético es un proceso asistido por los adultos que ejercen como educadores y por las herramientas psicológicas y culturales, las cuales vehiculan la herencia acumulada de las generaciones anteriores. Y es en este contexto que ocurren los procesos de aprendizaje mediados semioticamente.

Así, especial atención ha recibido el estudio de un tipo de interacciones en las cuales los actores participan en una actividad con un propósito implícito o explícito que es el aprendizaje (ya sea un aprendizaje informal o formal) y en la cual pueden obtener beneficios cognitivos. Con interpretaciones y con preguntas diferentes se investiga sobre diversos aspectos del vínculo entre desarrollo cognitivo e interacción social.

Las dimensiones individual, grupal (microgenética u ontogenética) o colectiva (macrosocial histórico social) de los procesos cognitivos están intrínsecamente entrelazadas y el develamiento de su dinámica requiere tener en cuenta el terreno avanzado en torno a la descripción e interpretación de la interactividad.

En estas condiciones, ya no solo se trata de tener en cuenta el entrelazamiento en el que se hallan inscritos los distintos fenómenos humanos y sociales y de asumir que están en constante cambio, sino de dilucidar los mecanismos implicados en la formación y desarrollo de las funciones cognitivas y afectivas que median el aprendizaje humano; mecanismos algunos universales y la mayor parte culturales. El concepto de interacción va ligado a la idea de una dinámica compleja de acciones discursivas y no discursivas en la cual el individuo se inscribe al nacer y que le permiten unas vinculaciones afectivas y cognitivas y un intercambio permanente con los otros de su cultura, trama dentro de la cual ocurren los procesos de socialización y educación que participan en el desarrollo ontogenético.

Las relaciones interpersonales humanas como procesos interactivos no solo implican reciprocidad, sino comunicación y negociación de significados en contextos culturales concretos. Se trata de un intercambio en el cual para los

interlocutores no es suficiente lo evidente, la conducta y el otro con el cual se interactúa no se nos plantea transparente e implica cierta opacidad y por lo tanto no se trata de un proceso totalmente objetivable, pues el sentido que tiene la interacción para los sujetos dejara siempre nuevos interrogantes y será objeto de conflictos y conjeturas. Se busca develar, descifrar cualquier señal como lo sustentan Marc y Picard (1989) todo lo que ocurre en la interacción puede ser interpretable.

Toda interacción supone interactuantes socialmente situados, de forma tal que todos sus intercambios están socialmente marcados por códigos, normas, roles, ritos, fines, significados que al tiempo que hacen posible la interacción y la comunicación la regulan (Marc et Picard, 1989, 15). Como lo expone en forma muy precisa M. Mauss la interacción “como un fenómeno social total”, “como un fenómeno donde la totalidad de la sociedad y de sus instituciones están implicados y donde interactúan diversas dimensiones psicológicas, sociales y culturales” (Citado Por Marc et Picard 1989, 16). Así se trata de un interactuante e interlocutor que es a la vez sujeto histórico, cultural y social.

La interacción como un sistema que no solo incluye los intercambios y la influencia reciproca de los interlocutores, sino que incluye el contexto. Unas coordenadas espacio-temporales y culturales, la biografía de los participantes que de una manera u otra actualizan unas motivaciones, unas percepciones mutuas, en síntesis un universo simbólico que mediatiza los significados y la intersubjetividad que aquí se ponen en juego (Hundeide, 1993).

Dentro de la investigación se tiene en cuenta, la interacción en grupos amplios o diadas, e incluye tanto roles asimétricos como simétricos; se analiza tanto el conflicto y la confrontación, como el consenso y la colaboración entre personas con diferentes roles en diversos contextos. La comunicación y la coordinación de los interactuantes mientras trabajan conjuntamente, y los ajustes que hacen a sus formas de participación, han sido objeto de diversas investigaciones en el marco de diferentes tareas. El beneficio que pueden proporcionar las interacciones sociales para el desarrollo y el aprendizaje de los niños sólo se da en ciertas condiciones. Y la investigación busca, justamente, esclarecer los procesos implicados y las distintas circunstancias que hacen que la interacción dentro del aprendizaje genere desarrollo.

Bornstein y Bruner (1989), plantearon un programa de trabajo que aun sigue vigente. Según estos autores aunque el desarrollo está intrínsecamente ligado

con la interacción, la psicología se tomó un largo tiempo para reconocerle a la interacción, el estatus de un objetivo prioritario para la investigación y la teoría del desarrollo. Según estos autores, los interrogantes que tendrían que abordarse en la perspectiva de esta relación y específicamente a propósito de las interacciones, serían los siguientes: ¿cuáles aspectos del desarrollo son influenciados por la interacción?, ¿cuáles son los mecanismos que permiten que la interacción afecte el desarrollo de las competencias?, ¿qué curso diferente siguen las interacciones?, ¿las interacciones con diferentes agentes influyen de la misma manera?, ¿cuáles son las características comunes y cuáles son las diferencias entre las interacciones con diferentes agentes?, ¿cómo varían las interacciones según la edad y estadio de desarrollo del niño frente a diferentes resultados?, ¿qué tienen en común los diferentes contextos en los cuales las distintas interacciones se desarrollan?, ¿por qué algunos contextos facilitan y otros inhiben la función o eficacia de las interacciones?, ¿cuáles son los métodos comúnmente usados a propósito del estudio de los interrogantes que generan las interacciones?, ¿cuáles son sus ventajas u desventajas y qué otros métodos podrían ser usados? (Bornstein y Bruner, 1989, 13).

Rogoff plantea también una agenda dirigida a clarificar las relaciones particulares entre desarrollo cognitivo e interacciones sociales, y plantea las siguientes preguntas: ¿qué obtienen los niños de la interacción social y en qué circunstancias?, ¿qué aspectos de ella contribuyen a que el niño avance?, ¿cuál es el significado de las diferencias en las situaciones de interacción social, si los compañeros son adultos o iguales?, ¿hay diferencias en el papel de la interacción social en función de la edad de los niños? (Rogoff, 1993, 179).

Los interrogantes dentro de la investigación se han venido especificando y dentro del enfoque que venimos presentando, hacen referencia a ¿cómo aprenden los alumnos trabajando conjuntamente?, ¿cuáles son los mecanismos sociales y cognitivos que intervienen dentro de las actividades que se desarrollan en el aula permitiendo que los alumnos obtengan beneficios cognitivos?, ¿por qué medios alumnos y maestros construyen una visión compartida de las tareas y las actividades de las cuales participan?, ¿cuáles son los diferentes medios semióticos y las herramientas culturales que intervienen en los procesos de aprendizaje?, ¿de qué manera la actividad discursiva contribuye en esta co-construcción de significado?, ¿en qué condiciones la argumentación, el debate contribuyen en esta negociación de significados?, ¿qué tipo de dispositivos metacognitivos pueden favorecer el aprendizaje de contenidos particulares?, ¿cuáles son los distintos mecanismos implícitos y explícitos que explican la re-

lación que se ha hecho evidente pero que aun no puede ser explicada suficientemente entre interacción, aprendizaje y desarrollo?

A continuación hacemos un análisis de algunos de los supuestos teóricos que están implicados en los anteriores interrogantes: la intersubjetividad como condición de la interacción; la metacognición como herramienta cognitiva que favorece el aprendizaje; la transmisión y negociación de significados dentro de contextos interactivos.

La intersubjetividad como condición de la interacción

El concepto de intersubjetividad se trabaja dentro de las distintas disciplinas sociales y se considera como una condición básica en la situación de interacción para que los participantes tengan la posibilidad de compartir perspectivas o pensar conjuntamente. La construcción compartida de significados ocurre cuando los interactuantes provenientes de una misma o de diferentes culturas, se comprometen dentro de actividades conjuntas a partir de acciones discursivas y no discursivas en un proceso de transmisión y negociación de significados. Mecanismos psicológicos y culturales que pueden ser abordados en análisis microgenéticos u ontogenéticos o que pueden tener que ver con condiciones organizativas o institucionales macro.

El pensamiento compartido al que pueden llegar los interlocutores que trabajan conjuntamente intercambiando argumentos desde distintas perspectivas frente a una tarea, ha sido trabajado también desde la psicología social genética³. Algunas de sus conclusiones se acercan a los planteamientos de Vygotski (1979) sobre la ley cultural del desarrollo. Con el trabajo desarrollado desde la psicología sociocultural la noción de intersubjetividad viene a ser retomada para clarificar la comprensión compartida de la situación o de la tarea que van alcanzando los interactuantes en la situación de tutoría (Wood, Bruner & Ross, 1976), o participación guiada (Rogoff 1993).

Metodológicamente el estudio de las interacciones sociales tienen que responder a dos exigencias teóricas: la una relacionada con 'abrir ventanas', léase construir instrumentos para obtener información sobre los contenidos de los procesos de subjetivación, y objetivación, es decir sobre los significados, las representaciones, las imágenes, las emociones, las expectativas, etc., que

³ Son de amplio conocimiento los trabajos de Mugny, Doise, Pret-Clermont, Gilly, entre otros.

interiorizan y exteriorizan los individuos cuando desarrollan actividades más o menos conjuntas, mas o menos individuales, dentro de procesos intersubjetivos. Y la otra tiene que ver con la interpretación, lo que implica estar atentos e interrogarse sobre el sentido que le dan los actores a los diferentes eventos, procesos y experiencias de las cuales participan directa o indirectamente. De manera tal, que las alternativas metodológicas se fundamentan, de una parte en la estrecha relación entre los contenidos subjetivos e intersubjetivos y de otra con el presupuesto de que estos contenidos son abordables para la ciencia y que las herramientas semióticas son instrumentos privilegiados para resolver el problema de cómo tener acceso a estos contenidos.

La dialéctica entre subjetivación y objetivación en la cual mente y cultura hacen parte de un solo movimiento como lo plantea (Cole citado por Wertsch, 1985), permite salir del impase en el cual habían colocado tanto el objetivismo como el subjetivismo, el estudio de la subjetividad. Las diferentes clases de textos que proporcionan los sujetos en el marco de su actividad, a partir no solo de la actividad verbal sino del conjunto de su actividad y funcionamiento semiótico, proporciona una amplia gama de datos e información, que tiene que ser leída reconociendo sus contextos de producción y con la documentación que ofrecen distintos textos o co-textos. Lo cual como es evidente solo puede hacerse dentro de procesos investigativos orientados cualitativamente donde se le da a la actividad discursiva un lugar central como instrumento.

La actividad co-constructiva que realizan los participantes cuando trabajan conjuntamente exige distintos niveles de intersubjetividad, para que la interacción social pueda ser beneficiosa, desde el punto de vista cognitivo.

Para Vygotsky, el pensamiento compartido proporciona la oportunidad de participar en un proceso de toma de decisiones conjunta en el cual los niños pueden apropiarse, posteriormente, de aquello en lo cual han contribuido con el compañero. Para Piaget, el encuentro de mentes implica dos individuos separados, cada uno de ellos operando sobre sus propias ideas, utilizando la alter-nancia de puntos de vista presentes en la discusión para avanzar en su propio desarrollo (Rogoff, 1993, 1993).

Desde la perspectiva vygoskiana, la intersubjetividad es un proceso que tiene lugar entre personas, mientras que desde la perspectiva piagetiana, la intersubjetividad es un proceso individual que aporta la sociedad (Forman citada por Rogoff, 1993, 1993).

Los estudios dirigidos a analizar cómo se llega a una definición compartida de la situación, detectando los puntos de acuerdo entre el niño y el adulto en un proceso tutorial, permitieron identificar “cuatro niveles en la transición del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico” (Wertsch, 1988, 173). Cuatro niveles de intersubjetividad que permiten entender cómo la responsabilidad de la tarea, que primero era asumida por la diada, pasa a ser asumida por el niño. En el primer nivel la comunicación se hace casi imposible, pues niño y adulto definen la situación de manera muy diferente. En el segundo, la interacción adulto-niño está menos restringida, pues el niño ha logrado una cierta comprensión de los aspectos implicados en la tarea. En el tercer nivel,

(...) el niño puede responder adecuadamente haciendo las inferencias necesarias para interpretar las producciones directivas del adulto. En el cuarto y último nivel, el niño toma la responsabilidad de llevar a cabo la tarea. Durante el cambio al funcionamiento intrapsicológico, e inmediatamente después, puede producirse habla egocéntrica. Esta forma autorreguladora de mediación semiótica comparte muchas propiedades estructurales y funcionales con el habla comunicativa previamente usada en la diada (Wertsch, 1988, 174).

En la actualidad distintos autores consideran importante develar los mecanismos intersubjetivos involucrados dentro de la actividad discursiva en la cual participan maestros y alumnos. Su propósito es contribuir en la elaboración de una teoría de la educación como actividad discursiva, en la cual un adulto apoya el aprendizaje de un niño en la familia o de un grupo de niños en la escuela a través del habla y la acción (Mercer 1996). Se trata de aclarar el papel que juega el discurso como proceso de co-construcción en el cual los participantes crean nuevas formas de mediación semiótica y nuevas formas de acción (Valsiner 1996). El constructivismo social, la psicología discursiva, la psicología sociocultural, la segunda generación de psicólogos que trabajan desde la psicología social genética, comparten algunos de los supuestos teóricos de los cuales hemos venido hablando, se interesan en una mejor comprensión de los procesos educativos concediéndole un rol importante a las interacciones maestro-alumno, a la actividad conjunta en la cual se involucran y a los dispositivos semióticos que utilizan para construir significados, dentro del lenguaje oral y escrito. Como lo expone Mercer,

(...) mediante el lenguaje hablado y escrito, las generaciones sucesivas de una sociedad se benefician de la experiencia de

sus antepasados, y es también mediante el lenguaje como cada generación nueva comparte, discute, resuelve y refina su propia experiencia. Por tanto, el discurso no es meramente la representación del pensamiento en el lenguaje: más bien es un modo social de pensar (Mercer, 1996, 3).

Interacción y habilidades metacognitivas

Los procesos metacognitivos vinculados con las capacidades que tienen los individuos para controlar regular y reflexionar sobre su propia cognición, han recibido considerable atención en los últimos años por parte de los investigadores; No solo hacen referencia a la habilidad para planear y desarrollar estrategias, supervisarlas, evaluar sus resultados, sino incluyen también los conocimientos necesarios para poner en práctica estas habilidades en relación con una tarea concreta, en cuanto estrategias y en cuanto a las capacidades personales para hacer uso de estas estrategias (Flavell, 1979); por lo tanto se plantean directamente vinculados con los procesos de autorregulación. Dentro de la psicología sociocultural se busca entonces entender de que manera distintos tipos de interacción, con diferentes niveles de intersubjetividad aportan a los aprendices, o participantes en la solución de una tarea, elementos para avanzar en la propia regulación de su aprendizaje (Brown, 1987).

Las habilidades metacognitivas se ponen de presente en las situaciones de interacción facilitando la construcción de los instrumentos cognitivos necesarios para la autorregulación. Hartup plantea que de las funciones cognitivas, las más ligadas a las interacciones sociales son "las reguladoras de la acción, o sea, las capacidades de organización, planeación, control y verificación implicadas en la resolución del problema" (Hartup, 1983, 117). Desde su punto de vista, el contenido metacognitivo de estas funciones es fundamental y debe ser un aspecto central que es necesario tener en cuenta cuando se analizan las conexiones entre capacidades cognoscitivas y relaciones sociales. El monitoreo que puede realizar el ser humano sobre su propia actividad y sobre sus procesos de aprendizaje, tiene en sí mismo unos efectos a posteriori que pueden ser orientados dentro de las prácticas educativas (Tobias, 1996). Sus orígenes se encuentran en la infancia temprana, a través de la regulación que ejercen los cuidadores a partir de la intermediación que ejercen, buscando que el niño utilice los instrumentos propios de su cultura.

Wertsch (1985) desarrolla argumentos teóricos y empíricos concernientes a los orígenes sociales de la metacognición. Apoyándose sobre situaciones de guía

madre-niño dentro de actividades de construcción de rompecabezas, el autor muestra cómo las competencias relacionadas con la metacognición provienen de la interiorización del control social, subrayando la función mediadora del lenguaje en la transición desde el funcionamiento interpsíquico al intrapsíquico. El lenguaje social, herramienta de comunicación para actuar sobre el otro, deviene herramienta de control interiorizada para actuar sobre sí mismo. Wertsch (1985), afirma que la regulación que aportan los adultos, la transferencia de la responsabilidad que hacen posible cuando ayudan a los niños pequeños, es una forma de metacognición con cambios a través del desarrollo que van desde el control ejecutivo del adulto (con órdenes paso a paso para realizar la tarea), hasta preguntas y sugerencias que intentan mostrar al niño la estrategia global del siguiente paso; finalmente, cuando los niños pueden manejar los detalles para llevar a cabo las estrategias, el adulto aporta una ayuda de carácter general a la ejecución (Wertsch, citado por Rogoff 1990).

Cuando se tienen en cuenta los procesos involucrados en la solución de una tarea, se hace necesario tener presente que el hacer allí implicado debe ir acompañado de una reflexión o autorregulación consciente que ayuda a que los niños entiendan cómo y por qué funcionan los procedimientos utilizados; esta comprensión facilita su generalización y su utilización significativa, e incluso su recuerdo. Este planteamiento vygotskiano, de favorecer los procesos de autorregulación mediante la interacción social, es recuperado por diversos autores que insisten en subrayar en los procesos de aprendizaje, el componente intencional y deliberado, y la capacidad de regular la acción metacognitivamente. (Lacasa, Martín y Herranz, 1995).

Desde otra perspectiva, se hace también referencia a los beneficios metacognitivos, que puede representar para el tutor (niño) la participación en una situación de interacción, y se analiza cómo el ejercicio de la tutoría puede favorecer la abstracción reflexiva y la reflexión sobre la actividad de resolución; teniendo presente que en la actividad conjunta los niños no solo pueden aprender nuevos conocimientos, sino que también se hace posible que el niño aprehenda nuevos procedimientos y nuevas habilidades.

El rol de los significados atribuidos al compañero o a la tarea.

Los términos de interacción y negociación de significados atraviesan los distintos discursos que buscan analizar los fenómenos psicosociales, concediéndole un lugar privilegiado al signo; esto justifica que hoy sea objeto de la investigación

de diversas disciplinas el análisis de los artefactos semióticos que pone a nuestra disposición los cambios acelerados que se han gestado a nivel de la cultura. Vygotski a comienzos del siglo anterior, hizo claridad sobre la doble condición cultural y psicológica de los signos, cuando expuso que el signo es siempre originalmente usado con propósitos sociales como un medio para influenciar a los otros y que solo después se convierte en un medio para influenciarse uno mismo (Vygotski, 1979).

Es posible decir que se ha avanzado hacia una concepción interactiva de la significación, pues esta no depende solamente de la subjetividad de los actores, ni de los elementos que conforman el contexto, sino que primordialmente se produce en el intercambio entre los sujetos. Esta concepción interroga los modelos dominantes en la psicología cognitiva y sobre la relación entre representaciones y significaciones. Putman (1990) hace una precisión respecto a que las representaciones mentales no resuelven el problema de la significación, pues para fijar la referencia las representaciones no son suficientes, dado que la significación de las palabras no es fijada por la definición que de ellas se haga.

Entre la pluralidad de significaciones posibles que pueden tener una palabra, un enunciado, una situación, una actividad, una tarea, los interactuantes en el juego de intercambios seleccionan, elaboran y le dan existencia a unas u otras significaciones de una manera contextualizada (Gauvain, 1998). A lo largo del desarrollo de los intercambios los participantes ejercen reciprocamente distintas influencias que conllevan a que haya un flujo de significaciones que intervienen entre significados propuestos e interpretaciones elaboradas. Por esta razón, algunos autores insisten en el planteamiento acerca de que con frecuencia la investigación da cuenta de los aspectos estáticos de la interacción y que es menos frecuente de que se aborden sus aspectos dinámicos (Coll, 1985).

El énfasis en el reconocimiento del modo de existencia humana como un modo activo-participativo, negociador en el cual la construcción de significado en situación, de manera contextualizada es característico, tiene que ver con un posicionamiento teórico que se ha ido decantando dentro del enfoque interaccionista constructivista, donde otros enfoques ven únicamente la ejecución de planes o la imposición de determinantes externos.

La posición adoptada por algunos investigadores ha sido la de colocar, como objetivo principal de sus estudios, comprender cómo y en qué condiciones las significaciones sociales que son movilizadas a propósito de las interacciones,

juegan un rol en la construcción de las competencias cognitivas relativas a problemas particulares. Se pueden citar aquí autores de muy diversas procedencias que tienen en común incluir procedimientos de investigación que, además de poner en evidencia lo que ocurre en la actividad conjunta, recuperan información acerca de las valoraciones y significados que los participantes le atribuyen a la interacción, a la tarea, a la situación y a las condiciones de presentación de la tarea (Gauvain y Rogoff, 1986; Nicolet, 1995, Grossen et al., 1996).

Gauvain (1998) ha desarrollado una línea de investigación sobre el papel que tienen las experiencias socioculturales en la adquisición, organización y uso de las habilidades cognitivas, teniendo en cuenta la influencia de características tales como el temperamento, la simpatía o el agrado entre los interactuantes; lo que influye en el trabajo conjunto de las diadas.

Algunos investigadores que trabajan en esta dirección pertenecen a la segunda generación de la psicología social genética (Perret-Clermont, Muller, 1999), quienes, a diferencia de los primeras investigaciones focalizadas sobre el conflicto sociocognitivo, centralizan sus trabajos sobre la construcción intersubjetiva de los significados sociales de la situación y de las tareas. El desarrollo de “esta segunda generación de estudios ha sido ampliamente estimulada por los resultados de las investigaciones neo-piagetianas que muestran que las respuestas que los niños dan en un test o en una situación de aprendizaje, dependen de las características relacionales y sociales del contexto en el cual ellos deben actuar” (Grossen et al., 1996, 177)

Grossen, Iannaccone, Liegme y Perret-Clermont (1996), examinan el rol de la comparación social con relación a los beneficios que los niños pueden obtener después de una sesión de interacción con un par. Muestran que la dinámica socio-cognitiva que se establece cuando los niños trabajan en diadas, no sólo se ve influida por la competencia que tienen los interactuantes, sino por la percepción subjetiva que tienen de sus compañeros.

Referencias

- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. En F. Reiner & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bruner, J. S. & Bornstein, M.H. (1989). On interaction. En M.H. Bornstein & J.S. Bruner. *Interacción in Human Development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Bruner, J. S. (1990). Culture and human development: a new look. *Human development*, 33, 344-355.
- Coll, C. et Rivi re, A. (1987). Individuation avec le sensorimoteur: notes sur la construction génétique du sujet et de l'objet social. En M. Siguan. *Comportement, cognition, conscience*. Paris: PUF.
- Coll, C. y Edwards, D. (Eds). (1996). *Ense anza, aprendizaje y discurso en el aula*. Madrid: Aprendizaje.
- Coll, C. (1985). Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas. *Anuario de Psicología*, 33, 59-70.
- Doise, W. (1996). The origins of developmental social psychology: Baldwin, Cattaneo, Piaget and Vygotski. *Swiss Journal of Psychology*, 55 (2/3), 139-149.
- Doise, W. (1981). La construction sociale des instruments cognitifs: du postulat à l'expérimentation. *Psychologie Scolaire*, 36, 5-28.
- Doise, W. (1983). Apprentissage, psychologie génétique et psychologie sociale: une transformation de paradigmes. *Archives de Psychologie*, 51, 17-22.
- Doise, W., Mugny, G. (1979). Factores sociol gicos y psicológicos del desarrollo cognitivo. *Anuario de Psicología*, 21, 4-25.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Fraisse, P. (1987). La psychologie à la recherche de son objet? En M. Siguan, *Comportement, cognition, conscience*. Paris: PUF.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognition monitoring. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Gauvain, M. (1998). Cognitive development in social and cultural context. *Current Directions in Psychological Sciences*, 7, 188-192.
- Gauvain, M., & Rogoff, B. (1986). Influence of the goal on children's exploration and memory of large-scale space. *Developmental Psychology*, 22, 72-77.
- Gauvain, M., & Rogoff, B. (1989). Ways of speaking about space: The development of children's skill in communicating spatial knowledge. *Cognitive Development*, 4, 295-307.
- Grossen, M., et al. (1996). Actual and perceived expertise: the role of social comparison in the mastery of right and left recognition in novice-expert dyads. *Swiss Journal of Psychology*, 55 (2/3), 176-187.
- Hartup, W. W. (1983). Peer relations. En P. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology*. Vol 4. New York: Wiley.
- Hogan, K., Nastasi, B.K., & Pressley, M. (2000). Discourse patterns and collaborative scientific reasoning in peer and teacher-guided discussions. *Cognition and Instruction*, 17, 379-432.

- Hundeide, K. (1993). Intersubjectivity and interpretative background in children's development and interaction. *European Journal of Psychology of Education*, 8, (4).
- John-Steiner, V., & Mahn, H. (1996). Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework. *Educational Psychologist*, 31, 191-206.
- Kosulin, A. (2000). *Instrumentos Psicológicos: la educación desde una perspectiva sociocultural*. Paidós, Barcelona.
- Lacasa, P., Martín, B. y Herranz, P. (1995). Autorregulación y relaciones entre iguales en tareas de construcción: un análisis de las situaciones de interacción. *Infancia y Aprendizaje*, No. 72, 71-93.
- Marc, E. y Picard, D. (1989). *L'interaction sociale*. Paris, PUF.
- Mead, G. H. (1983). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona, Paidós.
- Mercer, N. (1997). *La Construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós
- Moro, C. y Rodríguez, C. (1989). L'interaction triadique bébé-objet-adulte durant la première année de la vie de l'enfant. *Enfance* 42, 1/2, 75-82.
- Moscovici, S. (1986). (Ed.). *Psicología social*. Barcelona, Paidós
- Mugny, G. y Perez, J. (Eds.). (1988). *Psicología social del desarrollo cognitivo*. Barcelona: Anthropos.
- Nicolet, M. (1995). *Dynamiques relationnelle et processus cognitifs. Etude du marquage social chez des enfants de 5 à 9 ans*. Lausanne: Delachaux et Niestle.
- Perret-Clermont, A.-N. & Muller, N. (1999). Dimensions institutionnelles, interpersonnelles et culturelles d'un dispositif pour penser et apprendre. *Cahiers de Psychologie*, 35, 3-13.
- Piaget, J. (1932/1983). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Pintrich, P.R. (1994). Continuities and discontinuities: Future directions for research in educational psychology. *Educational Psychologist*, 29, 137-148.
- Riboni, C. (1991). Interaction, engagement, signification. *Connexions*, 57, 141-144.
- Rogoff, B. (1991). Social Interaction as apprenticeship in thinking: Guidance and participation in spatial planning. En L.B. Resnick, J.M. Levine & S.D. Teasley (Eds.) *Perspectives on socially shared cognition*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. En W. Damon and D. Kuhn & R.S. Siegler (Eds.) *Handbook of child psychology*, vol.2. New York: Wiley.
- Schutz, A. (1989). *El mundo social y la teoría de la acción social en Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Seibel, C. (1987). Quelles interactions pour dépasser les ruptures éducatives? En CRESAS (Ed.). *On n'apprend pas tout seul. Interactions sociales et construction des savoirs*. Paris: E.S.F.
- Sivan, E. (1986). Motivation in social constructivist theory. *Educational Psychologist*, 21, 209-233.
- Sorsana, C. (1996). Relations affinitaires et co-résolution de problème: analyse des interactions entre enfants de six-huit ans. *Interaction et cognition* Vol. 1 (2-3), 263-291.
- Tobias, S. & Everson, H.T. (1996). *Assessing metacognitive knowledge monitoring*. New York: College Board Publications.
- Valsiner, J. & Asendorpf, J. (Eds.). (1992). *Stability and change in development: a study of methodological reasoning*. Newbury: Sage.
- Valsiner, J. (1997). *Culture and the development of children's action: A theory of human development*. New York: Wiley.
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotski y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. V. (Ed.). (1985). *Culture, communication and cognition: vygotskian perspectives*. New York: Cambridge University Press.
- Wood, D. Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

PSICOLOGÍA COGNITIVA

La lógica mental y los modelos mentales a la luz de la teoría de la imitación de Anderson

Miguel E. Uribe¹
Hernán Sierra Mejía²

El estudio del razonamiento humano se ha abordado desde distintas perspectivas. Hoy en día se reconocen dos teorías que pretenden, a través de la postulación un mecanismo general, explicar la totalidad de este dominio: La lógica mental (LM) y los modelos mentales (MM). Los seguidores de LM sostienen que la forma como se lleva a cabo el proceso de razonamiento depende fundamentalmente de la aplicación de reglas lógicas (Braine y O'Brain, 1998). Por su lado, los seguidores de MM sostienen que el razonamiento se lleva a cabo a través de la actualización sucesiva de representaciones figurativas de la realidad (Johnson-Laird y Byrne, 1991).

La discusión central que actualmente se desarrolla en la literatura sobre razonamiento versa sobre el poder explicativo de estas teorías. Pero el alcance de las conclusiones que se derivan de esta cuestión, no se limita sólo a éste dominio, pues la favorabilidad en dirección a una de las teorías es también un punto a favor del formato representacional que a ella subyace. Desde ópticas distintas se ha argumentado que probar la verdad de una teoría del razonamiento es un dato que serviría para determinar cuál es el formato representacional del pensamiento (Johnson-Laird, 1983; Bonatti, 1994, 1998). Sin embargo, en muchas de las comparaciones realizadas no se han encontrado datos definitivos a favor o en contra de una de ellas. Autores como Bonatti (1994) y Stenning (1992) sugieren que es posible encontrar argumentos a favor de la equivalencia formal de las dos teorías:

- (a) Argumentos de orden empírico: estos apuntan a destacar la coincidencia de los datos que se observan en las investigaciones que contrastan las dos teorías directa o indirectamente que, por lo general son investigaciones con tareas deductivas (por

¹ Psicólogo. Universidad Nacional de Colombia. meuribem@unal.edu.co

² Psicólogo. Profesor del Departamento de Psicología, Universidad Nacional de Colombia. hsierra@uolpremium.co

ejemplo, el estudio de Noveck y Politzer, 1998 en razonamiento proposicional). Sin embargo este argumento, como lo veremos más adelante, está soportado en la dificultad de encontrar tipos de razonamiento en los que las teorías no se imiten entre sí.

(b) Argumentos de orden conceptual: que a través del análisis de las características formales de las teorías intentan mostrar su identidad (Evans, 1991). Sin embargo la identidad de las teorías más allá del análisis formal, se puede establecer mediante el análisis de ellas con base en un criterio de equivalencia. La teoría de la imitación de Anderson (1978) es un buen instrumento para establecer si entre las teorías se presenta una equivalencia formal.

El propósito del presente trabajo es aplicar este criterio al análisis de la supuesta equivalencia entre LM y MM. En lo que sigue presentaremos las restricciones para el uso del criterio de imitación de Anderson que, en lo fundamental, se refiere al hecho de que las teorías analizables por este criterio deben ser teorías cognitivas. La exposición de las dos teorías se realizará conjuntamente con su análisis, lo cual haremos una vez terminada la exposición del principio de Anderson. Al final del trabajo haremos algunas consideraciones sobre la dirección que podría seguir la contrastación empírica de las dos teorías.

Criterio de la imitación de Anderson

Cualquier discusión sobre el razonamiento humano se enmarca hoy en día en el campo de la psicología cognitiva, y esto significa básicamente dos cosas: (a) concebir los procesos mentales como descripciones funcionales del cerebro y (b) asumir que una caracterización completa de tales procesos debe darse en términos de procedimientos efectivos.

La primera idea es de naturaleza funcionalista y sostiene que la explicación psicológica debe reconstruir un modelo formal de los procesos físicos que causan el comportamiento. Luego, se considera que los conceptos psicológicos son descripciones abstractas del funcionamiento físico en el que se lleva a cabo la actividad psicológica (Fodor, 1985). Lo que define un concepto mental son las relaciones funcionales que se establecen entre las representaciones y las acciones, y no las propiedades físicas o estructurales del medio en el que se materializan (Fodor, 1980). Esto significa que aunque no se puede prescindir de un medio físico cuando se habla de entidades mentales, sí es posible describir de

una manera abstracta las funciones que éste ejerce prescindiendo de su materialidad: las mismas relaciones funcionales pueden recrearse a través de mecanismos físicos distintos (un computador, un cerebro, etc.)

En psicología cognitiva se acepta que entre la información de entrada y la de salida existen, al menos, tres relaciones funcionales:

- (a) Codificación, que transforma la información de entrada en representaciones iniciales.
- (b) Transformación representacional, que conecta las representaciones iniciales y las finales.
- (c) Decodificación, que transforma las representaciones finales en acciones.

Cada una de estas relaciones es una *función* que mapea la información de cada uno de los elementos del dominio en uno y sólo uno del codominio (Anderson, 1978).

La segunda idea sostiene que en cada uno de estos mapeos se deben hacer explícitas las características del proceso en virtud del cual se hace la transformación. Ésta especificación debe hacerse en términos de un *procedimiento efectivo* (Johnson-Laird, 1983), es decir, un procedimiento con un grado de precisión formal tal que, en principio, puede ser llevado a cabo por una máquina de Turing.

Estas dos ideas están a la base de una explicación psicológica en la que dado que no es suficiente describir una cadena causal, coherente con los conocimientos biológicos, sino que es necesario que dichas descripciones sean susceptibles de ser expresadas en términos de modelos de procedimientos efectivos. De aquí se sigue que una teoría psicológica cognitiva debe incluir una caracterización del *formato de representación* que subyace a las tres funciones arriba anotadas y una descripción del *procedimiento* a través del cual se lleva a cabo el procesamiento de la información.

De un lado, la descripción del *formato de representación* debe mostrar qué es lo que hace que una determinada unidad de información (*token*) sea la representación de un estado de cosas y no de otro, y debe establecer las propiedades formales en virtud de las cuales las unidades de información se relacionan entre sí (Perner, 1991). De otro lado, la descripción del *procedimiento* significa especificar, para cada relación funcional, cómo se lleva a cabo la transformación de la

información en virtud de sus propiedades formales (Marr, 1985), pues tal *procedimiento* está soportado en la manipulación de las propiedades formales del formato de representación. Luego, la especificación del segundo es básica para cualquiera teoría en psicología cognitiva Marr (1985).

Aunque la distinción entre el primero y el segundo es obvia, el formato de representación y el procedimiento de procesamiento constituyen la unidad básica del modelo cognitivo para explicación de la conducta. Luego para analizar la equivalencia formal entre dos teorías no basta con observar si su formato de representación es el mismo o si los procedimientos de procesamiento son similares, sino que es necesario observar si es equivalente el par *formato de representación-procedimiento de procesamiento*. Anderson (1978), al examinar el problema que se presentó en los años setenta sobre la posible igualdad entre los formatos en imágenes y proposicional, propone un método para evaluar la equivalencia formal entre teorías soportadas en el *Teorema de la imitación*. En lo que sigue nos detendremos en este planteamiento a fin de extraer los elementos que nos van a servir para examinar las teorías en cuestión.

Teorema de la imitación de Anderson

Según el *teorema de la imitación* de Anderson, para cualquier teoría cognitiva es posible, en principio, que exista una teoría funcionalmente equivalente con características diferentes. Dichas diferencias se pueden presentar en el formato de representación o en el procedimiento de procesamiento. La equivalencia funcional se mantiene debido a que las diferencias de procesamiento introducidas por unos de los elementos se compensan por las características del otro (Anderson, 1978). De esta forma dos teorías cognitivas con formatos o procedimientos de procesamiento distintos pueden explicar el mismo conjunto de datos.

Sin embargo, el que dos teorías realicen las mismas predicciones, debido a que hay una compensación entre sus respectivos formatos y formas de procesamiento, no significa que sean descripciones del mismo mecanismo (Johnson-Laird, 1981), es decir, el que dos teorías expliquen los mismos datos no es un criterio para afirmar que son descripciones equivalentes. Un ejemplo de ello es la formalización de una sumadora digital y una mecánica: a partir de cada una de ellas se predicen las mismas salidas, pero no están describiendo el mismo par representación-procedimiento para realizar la función “suma”.

Para poder afirmar algo acerca de la equivalencia entre dos teorías es necesario establecer si es posible, en principio, que exista una función de traducción entre ellas, i.e. determinar si son formalmente equivalentes (Anderson, 1978).

Los criterios desarrollados por Anderson (1978) para determinar si hay equivalencia formal entre teorías cognitivas son dos: (1) las instancias representacionales de sus respectivos formatos conservan las distinciones internas entre sí y (2) sus procedimientos efectivos son isomórficos.

Los formatos representacionales de dos teorías conservan las distinciones internas entre sí, cuando es posible establecer una función biyectiva entre sus instancias representacionales (Anderson, 1978), es decir, cuando para cada instancia del formato de T existe una y sólo una imagen en las instancias del formato de T' y viceversa. De manera semejante, los procedimientos efectivos de dos teorías son isomórficos si existe el mismo número de etapas de procesamiento de la información. Esto se evalúa considerando el número de transformaciones representacionales dentro de cada procesamiento y si las mismas conservan las distinciones internas.

Es con base en estos dos criterios que se realizará la comparación entre LM y MM con el fin de establecer si la supuesta equivalencia entre los formatos es formal o si, por el contrario, no hay tal equivalencia y, por tanto, el hecho de que coinciden en la interpretación del desempeño de las personas en tareas de razonamiento, es una coincidencia engañosa.

Lógica mental y modelos mentales a la luz del criterio de imitación de Anderson

Con el fin de evaluar la equivalencia formal de las teorías que aquí son objeto de análisis, hay que establecer si cada una de ellas cumple con los criterios mencionados. Al momento de hacer la comparación entre teorías de razonamiento, estos criterios deben ser formulados en el lenguaje de las teorías que se han de comparar:

- (a) Las distinciones internas entre los formatos de representación de LM y MM se preservan, si hay una función biyectiva entre el conjunto de modelos mentales y el conjunto de representaciones proposicionales y si, además, cada elemento del dominio y su imagen representan el mismo estado de cosas.

(b) El procesamiento de la información en LM y MM es isomórfico, si durante el proceso de inferencia existe el mismo número de transformaciones representacionales, y si en tales transformaciones conservan las distinciones internas entre los formatos.

Criterio I: Preservación de las distinciones internas

La discusión sobre la equivalencia entre el formato de representación de MM y LM no es nueva. Aunque distintos autores argumentan a favor de la equivalencia entre los formatos (Bonatti, 1994; Stenning, 1992), nuestro planteamiento va en una dirección opuesta, como intentaremos demostrar. La argumentación que se presenta está soportada en la no preservación de las distinciones internas, pero antes expondremos las principales características de cada uno de los formatos de representación en cuestión.

Conforme a LM el formato de representación es fundamentalmente proposicional, esto es: (a) la relación representacional se establece porque la instancia mental captura explícitamente las propiedades formales relevantes del estado de cosas en el mundo y (b) la estructura de la instancia representacional particular es el producto de la combinación, sintácticamente determinada, de símbolos discretos.

Por ejemplo, en un sistema proposicional la representación de un estado de cosas como el ilustrado en la figura 1 puede ser la sentencia **l_{zq}. (c, s)**; en la que “l_{zq}.” representa la relación “estar a la izquierda de”, “c” representa el círculo y “s” representa el cuadrado, y la organización sintáctica muestra que el primer elemento del paréntesis está en la relación mencionada con el segundo elemento.

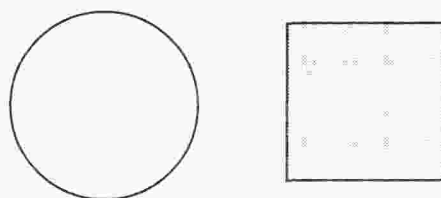


Figura 1. Un estado de cosas compuesto por dos figuras geométricas

En cambio en el formato de representación de MM la relación representacional descansa sobre la similitud figurativa que hay entre los modelos y el estado de cosas representado, y la estructura de los modelos es producto de la combinación analógica de elementos discretos. Por ejemplo, el estado de cosas que se ilustra en la figura 1 se representa con el siguiente modelo mental:

C S

En el que C representa el círculo y S el cuadrado, pero la relación se encuentra implícitamente figurada en el modelo.

Distintos teóricos (Bonatti, 1994 y Stenning, 1992) han mostrado que ambos formatos son completamente especificables en términos proposicionales y han derivado de allí la tesis de que las dos teorías son equivalentes. Los teóricos de MM admiten que, en cierto nivel, la idea de la traducción de su teoría a términos proposicionales es aceptable pero inadecuada (Byrne, 1992), porque el formato de representación tiene una naturaleza semántica que se pierde cuando se traduce a términos sintácticos (Johnson-Laird y Byrne, 1997).

No es posible sostener la equivalencia entre los formatos de MM y LM soportado en la sola redescrición del primero con base en el segundo, pues con ello se caería en una reducción y en la consiguiente pérdida de la propiedad semántica de los modelos mentales. Para hablar de equivalencia es necesario mostrar que hay conservación de las distinciones internas entre las instancias representacionales de cada uno de los formatos, pues ésta es una condición necesaria para poder realizar la sustitución de un formato por el otro. El hecho, por ejemplo, de que podamos hacer una traducción de una expresión del inglés al castellano no significa que los dos idiomas sean equivalentes; para afirmar que lo son, es necesario mostrar que los términos del primero tienen un y sólo un término correspondiente en el segundo, esto es que los idiomas conservan las distinciones internas.

A fin de extraer conclusiones sobre cuestiones relativas a la conservación de las distinciones internas entre los formatos de representación de las dos teorías, primero analizaremos un ejemplo con dos enunciados en particular y, después, derivaremos un conjunto de implicaciones que pueden extrapolarse al campo del razonamiento en general.

Existen enunciados que a pesar de significar lo mismo, en la lógica clásica, hacen énfasis en aspectos distintos de la misma situación, por ejemplo:

1. “No es cierto que algo es gato y no es felino”, en el que se niega la conjunción de dos términos, el primero afirmado y el segundo negado.
2. “Si algo es gato, entonces es felino”, en el que se afirma una implicación material.

Estos enunciados tienen sintaxis lógica distinta y la misma semántica lógica, como se ilustra en el siguiente esquema:

P	Q	Especificación sintáctica	(1) “ $\neg(P \wedge \neg Q)$ ”	(2) “ $P \rightarrow Q$ ”
V	V	Especificación semántica	V	V
V	F		F	F
F	V		V	V
F	F		V	V

En el caso de LM estos dos enunciados se capturan mediante dos reglas diferentes que no son explícitamente equivalentes, es decir, no existe un procedimiento psicológico a través del cual se puede hacer una traducción de una a partir de la otra. Esto significa que a cada enunciado corresponde una instancia de representación diferente:

- (1) “**NO(gY NO (f))**”
- (2) “**SI g entonces f**”

En cambio en el caso de MM los dos enunciados se representan a través de una misma figura, en la que cada línea representa un modelo coherente con el estado de cosas que se describe en ellos. La coincidencia en la representación de estos dos enunciados en MM se produce porque ambas afirmaciones poseen la misma semántica lógica.

G	F
$\neg G$	F
$\neg G$	$\neg F$

La diferencia entre LM y MM que se manifiesta en este punto no es un asunto de orden notacional sino de concepciones distintas del mecanismo de razona-

miento, pues, como se mencionó, la manera en que se representa la información tiene consecuencias sobre la forma en que se procesa la misma. Así, en LM los dos enunciados se tendrían que procesar a través de procedimientos distintos, mientras que en MM se procesarían como si fueran idénticos.

Luego, a la luz del primer criterio de equivalencia, no se cumple la conservación de las distinciones internas de las teorías, en virtud de que sus formatos de representación no permiten la conservación de tales distinciones: el hecho de que una misma instancia, en un formato, represente lo mismo que dos en el otro, anula la posibilidad de encontrar una función biyectiva entre los conjuntos de instancias.

El análisis anterior bastaría para probar que las dos teorías no son formalmente equivalentes. Pero Anderson (1978) sostiene que el hecho de que dos teorías se comporten igual (tiempos de reacción y sesgos semejantes) responde al isomorfismo de los procesos y no al de los formatos. Luego, deseamos completar el análisis desde el punto de vista del proceso porque al término del mismo estaremos en mejores condiciones para caracterizar las diferencias.

Criterio 2: Isomorfismo de los procesos de razonamiento.

De acuerdo con Anderson (1978) el procedimiento de procesamiento de la información es el conjunto de operaciones de transformación representacional que se lleva a cabo durante un funcionamiento cognitivo. Luego hacer el análisis del isomorfismo entre dos procesamientos es establecer si hay conservación, entre ellos, de los mismos pasos operacionales. Anderson propone dos reglas para hacer este tipo de análisis:

1. Preservación de las distinciones en las diferentes transformaciones representacionales: Si dos procesamientos son isomórficos, las operaciones que componen las etapas de codificación, transformación representacional y decodificación deben preservar las distinciones internas de los formatos. Esto es, las operaciones de dos procesamientos isomórficos deben generar salidas análogas y susceptibles de emparejamiento, si se aplican a representaciones de entrada idénticas.

2. Igual longitud de los procesos: En dos procesamientos isomórficos, cada una de las etapas debe tener el mismo número de pasos de transformación representacional. Como ampliar-

mos más adelante, si no se cumple esta condición se elimina la posibilidad de emparejar las representaciones de salida que son producto de las operaciones.

Lo que justifica el uso de las reglas de Anderson (1978) para analizar el isomorfismo de los procesos de LM y MM es el hecho de que, por una parte, las dos teorías son de procesamiento de información cognitivo y, por otra, tales criterios son propuestos para tratar con el problema de la conmensurabilidad de teorías de esta naturaleza.

A continuación, primero describiremos brevemente el mecanismo del razonamiento a la luz de cada teoría y después las analizaremos con base en el criterio.

Cada una de las dos teorías identifica tres momentos en la solución de un problema de razonamiento:

- (a) Interpretación de las premisas.
- (b) Búsqueda de la conclusión.
- (c) Formulación de la conclusión en términos del problema.

Estos tres momentos corresponden al esquema básico general del procesamiento de la información (codificación, transformación representacional y decodificación), pero la manera como las teorías tratan cada uno de estos momentos es diferente.

En el caso de LM el mecanismo de procesamiento toma en cuenta las características sintácticas de la representación. La transformación representacional se lleva a cabo a través de *esquemas de inferencia*. Tales esquemas los han propuesto diferentes autores (Braine y O'Brien, 1998; Rips, 1994) a partir de las reglas de la deducción natural, lo cual significa que una persona dispondría de un conjunto finito de reglas en sus procesos de pensamiento.

Un esquema se define como “un procedimiento que especifica cuáles proposiciones pueden ser derivadas de las proposiciones asumidas en una forma particular” (O'Brien, 1998, p. 27). Esto quiere decir que dada una representación inicial con una estructura formal particular (R_i), un esquema de inferencia determina el conjunto de representaciones ($R_j \dots R_f$) que se derivan de (R_i), atendiendo exclusivamente a sus aspectos formales. Por ejemplo, el *esquema del condicional* determina que para una representación inicial de la forma:

$$R_i = P \wedge (P \rightarrow Q)$$

Se deriva una representación final de la forma:

$$R_f = Q$$

Existen dos maneras distintas de resolver un problema de razonamiento: algunos, por su simplicidad, sólo requieren el uso de uno y sólo un esquema (razonamiento directo); en cambio otros, por su complejidad, requieren de la coordinación de dos o más esquemas (estrategias de razonamiento).

Según LM, los diferentes momentos en la ejecución de un razonamiento cumplen funciones diferentes: **la interpretación** de la premisa se hace a partir de la elección del esquema apropiado, lo cual significa que el sujeto tiene que buscar el esquema que sea consistente con los rasgos sintácticos de la información del problema; **la búsqueda de la conclusión** consiste en la aplicación de una rutina de razonamiento directo o de una estrategia; **la formulación de la conclusión** es una consecuencia lógica de una rutina de razonamiento directo o bien es el resultado de una estrategia. Cualquiera sea la rutina, la conclusión debe contener información relevante a la luz de las premisas (Johnson-Laird, 1983) y decodificarse en los términos del problema.

Por su lado, la teoría de los MM se destaca por el énfasis en el carácter semántico de las representaciones mentales. Un modelo captura la semántica a través de sus características figurativas, por lo que se considera que si se cambia la configuración de los elementos que lo componen, se transforma el contenido de la representación. Es por esto que en MM el proceso de inferencia se lleva a cabo a través de un mecanismo conocido como *actualización de modelos*, que se define como un proceso en el cual el modelo inicial de la primera información se actualiza en una nueva configuración a partir de la información que llega posteriormente a la memoria de trabajo (Johnson-Laird, 1983). Hay casos en los cuales la actualización no es una reconfiguración del modelo, porque en ellos lo que se tiene es una configuración inicial de varios modelos y la actualización consiste en la disminución de los mismos.

Según este planteamiento, un razonamiento se soluciona a través de momentos de procesamiento claramente definidos: **la interpretación** de las premisas que se da a través de la construcción y actualización de un modelo que consolide la información presentada; **la búsqueda de la conclusión** que se compo-

ne de dos fases, por un lado, la formulación de una conclusión tentativa y, por otro, el examen de tal conclusión con base en los modelos alternativos de la situación; **la formulación de la conclusión** es la decodificación del modelo final en los términos del problema.

Hasta el momento nos hemos detenido en presentar el aspecto nuclear del mecanismo del razonamiento de estas teorías. En lo que sigue los examinaremos a la luz de los criterios antes planteados.

No se puede concluir que dos formas de procesamiento son isomórficas sólo con establecer que una se basa en principios sintácticos y otra en semánticos, pues es posible que, a pesar de sus diferencias, sean análogas. Como lo señalamos arriba, para realizar tal comparación es necesario establecer si los procesos conservan las distinciones internas y si tiene el mismo número de transformaciones representacionales.

1. Preservación de las distinciones internas en las transformaciones representacionales:

Dos procedimientos equivalentes (P_1 y P_2) preservan las distinciones internas, si la representación que es producto de cada una de las operaciones que componen P_1 , tiene una imagen y sólo una imagen en el producto de las operaciones de P_2 . Esto se observa claramente en la figura 3:

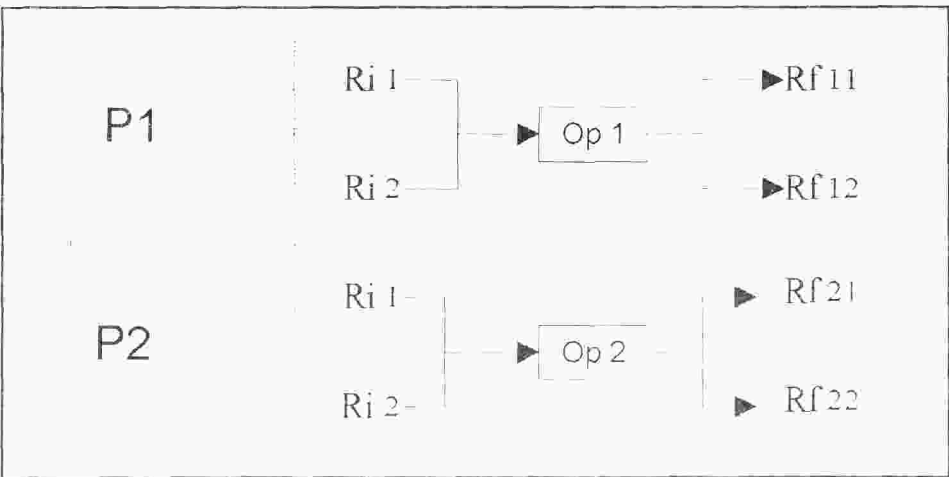


Figura 3. Dos procesos que preservan las distinciones internas

En esta figura las distinciones que hay en las representaciones finales Rf_{11} y Rf_{12} , producto de la operación Op_1 , se preservan en las representaciones finales Rf_{21} y Rf_{22} , producto de la operación Op_2 . Por ejemplo, en dos mecanismos de cálculo (uno decimal y otro binario), las operaciones que realizan la función *suma* preservan las distinciones internas, pues sus productos son equivalentes uno del otro, aunque su codificación esté en binario o en decimal.

En cambio dos procedimientos P1 y P2 no preservan las distinciones internas, si la representación final producto de una operación de Op_1 tiene más de una imagen en el producto de su operación análoga en Op_2 . Este caso ilustra en la figura 4

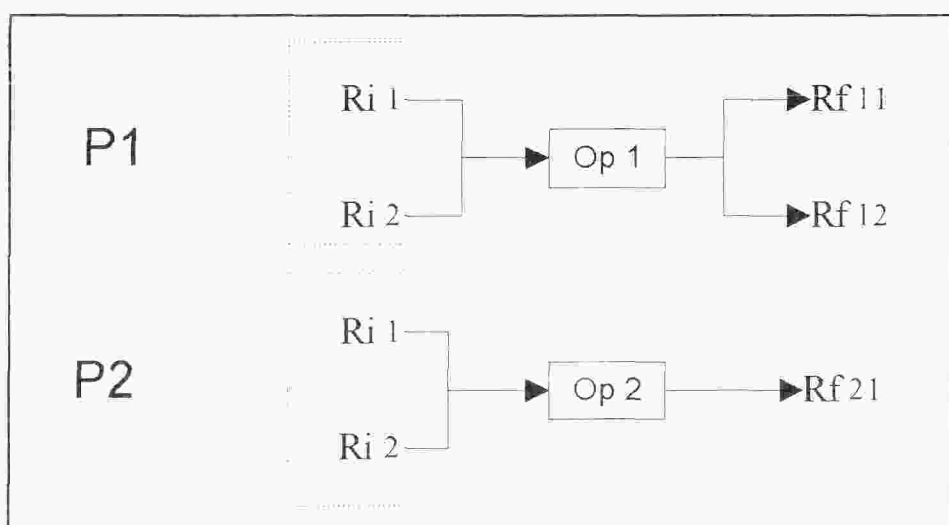


Figura 4. Dos procesos que no preservan las distinciones internas

En la representación final Rf_{21} de esta figura no se preservan las distinciones que hay entre las representaciones finales Rf_{11} y Rf_{12} , puesto que en ella se representa con una instancia aquello que está representado con dos de la otra.

La idea de la que partimos para el análisis es la siguiente: si dos formatos de representación no preservan las distinciones internas, entonces existen salidas, producto de operaciones, en las que tampoco hay preservación de dichas distinciones. Si se observa de nuevo la figura 4, se ve que los formatos que soportan los procesos P1 y P2 no preservan las distinciones entre sí, lo cual permite que existan operaciones que lleven a salidas que no lo hagan.

Cuando examinamos la posible preservación de las distinciones entre los formatos de LM y MM, llegamos a la conclusión de que ella no se presenta, luego debe de existir en algún momento del proceso al menos una operación que es la causa de la no preservación. Este es el caso, por ejemplo, de aquellas operaciones cuyas entradas son enunciados de la forma lógica (1) “ $P \rightarrow Q$ ” y (2) “ $\neg(P \vee \neg Q)$ ”, pues se representan con un mismo modelo mental y dos diferentes reglas, tal y como se ve en la figura 5. En dicha figura la primera columna representa la información de entrada; la segunda, la representación inicial; la tercera, la operación de transformación y la cuarta, la representación final.

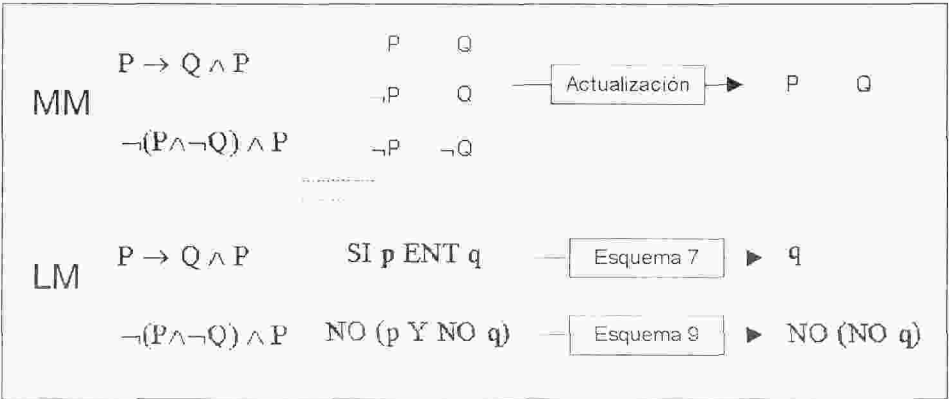


Figura 5. Esquema de los procesos de transformación representacional para LM y MM

Luego, como se observa, la representación inicial de MM no preserva las distinciones internas que sí hay en LM y, tras la aplicación de las correspondientes operaciones, se generan representaciones que tampoco conservan dicha distinción.

De esta forma se concluye que la primera regla del isomorfismo entre los mecanismos de procesamiento no se cumple, puesto que los formatos no conservan las distinciones internas y, por lo mismo, existen operaciones en el proceso de razonamiento que no lo hacen. Este hecho sugiere que la diferencia entre la forma como LM y MM llevan a cabo la transformación representacional es tal que, en ciertos casos, llegan a ser igualmente efectivos, a pesar de basarse en representaciones iniciales, intermedias y finales diferentes.

Además de la cuestión sobre las características de la transformación representacional, la pregunta por el isomorfismo de los procesamientos incluye la comparación de la longitud de los procesos, lo cual implica aplicar la regla siguiente.

2. Igual longitud de los procesos

Anderson (1978) sostiene que los procesos de dos teorías tienen el mismo número de operaciones, si en ellos se llevan a cabo igual número de transformaciones representacionales; luego, es necesario establecer si esto es así para MM y LM, con el fin de determinar si, en algún sentido, los procesos son isomórficos. Puesto que estas teorías no explicitan el proceso en virtud del cual se codifica la información en una representación y se decodifica, el criterio de la longitud de los procesos sólo se puede analizar en el *momento* de búsqueda de la conclusión.

Para demostrar que los procesos no son isomórficos en virtud de que no existe el mismo número de pasos en los dos mecanismos, basta con mostrar un ejemplo de razonamiento simple, en el que como en la tabla I no hay el mismo número de pasos. En dicha tabla analizamos el caso de la resolución del *Modus Ponens*, razonamiento que es considerado uno de los más fáciles por las dos teorías.

En LM los razonamientos simples se solucionan de la siguiente forma: tras la presentación de las dos premisas se activa un esquema de inferencia directa que deriva de dicha información inicial una la conclusión, debido a esto se espera que el número de pasos no sea superior a dos; en cambio en MM los razonamientos simples tienen más de dos pasos, pues su solución sigue un procedimiento más largo: se construye el modelo inicial con la información de la primera premisa; dicho modelo se actualiza tras la inclusión de la segunda premisa; finalmente el modelo actualizado se transforma en el modelo que es la base para formular la conclusión del razonamiento.

Basta con mostrar este caso para asegurar que existe una diferencia fundamental entre las teorías respecto al número de pasos que tiene el proceso de solución de razonamientos simples y complejos. No es necesario analizar los razonamientos complejos, pues en ellos se encuentra acentuada la diferencia que hay en el caso anterior debido a que la resolución de razonamientos complejos, en LM, involucra el uso de *estrategias de razonamiento*, y esto aumenta significativamente el número de transformaciones que involucra el proceso; en cambio, en MM tal resolución implica sólo el uso de más modelos, pero no de más operaciones.

Puesto que existe al menos un razonamiento en el que las transformaciones representacionales no son las mismas para las dos teorías, puesto que el número de pasos es diferente, se sigue de ello que las dos teorías no poseen procesos de transformación representacional isomórficos.

Tabla I

Descripción de las transformaciones representacionales llevadas a cabo durante la resolución de un Modus Ponens, para cada una de las teorías

MM	LM
(a) Representación del primer enunciado " $P \rightarrow Q$ "	
[P] Q Las llaves cuadradas representan que no existe un estado de cosas en el que se presente "P" y no se presente "Q" (representación exhaustiva), y los puntos suspensivos representan la existencia de modelos implícitos tal como se muestran desarrollados en la representación inicial de la figura 5.	Puesto que la información inicial es insuficiente, el mecanismo no la codifica y queda a la espera de nueva información para encontrar el esquema compatible con ella.
(b) Transformación en virtud del segundo enunciado "P"	
Dada la exhaustividad en la representación de "P", se anulan los modelos alternativos en los que está negado, entonces la actualización lleva al modelo: P Q	Una vez presentadas las dos premisas se construye una representación inicial que es compatible con un esquema: SI P ENT Q Y P
(c) Representación de la conclusión	
La interpretación parsimoniosa del modelo final es: Q	Por aplicación del esquema 7, tenemos que: Q

Esta conclusión sumada a aquella que se deriva de la aplicación del criterio I de equivalencia formal nos permite afirmar que **LM y MM no son teorías formalmente equivalentes**.

Sin embargo, aún queda abierta una cuestión: si dichas teorías no son formalmente equivalentes, ¿por qué en distintos estudios se encuentra que el desempeño de los sujetos puede ser explicado por los principios de cualquiera de ellas? Este es el punto que desarrollaremos como conclusión del presente análisis.

Una relectura sobre la equivalencia empírica entre las dos teorías generales de razonamiento

En el análisis precedente hemos concluido que las dos teorías *no* son formalmente equivalentes; sin embargo, aún hay que explicar por qué las dos teorías dan cuenta de los mismos resultados experimentales. Como expondremos a continuación esta aparente equivalencia es generada por dos factores: de un lado, por el método que siguen los estudios que comparan las teorías y, por otro, por el tipo de tareas desarrolladas en tales investigaciones.

La discusión entre LM y MM es un tema recurrente en el campo de estudio del razonamiento, la mayoría de artículos que se ocupan de ella se centran en dos estrategias metodológicas para 'comparar' las posiciones: la primera es la realización de experimentos de carácter *verificacionista*, en los cuales se pretende validar una determinada predicción a partir de los datos encontrados. La segunda, es la realización de estudios que pretenden generalizar los alcances de una teoría a través de la investigación de nuevos problemas, en los que se desconocen las predicciones que desde la posición opuesta se pueden hacer del nuevo fenómeno (p.e Goldvarg y Johnson-Laird, 2000). El uso de estas metodologías es insuficiente para *contrastar* LM con MM, pues las conclusiones que se obtienen a partir de los estudios de una de ellas, no están soportadas en el desarrollo sistemático de las predicciones que se pueden hacer a partir de cada una de las teorías por separado. Dicho en otros términos, el experimento no pone a prueba las predicciones de cada una de las teorías; sólo pone a prueba las predicciones de una teoría.

Otro factor atañe al tipo de tarea con el que recurrentemente se someten a prueba estas teorías. Algunos teóricos que se han ocupado de este problema sostienen que las deficiencias en las comparaciones radican en las propiedades lógicas de las tareas; por ejemplo Stenning (1992) sostiene que en el tipo de tareas se imitan en sintaxis y semántica:

De hecho gran parte del debate psicológico ha sido conducido sobre sistemas que son decidibles (e.g. el silogismo categórico, que es un conjunto decidible de la lógica monádica de predicados de primer orden que también es decidible). En estos pequeños territorios donde la especificación semántica puede ser capturada por la sintaxis, no existe oportunidad de distinguir entre procesos semánticos y sintácticos... (p.34)

Aunque este planteamiento va en la vía correcta, LM y MM son teorías psicológicas, no lógicas, y por tanto se deben buscar razones en el ámbito psicológico, esto es, respecto a las demandas cognitivas que tienen las tareas. A nuestro parecer, el problema con las tareas de naturaleza deductiva consiste en que las exigencias cognitivas que demanda su solución pueden ser explicadas por tanto por LM como por MM; es decir, las tareas propuestas no aprovechan las diferencias que hay entre las teorías, no aprovechan la naturaleza sintáctica y semántica para hacer predicciones diferenciales.

De los anterior se concluye que la equivalencia en los estudios es aparente y que para poder realizar una verdadera comparación entre las teorías es necesario hacer uso de una metodología que busque contrastarlas a través de, primero, la elaboración de tareas que den lugar a predicciones diferenciales desde LM y MM y, segundo, la descripción en detalle de los procesamientos que se esperan desde cada teoría para una situación.

Para finalizar, exploraremos algunos caminos que permiten hacer una contrastación entre LM y MM. Consideramos que para construir tareas en las que no se den las mismas predicciones es necesario partir de las diferencias que hay respecto a su naturaleza lógica, esto es la naturaleza sintáctica LM y la naturaleza semántica de MM.

LM está soportado en un planteamiento lógico propuesto, en 1934, por Gentzen y por Jaskowski de manera independiente; dicho planteamiento se conoce como *deducción natural*, y consiste en un sistema lógico en el cual no hay axiomas y las inferencias se realizan con base en reglas de inferencia:

En la deducción natural los sistemas de inferencia son dados desde *suposiciones* (asumciones) que no son afirmadas como teoremas pero que son operadas, por decirlo así, como axiomas temporales asumidos localmente dentro de la prueba en cuestión. (Marciszewski, 1981, p. 245)

MM en cambio se inspira en la semántica lógica, es decir supone que el significado de los operadores de una expresión es una función de verdad:

La comprensión normalmente lleva a un modelo simple, el cual es construido por la semántica procedural desde lo que se conoce acerca de las condiciones de verdad de la expresión. (Johnson-Laird, 1983, p.264)

A partir de esta diferencia lógica surgen dos asuntos relativos a su comparación empírica. (1) Dos fórmulas que son equivalentes en MM no lo son necesariamente en LM y (2) En algunos razonamientos, la posibilidad de sustituir una premisa por otra le exige a LM que ellas tengan la misma estructura sintáctica, cosa que no ocurre con MM. En lo que sigue desarrollaremos cada uno de estos dos aspectos (el de la equivalencia entre enunciados y el de la sustitución de enunciados) para ilustrar campos en los que LM y MM son contrastables.

(1) *Equivalencia entre enunciados*: Dos expresiones, (a) y (b), equivalentes en el cálculo proposicional, son expresiones distintas en LM, pues no existe un procedimiento que traduzca explícitamente las dos expresiones (véase figura 6). El hecho de que éstas sean independientes, tiene como consecuencia que formen parte de procesos de búsqueda de la conclusión distintos, pues las deducciones se realizan a través de esquemas diferentes.

- a) $P \rightarrow Q$
- b) $\neg (\neg P \wedge \neg Q)$

MM, en cambio, asume en forma distinta la equivalencia entre enunciados: si dos operadores poseen idénticas tablas de verdad su representación en la misma. Las expresiones (a) y (b) son idénticas en este sistema porque poseen el mismo valor de verdad, tal y como se muestra en la figura 6. Esto hace que las dos expresiones se procesen a través del mismo procedimiento.

P	Q	$\neg P \rightarrow Q$	$\neg (\neg P \wedge \neg Q)$
V	V	V	V
V	F	V	V
F	V	V	V
F	F	F	F

Figura 6. Valores de verdad de dos expresiones semánticamente equivalentes

Luego, dos expresiones semánticamente iguales y sintácticamente distintas, se procesan en MM con un único procedimiento y en LM con dos procedimientos. Esta diferencia se relaciona directamente con el hecho de que las instancias representacionales de las dos teorías no preservan las distinciones internas entre sí y, por lo mismo, puede ser la base de tareas deductivas en las que las dos teorías hagan diferentes predicciones del desempeño.

(2) *Sustitución de Enunciados*: En LM un enunciado puede ser sustituido por otro si este último es compatible con los esquemas del sistema y puede derivarse de él lo mismo que se podría derivar del primero, esto significa que LM es cerrada a la inclusión de fórmulas sustitutas no contempladas en el sistema. En cambio en MM un enunciado puede ser sustituido por otro si no altera el valor de verdad de la expresión que lo contiene, y esto significa que MM es abierto a la inclusión de expresiones sustitutas distintas a la que se presentó en el modelo inicial.

Un ejemplo de razonamiento con entimemas ilustra las ideas que hemos expresado hasta aquí. Se trata de razonamientos cuya solución se basa en inferir una premisa tal que en combinación con la primera complete válidamente un razonamiento. Sea el entimema siguiente:

$$\begin{array}{c} a \rightarrow b \\ X \\ \hline \therefore b \end{array}$$

En LM, x es una variable que completa el razonamiento en virtud del esquema del condicional (SI P ENT Q & P $\therefore$ Q); luego el conjunto de valores posibles que sustituyen a x se reduce al valor de " a " o a un esquema dentro del sistema que lleve a la misma conclusión como por ejemplo $\neg\neg a$.

En cambio en MM, los valores que reemplacen a x deben preservar la validez del razonamiento. El conjunto de valores posibles que puede sustituir a x es muy amplio: " a ", " $(a \rightarrow b) \rightarrow b$ ", etc. Ambas expresiones a pesar de no ser ni sintáctica ni semánticamente equivalentes poseen valores de verdad que completan validamente el razonamiento (En la tabla 3 se ilustra claramente este hecho).

La diferencia que se presenta entre las dos teorías a propósito de la sustitución de expresiones es difícilmente observable en una tarea de razonamiento deductivo simple en las que solamente se aplica una regla. Un tarea privilegiada

para capitalizar las diferencias predictivas que se presentan en estas teorías es precisamente la resolución de entinemas.

Tabla 3.

Dos expresiones semánticamente equivalentes que completan válidamente un razonamiento

a	B	$a \rightarrow b$	$\wedge$	$X = a$	$\therefore$	B	$A \rightarrow b$	$\wedge$	$X = (a \rightarrow b) \rightarrow b$	$\therefore$	B
V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V
V	F	F	F	V	V	F	F	F	V	V	F
F	V	V	F	F	V	V	V	V	V	V	V
F	F	V	F	F	V	F	V	F	F	V	F

A través de los análisis precedentes hemos mostrado dos caminos para la construcción de tareas en las que LM y MM son contrastables. Lo anterior sumado a la conclusión de que las teorías no son formalmente equivalentes muestra que la supuesta equivalencia entre Lógica Mental y Modelos Mentales es a lo sumo una confusión.

Referencias

- Anderson, J. R. (1978). Arguments concerning representations for mental imagery. *Psychological Review*, 85, 249-277.
- Bonatti, L. (1998). What the Mental Logic-Mental Models Controversy is not About. En M. Braine & D. O'Brien, *Mental Logic*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Bonatti, L. (1994). Why should we abandon the mental logic hypothesis? *Cognition*, 57, 17-39.
- Braine, M. & O'Brien, D. (1998). *Mental Logic*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Byrne, R. (1992). The model theory of deduction. En Y. Rogers, A. Rutherford & P. Bibby, *Models in the Mind: Theory perspective and application*. London: Academic Press.
- Evans, J. (1991). Teorías sobre el Razonamiento Humano: Un panorama fragmentado. En M. Ayuso, *Razonamiento y Racionalidad*. Barcelona: Paidós.
- Fodor, J. (1980). *La explicación psicológica*. Madrid: Cátedra.
- Fodor, J. (1985). *El lenguaje del pensamiento*. Madrid: Alianza Editorial.
- Johnson-Laird, P. N. (1981). Modelos Mentales en Ciencia Cognitiva. En D. A. Norman, *Perspectivas de la Ciencia Cognitiva*. Barcelona: Paidós.

- Johnson-Laird, P. N. & Byrne, R. (1997). *Precis of Deduction*. *Behavioral and Brain Science*, 16, (2), 326-331.
- Johnson-Laird, P.N. & Byrne, R. (1991). *Deduction*. UK: Lawrence Erlbaum.
- Johnson-Laird, P.N. (1983). *Mental Models*. Cambridge : MIT Press.
- Marciszewski, W. (1981). *Dictionary of Logic as Applied in the Study of Language*. London: Martinus Nijhoff.
- Marr, D. (1985). *Visión: Una investigación basada en el cálculo acerca de la representación y el procesamiento humano de la información visual*. Madrid: Alianza Editorial.
- Noveck, I. & Politzer, G. (1998). Leveling the Playing Field: Investigating competing claims concerning relative inference difficulty. En M. Braine & D. O'Brien, *Mental Logic*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- O'Brien, D. (1998). Mental Logic and Irrationality: We can put a man on the moon, so why can't we resolve those reasoning problems? En M. Braine & D. O'Brien, *Mental Logic*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Perner, J. (1991). *Comprender la Mente representacional*. Barcelona: Paidós.
- Rips, L.J. (1994). *The psychology of proof*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Stenning, K. (1992). Distinguishing conceptual and empirical issues about mental models. En Y. Rogers, A. Rutherford & P. Bibby, *Models in the Mind: Theory perspective and application*. London: Academic Press.

PSICOLOGÍA CLÍNICA

Proceso de ajuste emocional de padres y sentimientos de hermanos de niños(as) con Síndrome Down

Nohelia Hewitt Ramírez¹
M^a Margarita Rozo Sánchez²

Introducción

El objetivo del presente artículo es presentar una revisión sobre el impacto de un hijo con discapacidad cognitiva en la familia. Se analiza el proceso de ajuste emocional que siguen los padres de niños con Síndrome Down (SD) y los sentimientos generados en los hermanos.

El Síndrome Down (SD) es la más común y fácil de reconocer de todas las condiciones asociadas con el retraso mental. Según los criterios de la Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF, 2001) y la Asociación Americana de Retardo Mental (AARM, 2001), la población con SD se caracteriza por un retraso mental, acompañado de un déficit específico en el desarrollo del lenguaje especialmente en la sintaxis y en la inteligibilidad del lenguaje hablado, y alteraciones en la memoria verbal a corto plazo en la infancia y la niñez. La conducta adaptativa concuerda con su nivel de inteligencia general. Es inferior cuando se compara con otros grupos con discapacidad cognitiva, y no se aprecian en ella modificaciones en función de la edad. En esta población se aprecia un declive concomitante en el funcionamiento diario y en la actividad física. (Hesketh Waisman Center, Universidad de Wisconsin-Madison, 2000).

El SD no sólo tiene repercusiones físicas y funcionales, sino que afecta a la totalidad del niño, en sus áreas personal, familiar y social a su vez, el medio social o familiar influye directamente en la capacidad del individuo para afrontar la discapacidad. Se entiende la familia como un sistema cuyos miembros están interrelacionados y lo que afecta a un miembro influye positiva o negativamente en los otros miembros y, por lo tanto, al desarrollo de todos los miembros.

¹ Nohelia Hewitt Ramírez, Especialización en Psicología Clínica, Universidad Católica de Colombia, nhewitt@yahoo.com

² Psicóloga, Profesora del Área de Psicología Clínica, Universidad Católica de Colombia.

una discapacidad en uno de los miembros tiene un impacto en toda la familia. Esto constituye un acontecimiento imprevisible para el que la familia no suele estar preparada, irrumpe su ciclo vital y usualmente origina fuerte estrés, ya que se enfrenta a una dificultad que les impone una serie de adaptaciones prácticas y psicológicas en múltiples direcciones (Hewitt, Rozo y cols, 2001).

Los padres pueden presentar diversas estrategias de afrontamiento que según Hewitt (1997) les permiten manejar los diferentes tipos de estrés que genera la llegada de un hijo con problemas a la familia. Entre los tipos de estrés que enfrentan estos padres se encuentran: a) el estrés intelectual, originado por la confusión e ignorancia de los términos médicos, de las instancias hospitalarias y por la falta de claridad del diagnóstico; b) el estrés instrumental ocasionado por el desorden y caos en el hogar, las presiones financieras y la carencia de tiempo para asistir a los tratamientos del niño/a; c) el estrés interpersonal generado por el comportamiento de los otros en relación con la paternidad de un niños con SD; d) el estrés emocional generado por la situación negativa que se manifiesta en sentimientos de derrota, rabia, miedo y culpa y, e) el estrés existencial causado por la incertidumbre que tienen los padres acerca del por qué de la situación y del futuro de su hijo/a.

Proceso de ajuste emocional de los padres de niños con discapacidad

Teniendo en cuenta lo importante que es el proceso de ajuste emocional en los padres, García (2000), recopiló las etapas de adaptación que siguen los padres que tienen hijos que presentan alguna enfermedad planteadas por diversos autores. Uno de los primeros en trabajar dicho proceso fue Lindemann (1944), quien al hablar del proceso seguido por los padres ante la enfermedad terminal de un hijo identificó las etapas de shock/incredulidad, aflicción aguda, reanudación de la vida diaria y disminución de la imagen de estar muerto. En esa misma línea, en los años 60 aparece Kluber-Ross (1969), con las etapas de negación, depresión, cólera, reajuste y aceptación de la enfermedad. En la época de los 70, Davidson (1979), empleó los conceptos de shock e insensibilidad, búsqueda y ansiedad, desorientación y reorganización.

En los 80s, tres autores estudiaron el proceso de ajuste emocional de padres de niños con discapacidad sea ésta cognitiva, motora, sensorial o física. Mortochio (1985), identificó las etapas de shock e incredulidad, anhelo y protesta, angustia, desorganización y desesperación, identificación y reorganización y restitución.

Cantavella (1988) habló de las etapas evolutivas por las que atraviesan los padres de niños inválidos crónicos. Menciona que a través de estas etapas, los padres logran una posición adaptativa frente a la enfermedad del niño. Estas etapas son: la de crisis, en la que la culpa, la depresión y la problemática familiar son los tres ejes que llevan a la segunda etapa la de dinámica de adaptación, en la que a partir de su mejor o menor resolución, se darán posiciones de adaptación que constituyen la tercera etapa. Por último, Bowlby (1989) reconoció cuatro fases principales que pueden darse frente a la discapacidad sensorial visual de un hijo. La fase de aturdimiento, dura habitualmente entre algunas horas y una semana y puede ser interrumpida por descargas de profunda aflicción y ansiedad; la fase de anhelo y búsqueda de la figura perdida, persiste durante meses y con frecuencia años; la fase de desorganización y desesperación y la fase de mayor o menor de reorganización.

En los años 90 Liberman (1990) habla de las fases de la elaboración de la crisis que siguen los padres de niños con deficiencia auditiva. La primera etapa es la de shock- conmoción que se da como respuesta ante la información de la deficiencia del hijo; la segunda es la de negación que se caracteriza por un sentimiento de anhelo y búsqueda del hijo sano, una esperanza de que todo ha de arreglarse; la tercera etapa, la de recuperación- equilibrio, se caracteriza por una atenuación gradual de las reacciones emocionales y se llega a un reconocimiento y aceptación de la pérdida irreparable. En esta etapa los padres pueden encontrarse con el hijo real deficitario y, pueden tener una mayor confianza en sí mismos para cuidarlo. Se da una movilización de esfuerzos. La familia puede comenzar a poner a prueba los recursos mediante técnicas de ensayo y error. La última etapa es la de reorganización que implica la renuncia de los padres a la esperanza de recuperar el hijo perdido y la aceptación del hijo sordo con sus posibilidades y limitaciones. Hay una redefinición de la situación, de los roles familiares y, de las reglas que gobiernan la conducta de los miembros de la familia.

Con respecto a las etapas que siguen los padres de niños con SD, Bueno (1992), menciona que existen cuatro etapas fundamentales en la que cada una de las familias tiene un importante papel que desempeñar. La primera etapa abarca desde el nacimiento hasta los dos o tres años. En esta etapa se habla de un shock emocional, de sentimientos de disgusto, pena, aflicción, incluso de duelo del niño soñado "muerto". Se manifiesta con negación, culpabilidad, depresión, cólera, hostilidad, vergüenza e inseguridad. Todos los padres sufren un gran shock. Con frecuencia se sienten confusos y desorganizados y no pueden creer que sea verdad. Pueden tener una serie de emociones entremezcladas dependien-

do de su experiencia, personalidad, valores sobre la vida o sobre los hijos. Estos sentimientos van y vienen en las primeras semanas, pueden disminuir poco a poco hasta que los padres aceptan que el bebé tiene SD. El principal objetivo de esta etapa es conseguir la mejor relación afectiva madre-hijo.

En la segunda etapa, denominada la primera independencia, el niño adquiere la marcha y una autonomía básica en la alimentación y el aseo. Es frecuente que la familia sea sobreprotectora en esta etapa y continúe realizando por el niño una serie de actividades que ya puede ejecutar por sí mismo. La tercera etapa coincide con la escolaridad del niño, que se considera una segunda independencia. Es frecuente que los años escolares supongan para la familia un tiempo de descanso en el trabajo educativo específico y sistemático con el niño. Sin embargo, sigue siendo necesario e importante que en las horas que el niño pase en casa se le haga participar más de las tareas domésticas, enseñándolo a preocuparse de sus propias cosas y a colaborar hasta donde sea posible.

La última etapa hace referencia a la tercera independencia, el objetivo es el ingreso al medio laboral y en algunos casos, la vida independiente del hogar. Nuevamente, la familia pasa por momentos difíciles. El joven sale del colegio, es muy frecuente que no haya tenido la preparación adecuada para un trabajo. Los padres manifiestan que su mayor preocupación es ¿qué pasará con su hijo cuando ellos falten o no los puedan atender?

Otras etapas que también muestran las diferentes crisis por la cuales pasa la familia de un niño con SD, son las citadas por Álvarez (1992), quien plantea las crisis durante las diferentes fases del ciclo vital. De esta forma, señala que ante el nacimiento, se presentan sentimientos de dolor, rabia, frustración, confusión, y culpabilidad asociados a un sueño roto; búsqueda de explicaciones causales del problema, incertidumbre del diagnóstico y porvenir del niño. En la etapa de inicio de escolaridad (estimulación temprana y preescolar), los padres presentan temores asociados con la adaptación del niño en un sistema o sistemas fuera del hogar, con las dificultades de separación y ajuste por parte del niño, con las decisiones y planes de tener más hijos. En las etapas escolar-adolescencia, los padres se interrogan acerca del programa académico adecuado, se preocupan por el nivel de aceptación, integración y adaptación del niño/a SD, su ajuste social y participación en actividades normativas; desarrollo sexual y ansiedades relacionadas con este evento, conflicto alrededor de dependencia, independencia y autonomía, los planes vacacionales, y las frustraciones por la falta de amistades e intereses. En la etapa adulta los padres se preocupan por asegu-

rar la protección y cuidado del joven adulto con SD en caso de que ellos mueran primero que él.

De acuerdo con lo anterior, García (2000), concluye que el proceso de ajuste emocional se ha definido tanto para el duelo por la muerte de un ser querido como para el duelo que afrontan las familias al tener un hijo/a con SD. Duelos que se manifiestan mediante una serie de reacciones emocionales, cognitivas, conductuales y afectivas (Hewitt, Rozo y Cols., 2001).

Por otro lado, según Seligman & Darling (1989), citados por el National Information Center for Children and Youth with disabilities (1995) muchos padres han descrito la progresión y variabilidad de sentimientos que experimentan al saber que su hijo/a tiene una enfermedad o discapacidad. Mencionan que la tensión que una familia puede experimentar debido a la discapacidad de su niño puede ser lo más difícil de su vida y a menudo afecta aspectos importantes de su funcionamiento Mahoney, O'Sullivan y Robinson (1992) citados por (Brown, y cols, 1995).

Según las propuestas revisadas acerca de las etapas de ajuste emocional por las que pasan los padres de niños con alguna discapacidad, estas reacciones no necesariamente son experimentadas de manera secuencial, pero pueden ocurrir de forma repetitiva, precipitadas por varias crisis y puntos cruciales de la vida. En general, la primera crisis ocurre inicialmente cuando un niño es identificado con una discapacidad. Otras crisis pueden ocurrir durante los momentos de transición, tales como la edad de ingresar a la escuela, durante la adolescencia, al terminar la escolaridad, y cuando los padres aumentan en edad (Hewitt, Rozo y cols, 2001).

Las reacciones emocionales que tienen los padres de hijos con discapacidad se deben considerar como elementos de un proceso más amplio de adaptación y no como fenómenos separados. Estas fases de reacción de los padres son el aturdimiento, el rechazo y la adaptación; paralelamente a estas fases existe una serie de emociones que aparecen a lo largo del proceso. Aunque se distinguen cinco tipos de sentimientos, la mayoría de las veces van todos mezclados o predominan por temporadas unos sobre otros, según se vaya desarrollando la situación. El primero de los sentimientos es el de la *pena* que es una especie de tristeza crónica que la mayoría de los padres experimentan; también puede surgir como una reacción inevitable el sentimiento de *culpa*, los padres se culpan por el descuido durante el embarazo, por no haber puesto los medios adecuados, etc; el tercero de los sen-

timientos es el de *vergüenza*, ya que cuando aparece un hijo/a con discapacidad, hay una reacción natural de repliegue y ocultamiento, a su vez ésta lleva a una continua frustración porque obliga a los padres a conocer su ignorancia y, su falta de preparación para afrontar una educación adecuada para su hijo/a. Finalmente, puede aparecer la conducta de *agresividad* y, aunque es menos frecuente, se puede dar una franca hostilidad hacia el hijo/a con discapacidad, pero como este comportamiento no es socialmente aceptado, la agresividad puede desplazarse hacia otros miembros de la familia. De este modo, se puede decir que existe un *desequilibrio emocional* en los padres que pasa por etapas de incertidumbre y que puede ir del optimismo a la desesperación total (Sánchez, 2002).

De acuerdo con Villegas (2000), existen algunas características que se presentan especialmente en las familias que tienen un hijo/a con SD importantes en la explicación de su ajuste emocional frente a la nueva situación dadas en varios aspectos: a) El aislamiento que pueden tener con respecto a la discriminación que otros padres presentan ante este hecho; b) La preocupación como resultado de los problemas económicos, ya que los gastos aumentan (terapias, cirugías etc); c) Reacciones afectivas manifestadas por: el enojo dirigido contra el destino, incluida la religión, otros familiares, el trabajo, el propio niño, los profesionales y contra ellos mismos; la vergüenza de comunicar el diagnóstico al igual que las anomalías que el niño exhibe en público; el sentimiento de pérdida; la falta de satisfacciones a menudo con relación a los logros de otros niños de su misma edad; el sentimiento de culpa en términos religiosos por considerar que se debe a un castigo de dios por alguna falta cometida; por deficientes cuidados en el embarazo, miedo al futuro ante el aislamiento y el aprovechamiento de quienes rodean a las personas con SD; el pesimismo, el proteccionismo ante la desconfianza de sus potencialidades, lo que genera sobreprotección y negación ante la realidad, representada en la búsqueda de curación; d) Los condicionantes sociales como la clase social (que en la clase media y alta tienen un impacto más fuerte debido a la esperanza de perfeccionismo de su hijo), la localización (vivir en el área rural puede generar mayor adaptación debido a las tareas sencillas, aunque se presentan dificultades por la falta de recursos técnicos), número de hijos y fecha de diagnóstico (si se comenta el diagnóstico después de unos meses de nacido el impacto no será tan alto). Por último, los diferentes miembros de la familia tienen una posición especial ante dicha realidad, por ejemplo: los abuelos a veces son los que más se preocupan por los niños; los hermanos tienen en algún momento una posición crítica hacia la vida, manifiestan vergüenza ante sus pares o temen en un futuro tener un hijo con las mismas anomalías; el padre comienza a desarrollar una posible preocupación por el comportamiento de su hijo en la calle, a veces pasa la mayoría de su

tiempo fuera de la casa, ocupado más por la parte económica que por el área personal; para finalizar la madre es quien en la mayoría de los casos lleva la carga del hijo con SD, presentando entonces estrés y depresión no solo por su hijo/a sino por la dinámica familiar.

De otro lado, la calidad del ajuste emocional de los padres ante la situación de tener un niño con Síndrome Down, dependerá de cinco factores: a) El modo cómo los padres se han enterado del diagnóstico, la calidad de las informaciones, el apoyo psicológico que hayan recibido desde el nacimiento, el grado de deficiencia y el lugar que ocupe el niño en la familia; b) La edad del niño, puesto que las reacciones varían si el niño/a es más pequeño, se encuentra en edad escolar o es adolescente, esto condiciona los sentimientos de tranquilidad o angustia en los padres; c) El nivel socioeconómico de los padres puesto que una familia que tenga unos ingresos limitados tiene menos probabilidad de lograr una adaptación adecuada; d) La situación de la familia antes del nacimiento del niño. En ocasiones el nacimiento del niño con SD cristaliza los reproches mutuos que desencadenan los conflictos de pareja, prejuicios que ya existían antes del nacimiento del niño y, e) las posibilidades que la sociedad ofrece en cuanto a asociaciones que presten asesoría psicológica, educativa y médica a la familia (Lambert, 1982).

En este proceso se diferencian las reacciones de las madres, los padres y hermanos respecto a la discapacidad del niño/niña SD. La primera actitud de la madre es la angustia, ya que puede producir un desequilibrio emocional serio si no es manejada adecuadamente. El segundo elemento que aparece es el miedo al futuro de su hijo; la culpa a su vez se presenta con preguntas como ¿Qué hice?, ¿Qué no hice?, ¿Qué tengo?, ¿Qué mal tengo yo?, ¿Qué tengo orgánicamente?, ¿Qué hice en el embarazo?; y posteriormente otro sentimiento fuerte es la confusión. Por otro lado, en los padres lo primero que aparece es una depresión, por situación de shock. Lo segundo que suele ocurrir, con mucha frecuencia, es la negación y la sensación de fracaso en cuanto a la paternidad, agravada por un factor de identidad si el hijo es varón, porque este hijo discapacitado no va a cumplir sus sueños. Esta también trae como consecuencia la soledad, el aislamiento, o el exceso de trabajo encaminado al refugio en lo laboral (Varela, 2000).

Sentimientos y reacciones de los hermanos de niños con SD

En los hermanos, el impacto varía de persona a persona, sin embargo, hay algunos rasgos comunes. Para muchos, la experiencia es positiva y de enriquecimiento pues les enseña a aceptar a otras personas como ellas son. Algunos se

involucran profundamente en ayudar a sus padres a cuidar al niño con discapacidad, a menudo se hacen cargo de responsabilidades que no corresponden a su edad, como el cuidado y mantenimiento de la casa (Powell & Gallagher, 1993 citados por Alvarez, 2000). Igualmente, llegan a ser protectores y defensores de la persona con necesidades especiales, hasta desarrollar madurez, responsabilidad, altruismo, tolerancia, preocupaciones humanitarias, sentido de unidad en la familia, confianza en sí mismos e independencia (Lobato, 1990, citado por Alvarez, 2000). En contraste, muchos otros experimentan sentimientos de amargura y resentimiento hacia sus padres o el hermano(a) con discapacidad. Ellos se sienten celosos, abandonados, o rechazados, al tiempo que ven la mayor parte de la atención, dinero, y apoyo psicológico de sus padres hacia su hermano/a con necesidades especiales (Lobato, 1990; Powell & Gallagher, 1993 citados por Alvarez, 2000).

La reacción y ajuste de los hermanos hacia un hermano (a) con una discapacidad pueden variar de acuerdo con sus edades y niveles de desarrollo. Mientras más joven sea el hermano sin discapacidad, más difícil será para él entender la situación e interpretar los eventos en forma realista (Ambler, 1988, citado por Alvarez, 2000). Los niños más jóvenes pueden estar confundidos acerca de la naturaleza de la discapacidad y su causa, sentirse culpables o preocupados de poder "contraer" la discapacidad. A medida que los hermanos son mayores, su entendimiento de la discapacidad aumenta igualmente, pero pueden emerger nuevas preocupaciones con respecto al futuro de la persona discapacitada, acerca de cómo van a reaccionar sus compañeros, o si ellos transmitirán o no la discapacidad a sus propios hijos.

Según los estudios realizados por Tizard y Grad y Joan Mc Michale (1999, citados por Hewitt, Roza y cols, 2002) un alto porcentaje de los hermanos de personas con discapacidad mostraron un grado de inadaptación moderada o intensamente fuerte y evidentes trastornos afectivos. La señal de perturbación más frecuente entre los hermanos es la necesidad de llamar la atención, lo cual es una forma normal de comportamiento infantil que comenzará a ser preocupante y ha de considerarse como una manifestación de trastorno en cuanto a que no se trata simplemente de llamar la atención, sino que es un grito de petición de ayuda para resolver una dificultad o conflicto que el niño (a) no puede controlar por sí mismo. Ellos responden a la falta de atención de sus padres con comportamientos como dependencia excesiva, ataques de ira, berrinches, y dolores psicósomáticos.

Según Puerto (2001), los sentimientos y preocupaciones más comunes de los hermanos son:

a) *El exceso de identificación*: ocurre cuando un hermano se pregunta si él o ella comparten o han adquirido el problema. Aunque irracionales, estos temores pueden ser muy reales, especialmente en los pequeños, que a menudo se entregan a "pensamientos mágicos" como por ejemplo: qué tal que amanezca con rasgos en mi cara similares a los de mi hermano.

b) *La vergüenza*: la persona con discapacidad puede ser un motivo de incomodidad para los hermanos(as) con un desarrollo adecuado, pueden sentirse avergonzados por la atención excesiva que provocan en la gente su hermano(a) y consecuentemente la familia. Los hermanos pueden experimentar este sentimiento cuando se les pregunta acerca de las necesidades especiales del niño(a) y negarse el sentirse molesto.

c) *La culpabilidad*: los hermanos de quienes tienen necesidades especiales son más susceptibles a sentirla. Pueden creer que ellos son la causa de la discapacidad de su hermano; se sienten culpables por estar sanos, por sus propias habilidades, o por los sentimientos que puedan albergar por sus hermanos. Agregado a esto, las rivalidades que son comunes en las relaciones fraternales típicas, pueden transformarse en sentimientos de culpa.

d) *Sentimientos de aislamiento, soledad y pérdida*: la discapacidad de un niño puede ser una causa para experimentar estos sentimientos. El aislamiento hacia sus iguales es también una preocupación, particularmente cuando las necesidades del niño con discapacidad son extensas y requieren de su ayuda en el hogar. Así, los hermanos evitan disfrutar sus actividades favoritas.

e) *El resentimiento*: es un sentimiento frecuentemente expresado por hermanos y hermanas de niños(as) con discapacidad y habitualmente es identificado por los padres. Una forma de resentimiento ocurre cuando un niño percibe que su hermano(a) con necesidades especiales recibe mayor afecto y apoyo económico que los demás. También manifiestan este sentimiento cuando a los niños con discapacidad se les sobreprotege y se les permite conductas inaceptables en los otros miembros de la familia.

f) *El incremento de responsabilidades y demandas para dar cuidados*: es adecuado que los padres tengan en cuenta el nivel de

exigencia hacia sus hijos en cuanto al cuidado del niño y a las tareas del hogar, para poder determinar si sus obligaciones son excesivas, o si le impide participar en algunas actividades fuera de la casa.

Esta misma autora, afirma que existen aspectos positivos al ser hermano de una persona con discapacidad, entre los que se encuentran una mayor madurez y responsabilidad en comparación con sus iguales. Además, si se les compara con sus pares incrementan la auto-confianza, así, frecuentemente los conceptos de estos hermanos son favorables y manifiestan una mayor competencia social. Para muchos, la experiencia de crecer junto al niño con discapacidad les ha enseñado a ser más tolerantes que sus iguales.

Evidencias empíricas

La literatura revisada sobre el proceso de ajuste emocional de los padres y los sentimientos de hermanos de niños/as con SD evidencia la limitada investigación en el campo. Pocos estudios han investigado los efectos de la discapacidad en las interacciones con padres y hermanos (Abramovitch, Stanhope, Pepler y Corter, 1987; Knott y cols, 1995 citados por Alvarez, 2000).

Para confirmar lo anterior Fisman y cols (1996), mencionan que hay algunos estudios con relación a los efectos de la discapacidad crónica en el niño (Breslau y Marshall 1985; Perrin y MacLean, 1988; Stein y Jessop, 1984; Tew y Laurence, 1985 citados por Fisman y cols, 1996) y en la madre (Harris y Mchale, 1989; Kazak y Clarke, 1986; McKinney y Peterson, 1987; Rodríguez y cols, 1990; Sloper y Turner, 1993 citados por Fisman y cols, 1996) pero escasos estudios se han concentrado en los efectos sobre los hermanos (Ferrari, 1984; Harvey y Greenway, 1984; Mchale y Gamble, 1987, 1989 citados por Fisman y cols, 1996).

Las investigaciones realizadas han fallado en establecer con certeza si los hermanos de los niños con discapacidad crónica son una población en riesgo para problemas de ajuste psicológico. Las inconsistencias en los estudios se pueden atribuir a numerosas debilidades metodológicas, a muchas diferencias en los resultados de las medidas, a los instrumentos utilizados, las diversas poblaciones y procedimientos, un único respondiente y la carencia de medidas longitudinales. Los resultados del proceso de ajuste emocional con frecuencia se definieron inadecuadamente, o se incluyeron variables que no permiten realizar una comparación entre los resultados de los mismos; tomaron variables como per-

sonalidad (Breslau, 1982, 1983 citados por Fisman y cols, 1996), comportamiento (Breslau y cols., 1981; Lavigne y Ryand, 1979 citados por Fisman y cols, 1996), razonamiento cognitivo (Breslau, 1982, citados por Fisman y cols, 1996) y autoconcepto (Ferrari, 1984; Harvey y Greenway, 1984; Tritt y Esses, 1988 citados por Fisman y cols, 1996). Las poblaciones tuvieron un rango desde niños de preescolar (Lobato, 1985 citado por Hewitt, Rozo y cols, 2002) hasta estudiantes de colegio (Grossman, 1972, citado por Hewitt, Rozo y cols, 2002), lo que hace difíciles las comparaciones. Se han utilizado diferentes procedimientos tales como entrevistas a las madres o a los hermanos (Wilson y cols, 1989, citados por Hewitt, Rozo y cols, 2002) y/o cuestionarios estructurados y observaciones.

Generalmente, las madres han sido las principales respondientes (Beckman, 1983; Daniels y cols., 1987; Dyson, 1989 citados por Hewitt, Rozo y cols, 2001) algunos estudios han usado los datos de los padres (Goldberg y cols., 1986 citados por Hewitt, Rozo y cols, 2001), los hermanos (Grossman, 1972; Wilson y cols., 1989, citados por Hewitt, Rozo y cols, 2002) o los profesores (Gath, 1974; Tew y Laurence, 1973, citados por Hewitt, Rozo y cols, 2002).

En Colombia, en los últimos años, las instituciones se han preocupado por la atención de las personas con SD y sus familias ya que se consideran el eje central para el logro de la inclusión social de esta población. A pesar de esto, en nuestro país, la prevalencia de la población con discapacidad no es conocida con precisión y varía en forma significativa dependiendo de la fuente consultada desde 2.1% al 23%. (Secretaría Distrital de Salud 2001). Según la OMS el 12% de la población de cualquier país presenta algún tipo de discapacidad. OMS, 2000, citado por Secretaría Distrital de Salud, 2001) Así mismo, concretamente, la presencia del SD en una familia es relativamente común; se conoce que 1/600 nacimientos en la práctica pediátrica puede presentar esta condición (Lippincot, W., y Wilkins, Inc. 2001, citados por Hewitt, Rozo y cols, 2002).

Entre los estudios realizados en nuestro país se encuentra el de Hewitt, Rozo y cols (2002) que tuvo como objetivo describir el proceso de ajuste emocional de los padres de hijos con síndrome Down, ante los eventos críticos característicos de las diferentes etapas de desarrollo del niño. Se hizo a partir del análisis de las experiencias vividas por 6 padres/madres con edades entre 30 y 35 años, de clase socioeconómica baja y media-baja escogidos intencionalmente, que asistían a una Institución especializada. La investigación fue de carácter cualitativo, mediante estudio de caso. Se utilizaron como técnicas dos (2) grupos focales y dos

(2) entrevistas semiestructuradas aplicadas en forma individual con una duración de dos horas cada una. Los participantes fueron distribuidos de acuerdo con los eventos críticos en las etapas de desarrollo de sus hijos, como son: nacimiento (1 padres/madres), ingreso a la escolaridad (2 padres/madres), adolescencia (2 padre/madre) y adultez (1 padre/madre). Se definieron las siguientes categorías de análisis:

1. Proceso de ajuste emocional: Entendido como un conjunto de etapas (rechazo, miedo, culpa, frustración, negación, resignación y aceptación; según la página de discapacidad y discriminación (2000), previstas de una serie de reacciones emocionales, cognitivas, conductuales y afectivas que siguen los padres cuando se enteran que tienen hijos con Síndrome Down para lograr adaptarse ante esta situación. (García, 2000).

2. Eventos críticos en las etapas de desarrollo: entendidos como las diferentes fases del ciclo vital en donde se presentan reacciones frente a la crisis de tener un hijo con Síndrome Down. Se definieron los eventos críticos trabajados por Alvarez (2000) es decir los eventos de nacimiento, inicio de escolaridad, adolescencia y adultez.

3. Etapas de desarrollo: son todos los cambios cualitativos y cuantitativos que se dan a través del tiempo en el ser humano. Etapas abordadas en esta investigación a partir de lo descrito por Palacios, Marchesi y Carretero (1984), quienes describen la infancia como la etapa comprendida desde el nacimiento los tres años; la primera infancia de los tres a los seis años, la infancia intermedia de los seis a los doce; la adolescencia de los doce a los dieciocho y la adultez de los dieciocho a los sesenta años.

Las categorías inductivas, las cuales surgieron del análisis interpretativo de las entrevistas individuales y grupales, se refirieron a distorsiones cognitivas las cuales son: magnificación-minimización, visión de túnel, inferencia arbitraria, catastrofización, abstracción selectiva, generalización, razonamiento emocional, pensamiento polarizado y los tengo-debo. Estas categorías se interpretaron a la luz de los eventos críticos en las etapas del desarrollo.

De acuerdo con los resultados, se encontró que las distorsiones cognoscitivas que presentan con mayor frecuencia los padres de hijos con SD son en el nacimiento, la visión de túnel, la abstracción selectiva y la de minimización-

maximización. En el evento de inicio de la escolaridad, predominan las distorsiones del tipo de inferencia arbitraria, generalización y visión de túnel. En la escolaridad – adolescencia, predominan las distorsiones del tipo de visión de túnel e inferencia arbitraria. Por último, en la adultez, predomina la distorsión cognoscitiva del tipo de generalización.

Estas distorsiones mantienen los estados de ansiedad, tristeza, rabia y vergüenza, no ante el niño sino hacia la discapacidad. Posiblemente se desencadenan a partir de los estados de ánimo relacionados con la búsqueda de las causas que hacen los padres para explicar dicha realidad. Maximizan lo negativo de la situación, minimizan lo positivo, hacen predicciones de un futuro negativo sin considerar otros resultados probables, transfieren los sentimientos de responsabilidad a un tercero para disminuir la carga de culpabilidad que tienen ante la problemática, con lo cual buscan escapar de la realidad. Lo anterior encausado en una visión de túnel.

Las etapas de ajuste emocional que presenta este grupo se caracterizan por el impacto de un diagnóstico desconocido para ellos, lo cual genera pérdida del control al sentirse impotentes por no poder hacer nada para remediar la situación (pérdida del ser perfecto), buscan causas internas y/o externas de la problemática. Como causas internas se centran en algunas creencias religiosas; las causas externas las relacionan con la atención de los médicos y/o con la familia y, tratan de generar soluciones para remediar la discapacidad de su hijo.

Estos resultados también permiten señalar que este grupo de participantes con hijos(as) con SD, no siguen las mismas fases del proceso de ajuste emocional (al compararse a sí mismos y en comparación con otros padres) como son: rechazo, miedo, culpa, frustración, negación, resignación y aceptación en cada uno de los eventos críticos de desarrollo. Se encontró, que en el evento crítico del nacimiento las etapas de ajuste emocional que presenta este grupo de padres son: rechazo, culpa, frustración, negación y resignación. Se identificó en este evento crítico los padres no presentan la fase de aceptación.

Por lo mencionado, no se puede hablar que el grupo de padres participantes tienen una aceptación frente a la condición de sus hijos, ya que aún se encuentran asimilando el diagnóstico y se hallan confundidos por no saber en qué momento se generó la condición de discapacidad y cuáles fueron sus causas. Presentan, además la conducta de búsqueda de alternativas de curación.

En el segundo evento crítico: iniciación a la escolaridad; el grupo de padres participantes pasan por miedo, negación, resignación, y aceptación, en el proceso de ajuste emocional. Se encontró que no presentan rechazo, culpa y frustración. El miedo y la negación se presentan en el momento en que los padres deben buscar un sitio (colegio, escuela, jardín) para que su hijo desarrolle su potencial de aprendizaje. Es entonces cuando se preocupan básicamente por el trato que le van a dar, tanto los compañeros como todas las personas que los rodean dentro de este contexto.

La resignación y aceptación se manifiestan en el momento en que los padres reconocen la situación de tener un hijo con S.D., de darlo a conocer socialmente a las personas que lo rodean (vecindario, profesores, pares y familia extensa), cuando buscan y evalúan los factores que pueden tener incidencia en el desarrollo y bienestar del niño, como la planta física del colegio y, el buen trato de los profesores y compañeros. Todo lo anterior, con la esperanza que sus hijos sean tratados como "normales".

Con respecto al evento crítico del inicio de la escolaridad, se encontró que el grupo de padres participantes ha asimilado la condición de sus hijos, por tanto, no se manifiestan el rechazo y la frustración. Son conscientes que las capacidades que están desarrollando sus hijos están por debajo de lo normal y esto se debe a su limitación. Igualmente, en esta etapa se percibe un decremento en los niveles de culpabilidad debido a la información que han recibido de médicos, psicólogos y demás especialistas en esta problemática, así como por la experiencia que han tenido al hablar con otras padres que están pasando por la misma situación, lo que les permite identificar que no son los únicos.

Estas etapas de ajuste emocional, se mantienen por la incertidumbre que les genera a los padres, el hecho que sus hijos con SD se encuentran en un nuevo contexto, donde experimentan la falta de control de las nuevas situaciones que vivirán en el proceso de integración socio-escolar. También, se conservan por verbalizaciones imperativas, mandatos y prohibiciones, a través de las cuales la persona busca tomar medidas necesarias para prevenir las consecuencias de una situación y obtener el control de la misma.

Lo anterior, en algunos casos hace vulnerable a los padres, en especial a las madres quienes manifiestan episodios de tristeza, que son mantenidos por distorsiones cognoscitivas como la visión de túnel, la inferencia arbitraria, la abstracción selectiva, entre otras.

Por último, en los eventos críticos de la escolaridad, adolescencia y adultez, el grupo de padres participantes en el estudio alcanzaron la etapa de resignación y aceptación. Sin embargo, continúan manifestando miedo y negación hacia otro tipo de situaciones como el futuro y los estilos de vida sin la presencia de sus cuidadores. Dejan de lado el rechazo, la culpa y la frustración.

La resignación y la aceptación están dadas en el reconocimiento de tener un hijo con SD, quien a lo largo de las etapas vividas logró adquirir algunas habilidades básicas cotidianas que le permiten ser un poco independiente ya que a nivel escolar llegó a un estancamiento en la adquisición de conocimientos. Los padres asimilan esta situación por el continuo apoyo que las instituciones les ofrecen, especialmente en la orientación de aptitudes vocacionales.

En este evento crítico, los padres presentan un marcado temor y negación al establecimiento de un noviazgo, inicio de relaciones sexuales y la violación de algunos de sus derechos en este ámbito. En la etapa de adolescencia, este temor es mayor cuando el hijo con SD es una mujer. Constantemente los padres sienten gran preocupación por un posible abuso sexual, embarazos no deseados, entre otros; actos llevados a cabo por individuos sin ningún tipo de discapacidad, que se aprovechan de las personas con SD, por su incapacidad para defenderse.

Otro temor que se presenta de forma generalizada en los padres es que sus hijos con SD se enamoren de las personas que les brindan afecto, sin lograr discriminar el tipo de sentimientos que tienen hacia ellos, lo que genera episodios de tristeza por un sueño roto al no establecer una relación de pareja totalmente autónoma como la sociedad lo espera.

Al ser la prioridad de este evento crítico el área de la sexualidad, las etapas de rechazo, culpa y frustración pasan a un segundo plano, debido al tiempo que han vivido con ellos y las experiencias que les permitieron superar las etapas anteriores. Las preocupaciones ya no se encaminan por lo que pasó, sino por el futuro del joven con SD, expectativa que genera miedo al iniciar la etapa adulta y se mantiene, en la medida que buscan alternativas en proyecto de vida para sus hijos, una ocupación vocacional, la persona o institución que se pueda hacer cargo de él, en caso que los padres ya no puedan asumir su cuidado sea por muerte, enfermedad o ausencia de recursos económicos.

Dentro de las etapas de ajuste emocional contrastadas con los eventos críticos de desarrollo se encontró que el grupo de padres participantes en este estudio,

presentan miedo hacia el futuro ante todas las nuevas situaciones que se manifiestan. Esto posiblemente se debe a que ellos no alcanzan a tener un control total del ambiente donde se desarrollan sus hijos para generarles mayor seguridad.

A partir de este análisis, se puede concluir que cada uno de los eventos críticos en el grupo de padres que participaron en este estudio, no presentan todas las etapas de ajuste emocional sugeridas por la página de Discapacidad y Discriminación (2000), ya que cada uno de estos eventos genera sentimientos encadenados a crisis diferentes, es decir: en el nacimiento la crisis está focalizada en el impacto del diagnóstico; en el inicio de la escolaridad, la preocupación está dada por el rechazo de las instituciones educativas y sus pares hacia el proceso de integración escolar del niño con SD, al igual que por las posibilidades de adquisición de aprendizajes formales (lecto-escritura y matemáticas); en la escolaridad-adolescencia, el campo de preocupación está relacionado con el desarrollo sexual de sus hijos y el establecimiento de pareja en una forma funcional. En el evento crítico de la adultez la preocupación se centra en el cuidado y el futuro, tanto económico como social de sus hijos en el momento en que alguno de los padres llegue a faltar, esto debido a la desconfianza hacia familiares y/o personas extrañas.

Otra investigación realizada también por Hewitt, Rozo y cols (2002) pretendió estudiar los sentimientos de los hermanos y hermanas de niños con Síndrome Down que asistían a una institución especializada. Se seleccionó una muestra de 20 hermanos(as) de 8 a 17 años con un nivel de escolaridad de primaria y bachillerato, a quienes se les aplicó un cuestionario de 52 afirmaciones con única respuesta, a través de la cual se buscaba analizar nueve dimensiones (exceso de identificación, vergüenza, culpabilidad, aislamiento, resentimiento, exceso de responsabilidad, autoconfianza, responsabilidad social y tolerancia). La investigación fue de tipo exploratorio, y los datos se analizaron a través de la estadística descriptiva.

Se encontró que los hermanos y hermanas de niños con SD manifiestan sentimientos como responsabilidad social y autoconfianza, no se sienten incómodos, avergonzados, ni demuestran una reacción desagradable ante el hecho de tener un hermano con SD. Sienten que sus padres les exigen aún más, no solo en el ámbito educativo, sino también como cuidadores de sus hermanos con SD y en labores caseras. Manifiestan que el tiempo no les alcanza para llevar a cabo efectivamente las actividades que les asignan.

Una variable que influyó en las respuestas de los hermanos es el rango de edad. Así, se encontraron diferencias, por ejemplo, en aislamiento, se observó que los niños de 8 a 10 años y los de 14 a 17 presentaron un mayor promedio en esta dimensión lo que quiere decir que se sienten alejados socialmente, particularmente cuando las necesidades del hermano con SD, son vitales y requieren de su ayuda en el hogar, lo que interfiere con el disfrute de sus actividades favoritas. De igual forma, sienten que sus padres son más especiales con su hermano SD, mientras que los de 11 a 13 años no expresan esta clase de sentimiento. Esto puede explicarse por la etapa de desarrollo en que se encuentran estos hermanos ya que los adolescentes buscan una mayor independencia de los padres, y desean un mayor contacto y compañía con sus pares, lo cual no es posible si deben estar acompañado de su hermano con SD en algunas situaciones como fiestas. Por lo tanto, los niños aprenden a cumplir las demandas de su entorno y desarrollan un sentimiento de valía tras la obtención de este logro y la interacción con los demás, o pueden llegar a sentirse inferiores a los otros si no lo logran.

Sobre el sentimiento de tolerancia, se identificó que los participantes de 14 a 17 años, a diferencia de los otros rangos de edad, son menos tolerantes ante el comportamiento de su hermano u otras personas de su entorno, sea por raza, género, religión, forma de pensar, entre otras; lo cual no confirma lo hallado en investigaciones realizadas como la de Puerto (2001) sobre los hermanos de niños con discapacidad quien señala que la experiencia de crecer junto al niño con esta problemática le enseña a estos hermanos a ser más tolerantes con sus iguales. A medida que van creciendo, los niños absorben gradualmente las actitudes culturales de quienes los rodean, así; los niños desde la infancia van ejerciendo presión sobre otros para evitar tal o cual amistad; de manera que, se puede disminuir esto promoviendo contactos intergrupos desde edades más tempranas.

Con respecto al sentimiento de culpabilidad, los datos revelan que los hermanos de 8 a 10 años, creen que es por ellos que sus hermanos tienen discapacidad, ellos se sienten mal por estar “sanos” y su hermano no; se autocritican constantemente por esta razón. Este tipo de respuesta (sentirse mal por estar sanos) corresponde a una etapa de las operaciones concretas según el nivel de desarrollo cognitivo de la teoría piagetiana, en la cual los niños no pueden pensar de manera lógica, concentran la atención en un aspecto o detalle de la situación a la vez y son incapaces de tomar en consideración otros aspectos, solo pueden razonar acerca de las cosas con que han tenido experiencia personal directa.

En referencia al sentimiento de exceso de identificación los niños de 11 a 13 años sienten temor hacia el futuro de ellos y sus hermanos, consideran la posibilidad de hacerse cargo de él cuando sus padres no estén, a la vez que piensan que pueden transmitir o adquirir la discapacidad.

Por último, en cuanto al resentimiento los datos arrojaron que se presenta más en los niños de 11 a 13 años y en los adolescentes de 14 a 17 años, lo cual significa que este sentimiento es frecuente en estas dos etapas. Este sentimiento se presenta cuando un niño percibe que su hermano o hermana con discapacidad recibe mayor afecto, y que los otros miembros de la familia les permiten conductas inaceptables.

Lo anterior, muestra que los prejuicios sociales e incluso los mitos sobre la discapacidad propician sentimientos de vergüenza y culpa que tienen efectos en el comportamiento de los hermanos, así como en su vinculación con todas las circunstancias de la vida dentro del medio social.

Conclusiones

Desde el momento que los padres conocen la existencia de una discapacidad, la preocupación por el presente y el futuro del niño va acrecentándose enormemente. Esta preocupación acompaña a la familia toda la vida con mayor o menor intensidad dependiendo de factores como el anuncio del diagnóstico, la estructura familiar, el nivel educativo de los padres, el momento evolutivo del niño, los recursos personales, las redes de apoyo con que cuente la familia y, las condiciones de vida, entre otros.

La existencia de un miembro con discapacidad en la familia exige una mayor dedicación de los padres dado que necesitan cuidados físicos, mayor tiempo de interacción, estimulación, apoyo y situaciones de juego o estudio compartido, que indirectamente afectan a los hermanos como se muestra en este artículo.

Los resultados de las investigaciones citadas no permiten llegar a conclusiones generalizables, sin embargo, se considera que son una aproximación significativa para nuestro contexto y, el interés de las autoras es motivar a los profesionales que trabajan en el campo de la discapacidad a conocer e investigar sobre estos aspectos.

Referencias

- Alvarez, M. (2000). *Impacto en las familias de la discapacidad de sus hijos*. Barcelona España. ESCLAT
- Álvarez, M (1992). *Proceso de Transición y ajuste en familias en niños Síndrome Down*. Bogotá: Cehani.
- Arjona, I. y Cols. (2000). *Cromosoma 21 y síndrome de Down*. [En red]. <http://orbita.starmedia.com/~sohail/down0001.htm>. (Consultado en febrero de 2005).
- Asociación Americana sobre Retraso Mental, AARM (2001). *Definición, clasificación y sistemas de apoyo*.
- Bueno, M. (1992) *Deficiencia Mental: Aspectos Psicológicos*. Madrid: Herder.
- Brown y cols (1995) Siblings: brothers and sisters who have mental retardation. Seattle, WA. Disponible en <http://www.downcantabria.com/fundación síndrome de down de Cantabria/temas de interés.htm>. (Consultado en febrero de 2005).
- Chapman, R. y Hesketh, L. (2005). *Fenotipo conductual de las personas con síndrome de down* [En red]. Disponible en: <http://www.downcantabria.com/fundación síndrome de down de Cantabria/temas de interés.htm>. (Consultado en febrero de 2005).
- Fisma, S. y cols. (1996) Risk and Protective Factors Affecting the Adjustment of Siblings of Children with Chronic Disabilities. *Journal of The American Academy of Child y Adolescent Psychiatry*. Vol 35(11), 1532-1541.
- García, A.M. (2000) *Aproximaciones al sufrimiento, La Muerte y el Duelo en Pacientes y Familias en Situaciones de Urgencia y Cuidados Críticos* Barcelona: Altavista
- Hesketh Waisman Center (2000). *Fenotipo Conductual de las personas con síndrome de Down*. Universidad de Wisconsin-Madison USA. <http://www.downcantabria.com/fundación síndrome de down de Cantabria/temas de interés.htm>. (Consultado en febrero de 2005).
- Hewitt, N. (1997). Manejo Psicológico para la adaptación del individuo con Retardo en el desarrollo. *Asociación Latinoamericana de Análisis y Modificación del Comportamiento* Pág. 10.
- Hewitt, N. Roza, M.Y Cols. (2001) *Descripción del proceso de ajuste emocional de padres de hijos con Síndrome Down*. Proyecto de investigación docente. Universidad Católica de Colombia..
- Hewitt, N., Roza, M., y Cols. (2002). *Sentimientos de los hermanos entre 8-17 años de niños con syndrome Down en la Fundación Fe de la ciudad de Bogotá*. Proyecto de investigación docente. Universidad Católica de Colombia.

- Lambert, R. (1982). *El mongolismo*. Barcelona: Herder.
- López, M., López, P., Parés, V., Borges, Y. y cols. (2000). Reseña histórica del síndrome de Down. *Revista ADM*. 57 (5): 193-199. <http://www.medigraphic.com/espanol/e-hrms/e-adm/e-od2000/e-od00-5/em-od005g.htm>.
- National Information Center for Children and Youth with disabilities. (1995). *Cómo criar un niño con necesidades especiales*. Washington, D.C. News Digest Volumen III, Número 1. <http://www.google.com> (Consultado en febrero 8 de 2002)
- Palacios, J. Marchesi, A & Carretero, M (1984). *Psicología evolutiva*. Vol. 2 y 3. Madrid: Alianza editorial S.A.
- Puerto, A (2001) Aceptación familiar del niño con Síndrome Down Recuperado el 8 de Febrero de 2002 Disponible en <http://www.discapacidad.org>
- Sánchez, J. (2002) Síndrome Down. Recuperado el 6 de Marzo de 2002. Disponible en <http://www.discapacidad.org>
- Secretaría Distrital de Salud de Bogotá, Dirección de Salud Pública. 2001. *Lineamientos de atención en Salud para las Personas con Discapacidad*, Bogotá.
- Trumble, J (1993). *Cómo tratar a las personas con Síndrome Down. Algunos datos para el doctor de la familia*. España: Alianza Editorial S.A.
- Varela, M.A. (2000) Familia y Discapacidad. Transcripción de la exposición de la Lic. María Angélica Varela, durante la 3ª Jornada de Actualización del Síndrome de Williams. Recuperado el 14 de Febrero de 2002. Disponible en <http://www.google.com>
- Villegas, M. (2000). *La Familia y su Relación con la Crianza*. Medellín-Colombia: Universidad de Antioquia.
- <http://www.discapacidad y discriminación>. Santiago de Chile. 2000.
- Wikipedia (2005). *Síndrome de Down - Wikipedia en español*. [En red]. Disponible en: <http://www.wikimediafoundation.org.es/Síndrome de Down - Wikipedia en español.htm>. (Consultado en febrero de 2005).

Algunas reflexiones sobre la psicología basada en la evidencia y el movimiento de tratamientos empíricamente soportados

Carmen Elvira Navia¹

A finales de la década de los 80 surge en Inglaterra lo que se ha denominado la “medicina basada en la evidencia” (Chambless & Ollendick, 2001), un movimiento promovido por David Sackett en Oxford que busca ofrecer un modelo de “toma de decisiones sobre el diagnóstico, el pronóstico y la intervención médica, combinando la mejor evidencia empírica disponible procedente de la investigación, junto con el juicio clínico” (Frías & Llobell, 2003, p.2). Por medio de la adquisición y uso del conocimiento actualizado, la medicina basada en la evidencia pretende, en principio, mejorar la calidad de la atención que se brinda a los pacientes.

De acuerdo con Chambless y Ollendick (2001), la práctica clínica basada en la evidencia se fundamenta en cuatro premisas básicas: 1) El cuidado del paciente puede ser mejorado por la adquisición y uso del conocimiento empírico actualizado; 2) es difícil para un clínico mantenerse al día con toda la información que surge diariamente y que puede ser pertinente para su práctica clínica; 3) el clínico debe mantenerse al día para que su práctica no se desactualize y, 4) es necesario ofrecer a los clínicos información resumida y de fácil acceso sobre los tratamientos que han recibido soporte empírico.

El movimiento de la Medicina basada en la Evidencia ha tenido un gran impacto en la práctica médica y los principios que lo guían y soportan se aplican actualmente en diversos campos de la salud, entre ellos la psicología clínica. Al igual que en medicina, en psicología, la práctica basada en la evidencia supone, en principio, integrar la experiencia profesional con la mejor evidencia obtenida de la investigación sistemática. En este sentido, la psicología basada en la evidencia exige recopilar, interpretar e integrar la evidencia válida derivada de la investigación, con el juicio clínico y la opinión del paciente (Frías & Llobell, 2003).

¹ Psicóloga. Profesora del Departamento de Psicología, Universidad Nacional de Colombia. cenaviaa@unal.edu.co

La difusión de la medicina basada en la evidencia, así como presiones políticas, económicas y sociales, en especial aquellas ejercidas por los sistemas nacionales de salud y las aseguradoras, que exigían demostrar la efectividad del tratamiento por el cual estaban pagando (Beutler, 1998), lleva a que las agremiaciones de psicólogos de diversos países (American Psychological Association-APA, The British National Health Service, The Canadian Psychological Association's Clinical Psychology Section) asumieran el reto de determinar la eficacia de los diferentes tratamientos psicológicos disponibles y construir "listados de tratamientos empíricamente soportados". Es así como en 1993 la "Task Force" (Fuerza de Tarea para la Promoción y Disseminación de procedimientos psicológicos) de la división 12 (psicología clínica) de la APA, emprende la tarea de revisar la literatura disponible sobre tratamientos psicológicos y elaborar "el listado de los tratamientos empíricamente soportados" (TES).

Siguiendo algunos de los principios de la medicina basada en la evidencia, el movimiento de los TES busca revisar los estudios sobre tratamientos disponibles, seleccionar aquellas formas de intervención que han recibido soporte empírico válido, elaborar un listado y promover su difusión. De esta manera, se pretende que el psicólogo clínico escoja entre los tratamientos listados, aquel o aquellos que mejor se ajusten a los síntomas que presenta el consultante. De igual manera, se busca que los listados TES se conviertan en un parámetro que guíe los programas de formación de psicólogos clínicos, quienes, en un futuro, serán entrenados como expertos en aplicar los TES (Chambess & Ollendick, 2001). Tomando en cuenta que uno de los principios fundamentales de la práctica profesional basada en la evidencia, ya sea en medicina, psicología, enfermería u otras ramas de la salud, es ofrecer a los pacientes tratamientos empíricamente soportados, resulta de fundamental importancia establecer criterios que permitan determinar lo que se considera una evidencia empírica aceptable y con base en ellos, aprobar o desaprobar los tratamientos.

La pregunta sobre la utilidad de la psicoterapia para modificar efectivamente las dificultades psicológicas, aliviar el sufrimiento y la insatisfacción, así como el interés por determinar los diferentes procesos terapéuticos y relacionales que llevan al cambio psicológico, no es nueva dentro de la psicología clínica (Golfried & Eubanks-Carter, 2004; Pérez, 1981; Stricker, 1992). Las revistas especializadas y los libros están llenos de investigaciones que buscan responder a esta pregunta general. ¿Qué es entonces lo que caracteriza el movimiento de tratamientos empíricamente soportados?

En primera instancia, el establecimiento de unos criterios con respecto a lo que se considera evidencia suficiente, criterios que se convierten en parámetro de inclusión o exclusión de tratamientos dentro de los listados. En segunda instancia, el desarrollo permanente de listas de tratamientos para los cuales la literatura disponible indica que cumplen con las especificaciones de evidencia empírica suficiente. En este aspecto, la psicología parece ser un poco, o tal vez mucho más estricta que la medicina. Mientras que el grupo de trabajo de Sackett definió cinco categorías de calidad de las pruebas, que van desde los ensayos clínicos aleatorios (nivel I) hasta las opiniones basadas en experiencias clínicas, estudios descriptivos o informes de comités de expertos (nivel V), en psicología, parece privilegiarse la metodología experimental. Aunque cada una de las agremiaciones de psicólogos que desarrollan los listados de TES han establecido sus propios criterios de calidad de la evidencia, la mayoría de ellos concuerda en que solo aquellos tratamientos que han demostrado su eficacia en estudios aleatorios controlados o en los que se hayan realizado grandes cantidades de estudios experimentales de caso con buen diseño experimental, serán considerados como tratamientos empíricamente validados (para un resumen completo de los criterios y listas de tratamientos empíricamente soportados ver Chambless y Ollendick, 2001).

Como consecuencia de los criterios establecidos para determinar lo que es una evidencia válida, una segunda característica del movimiento de TES es el énfasis puesto en la metodología experimental, más específicamente, los ensayos clínicos aleatorios (Randomized Clinical Trials – RCT), como metodología por excelencia para determinar soporte empírico válido (Westen, Novotny & Thompson-Brenner, 2004). En este sentido, el movimiento de TES tiende a privilegiar los estudios de eficacia (metodología experimental) sobre los estudios de efectividad que utilizan metodologías cuasiexperimentales sin asignación aleatoria de grupos; estudios en los que la terapia se lleva a cabo sin una duración fija, en pacientes con múltiples problemas y con el fin de mejorar el funcionamiento general de la persona, más que reducir una serie de síntomas específicos (Seligman, 1995).

Por último, la preferencia por los ensayos clínicos aleatorios ha llevado a que se privilegien los tratamientos breves, de duración fija y orientados a tratar síntomas específicos mediante manuales de procedimientos estándar. Son estos los que en últimas aparecen en los listados que poco a poco se van convirtiendo en los tratamientos de escogencia (Chambless & Ollendick, 2001; Norcross, 2001).

La búsqueda y establecimiento de tratamientos empíricamente soportados ha generado gran controversia dentro de la psicología clínica, tanto por el propósito mismo de la empresa como por los criterios establecidos con respecto a lo que se considera una evidencia empírica. Dado que es un tema que puede tener grandes consecuencias, tanto en lo que respecta a la formación de psicólogos clínicos como en la práctica profesional, a lo largo de este escrito discutiré algunas de las limitaciones de los ensayos clínicos aleatorios (ECA) como metodología por excelencia para determinar lo que se considera un tratamiento empíricamente soportado, así como algunas de las implicaciones de reducir la práctica del psicólogo clínico a la aplicación de unos manuales de intervención consignados en unas listas de tratamientos empíricamente validados.

Los ensayos clínicos aleatorios y sus limitaciones

Los ECA fueron introducidos inicialmente en la ciencia médica para establecer la eficacia de diferentes fármacos. Son estudios de tipo experimental que buscan determinar relaciones de causa y efecto a través de la manipulación de una variable que se aplica de manera diferencial a grupos equivalentes. En el caso específico de la investigación farmacológica, el experimentador administra el fármaco a un grupo denominado experimental y una sustancia placebo a un grupo control de personas con las mismas características de aquellas en el grupo experimental; si se observa una diferencia significativa en los síntomas entre el grupo control y el experimental, se puede concluir que, en tanto no haya evidencia que muestre lo contrario, el fármaco es eficaz para alterar la condición del paciente (Ablon & Marci, 2004).

Aplicada al campo de la investigación sobre tratamientos psicológicos, la metodología de los ECA plantea una serie de exigencias, entre las que vale la pena mencionar tres: la estandarización del tratamiento, la homogeneidad de los pacientes y la selección de los grupos de comparación. Dado que el objetivo es determinar la eficacia de un procedimiento, la metodología de los ECA requiere que la variable experimental, en este caso el tratamiento psicológico, se aplique de la misma forma a cada uno de los pacientes del grupo experimental. La necesidad de utilizar procedimientos estándar lleva al desarrollo de manuales de tratamiento que, supuestamente, especifican todas y cada una de las actividades e intervenciones que habrá de realizar el clínico, conjunto de pautas que se deberán seguir al pie de la letra para poder determinar que fueron los factores incluidos en el tratamiento y no otras variables, los responsables del cambio observado. Por otro lado, las diferencias individuales deben controlarse al máxi-

mo conformando grupos de personas que presenten la misma sintomatología. Variables como personalidad, historia personal, factores asociados al desarrollo del problema, entre otras, son mantenidas constantes o su efecto se controla mediante asignación aleatoria. Por último, generalmente los grupos de control están conformados por pacientes en lista de espera, pacientes que reciben el tratamiento comúnmente disponible en la comunidad o pacientes sometidos a otro tratamiento, por lo general un fármaco (Westen, Novotny & Thompson-Brenner, 2004).

El psicólogo clínico como un pequeño robot programado

La metodología de los ECA puede ser adecuada para el estudio de los efectos de terapias farmacológicas en tanto que en este tipo de investigaciones resulta más fácil garantizar que la variable manipulada sea la misma para todos los participantes. En el campo de la investigación en psicoterapia, el panorama resulta muy distinto. A diferencia de un fármaco, un tratamiento psicológico es un procedimiento complejo, compuesto por una serie de técnicas de intervención, verbales y no verbales, enmarcadas dentro de un proceso de interacción interpersonal que no solo se convierte en contexto de aplicación de las técnicas específicas, sino que hace parte integral del tratamiento.

En cualquier proceso psicoterapéutico, sin importar la orientación que lo guíe, las respuestas del terapeuta han de irse adecuando a las necesidades, no solo del caso individual, sino de las situaciones específicas que enfrenta cada consultante a lo largo del tratamiento. Aún suponiendo que los contenidos de la terapia, así como las comunicaciones verbales del terapeuta, pudieran mantenerse iguales en todos los individuos del grupo experimental, difícilmente puede asumirse que lo mismo ocurrirá con el comportamiento no verbal. A diferencia de la comunicación verbal, la no verbal esta menos sujeta al control consciente y en consecuencia, resulta más difícil mantenerla como variable estándar (Watzlawick; Beavin & Jackson, 1985).

Difícilmente puede garantizarse que un terapeuta trabaje exactamente los mismos contenidos con todos los pacientes y mucho menos, que lo haga de igual forma, con las mismas palabras, en el mismo tono de voz y siempre en el mismo estado de ánimo. Resulta evidente, que un terapeuta no es, ni puede serlo, una máquina que ejecuta exactamente los mismos procedimientos y realiza las mismas intervenciones verbales, y no verbales, con todos los pacientes. No obstante, la metodología de los ECA, asumida como la más idónea para determinar la

eficacia de un tratamiento psicológico, parece suponer que esto si es posible y que, evidentemente, un terapeuta puede ser convertido en una máquina que ejecuta siempre del mismo modo. El supuesto es precisamente, que todos los participantes del grupo experimental serán expuestos al mismo procedimiento.

Pero lo que resulta obvio al examinar los supuestos de la metodología experimental, es que también ha sido objeto de investigación. Es así como algunos investigadores se han dado a la tarea de verificar si, efectivamente, los terapeutas que participan en los ECA se ciñen al manual, así como establecer si la ejecución de terapeutas que emplean distintos manuales puede diferenciarse. Por medio del Psychotherapy Process Q Set (PQS), una herramienta basada en el análisis cualitativo para describir empíricamente el proceso terapéutico, Ablon y Jones (1998, 1999) analizaron en detalle las sesiones de terapeutas que realizaban su trabajo siguiendo un manual de terapia interpersonal y aquellos que lo hacían con los lineamientos del manual de terapia cognitivo conductual. Analizaron las sesiones en términos de tres variables: a) el contenido o los tópicos sobre los que se centraba la interacción terapéutica, b) el procedimiento o intervenciones y técnicas específicas, y c) variables relacionadas con la interacción terapeuta paciente. Los resultados indicaron que efectivamente había diferencias en los contenidos de las sesiones llevadas a cabo por los terapeutas de una y otra orientación, cada terapeuta se centraba en los contenidos delineados por su manual de guía. Sin embargo, al analizar las variables del proceso terapéutico, se encontraron más similitudes que diferencias. Tanto los terapeutas que trabajaron con una metodología interpersonal como los cognitivo conductuales, hicieron interpretaciones de tipo psicodinámico, emplearon estrategias cognitivas, tales como análisis y modificación de pensamientos irracionales y en ambos grupos, los terapeutas fueron activos, desempeñaron el rol de autoridad, instaron a sus consultantes a comportarse y pensar de manera diferente y a aplicar en la vida diaria los aprendizajes logrados en la terapia. Con base en estos hallazgos, los autores concluyeron que si bien la conceptualización del problema y las técnicas generales de las orientaciones manejadas diferían entre sí, al aplicarlas aparecían muchos elementos similares, elementos que eran más característicos de la terapia breve que de alguna de las orientaciones particulares.

Investigaciones más recientes corroboran estos resultados (Ablon y Jones, 2002) y muestra que, incluso en aquellos casos en los que los terapeutas se han adherido al manual de tratamiento, los terapeutas de orientación cognitiva conductual emplean elementos psicodinámicos y que dichos elementos muestran ser factores predictivos de un resultado positivo (Jones & Pulos, 1993).

Como lo muestran los estudios de proceso anteriormente mencionados, en los ensayos clínicos aleatorios los terapeutas no se guían o adhieren estrictamente al procedimiento diseñado en el manual de tratamiento y en muchos casos, otros procedimientos, muy probablemente no relacionados con los principios que guían el manual, juegan un papel en la efectividad del tratamiento.

La metodología de los ECA, con su énfasis en la eficacia y los resultados del tratamiento, ha derivado en el estudio de manuales estandarizados de intervención sobre los cuales solo puede establecerse si funcionan, o no. Sin embargo, poco se sabe sobre el efecto diferencial de los procesos y procedimientos específicos que los componen. Si la investigación muestra que no existe adherencia completa por parte de los terapeutas, quienes terminan adecuando los procedimientos de intervención, resulta necesario establecer el efecto de los procedimientos específicos y no solo la eficacia del paquete global. Solo así podremos avanzar en el refinamiento de las estrategias de intervención.

La terapia reducida a manuales de procedimiento estilo software

Interesado en el hecho de que los estudios mostraran que psicoterapias de orientaciones diferentes obtuvieran resultados similares, Rosenzweig buscó determinar aquello que tenían en común las diferentes formas de terapia. Hacia los años 30 propone lo que se conoce como los “factores comunes en psicoterapia”; es decir, aquellos aspectos de la psicoterapia que contribuyen al cambio y que hacen parte del proceso, indistintamente de la orientación teórica particular que se maneje. A este respecto, Rosenzweig (1936) menciona cuatro categorías de factores comunes: la relación entre el paciente y el terapeuta, la catarsis emocional, el impacto de la personalidad del terapeuta y la adherencia del terapeuta a alguna escuela terapéutica, que le permita al paciente desarrollar un esquema consistente de interpretación a través del cual darle algún grado de organización a su personalidad.

Desde la propuesta de Rosenzweig se han desarrollado muchas investigaciones con el propósito de determinar el papel diferencial de los factores comunes y las técnicas terapéuticas. En un estudio que busca resumir y analizar los resultados de diferentes investigaciones sobre factores comunes, Grencavage & Norcross (1990) encontraron que la alianza terapéutica era el factor común que con mayor frecuencia aparecía (56% de los estudios); la oportunidad de hacer catarsis fue el segundo factor común más frecuente (en el 38% de los

estudios), seguido por adquirir y practicar un nuevo comportamiento (32% de los estudios), las expectativas positivas por parte del consultante (en el 26%), las cualidades benéficas del terapeuta (en el 24%) y dar una racionalidad para el cambio (en el 24%). Con base en los resultados de ésta y otras investigaciones, Grencavage & Norcross (1990) concluyen que los elementos técnicos, la relación terapéutica y las características de consultante y terapeuta, están inevitablemente interrelacionados. De igual manera, Beutler (1989) y Lambert (1992) encontraron que las técnicas específicas explican entre el 5% y el 15% de la varianza observada mientras que aproximadamente el 70% puede ser atribuida a diferentes factores comunes. Según Wampold (2001, citado por Grencavage & Norcross, 1990) “la evidencia más preponderante indica que hay grandes efectos del terapeuta y esos efectos exceden en gran medida a los del tratamiento” (Wampold, 2000, p. 200).

La investigación sobre factores comunes permite concluir que la persona del terapeuta, la relación terapéutica y las características del consultante (Deager y Lawson, 2003; Norcross, 2001), son factores que contribuyen de manera considerable al resultado terapéutico. Sin embargo, la metodología de los ECA parece desconocer estos factores en tanto que en lugar de estudiar su efecto, estas variables se controlan o simplemente se dejan al azar. Se mantiene así la suposición de que el tratamiento es un mero conjunto de técnicas de manejo psicológico que funcionan con independencia de quien y en quien se apliquen (Norcross, 2001). Centrar la mirada en la técnica, obviando el efecto de variables como las ya mencionadas, es desconocer un amplio espectro de los factores que generan un cambio. En este sentido, los ECA permiten saber qué técnicas funcionan pero no el efecto diferencial de éstas en función del tipo de relación que establece el terapeuta con cada uno de los consultantes, ni sobre como interactúan las variables de la técnica con las características de personalidad o con las expectativas que tenga el paciente con respecto a los resultados de la terapia.

¿Reflejan los ECA lo que sucede en la vida diaria?

Como en los estudios experimentales el objetivo es demostrar relaciones de causa y efecto, los ECA se realizan con muestras de consultantes cuidadosamente seleccionadas de las que, por lo general, son descartadas aquellas personas que no cumplen con los criterios establecidos por el manual de tratamiento (Chambless & Ollendick, 2001; Westen, Novotny & Thompson-Brenner, 2004). Aspectos como características socio- demográficas, variables históricas o la presencia de cuadros complejos de patología, se convierten en criterios de exclusión.

En lo referente a la patología, los manuales de tratamiento que se investigan a través de ECA buscan modificar patologías muy específicas, en su gran mayoría, alguno de los síndromes clínicos del eje I en el DSM IV. En tanto que es necesario que las muestras de pacientes sean lo más homogéneas posible, por lo general son excluidos los consultantes con patologías complejas o con características de personalidad que complican el cuadro. Sin embargo, tanto la investigación como la observación clínica indican que la patología simple es la excepción más que la regla y, a diferencia de lo que ocurre en un ECA, en la práctica profesional diaria los pacientes no presentan uno solo sino varios síntomas a la vez; además, a ellos se encuentran asociadas variables de personalidad, factores situacionales y circunstancias vitales que influyen tanto en el desarrollo del cuadro clínico, como en el tratamiento (Westen et al., 2004). Por lo tanto, los ECA difícilmente pueden dar cuenta de todas las posibles situaciones que se presentan en una situación menos controlada como lo es la vida diaria.

En relación con el terapeuta, como se ha dicho hasta el momento, la labor del clínico en los ECA es aplicar el procedimiento lo más fidedignamente posible para que el experimento sea puro y controlado. Si se presentan situaciones no previstas en el manual de procedimiento, el terapeuta debe obviarlas para seguir el protocolo (Westen, Novotny & Thompson-Brenner, 2004). Se impide al clínico el ejercicio de su propio juicio y se le exige que se comporte como un técnico que sigue al pie de la letra las especificaciones de un manual de tratamiento. En su práctica diaria, el clínico no es parte de un experimento, su objetivo no es determinar la eficacia de un tratamiento sino ayudar a un paciente que se encuentra en dificultades. De esta manera, a diferencia del clínico que trabaja en un estudio experimental, aplicando manuales de terapia, en la práctica profesional el clínico debe adecuar su técnica a las particularidades del caso individual y enfrentar las eventualidades que surjan en el camino. Sin duda alguna, al aplicar en la vida diaria los manuales derivados de ensayos clínicos aleatorios, éstos tendrán que adecuarse a las demandas específicas de una situación mucho menos controlada y previsible como lo es la práctica clínica en un medio natural. En el consultorio o los centros de atención psicológica, el clínico no puede darse el lujo de elegir solo aquellos pacientes que presentan una patología muy puntual y necesariamente tendrá que modificar el tratamiento y encontrar estrategias alternativas para manejar otros problemas no contemplados por el manual.

Si bien los ECA han buscado una mayor semejanza entre el contexto práctico y el del laboratorio, aún hay una gran distancia entre estos dos contextos y muy

seguramente, al aplicar en el consultorio, o los centros de atención psicológica, los manuales de tratamiento probados experimentalmente, los efectos serán muy distintos. La generalización de los resultados obtenidos mediante estudios clínicos aleatorios es aún una pregunta por resolver y son muy escasos los estudios que buscan determinar la efectividad de los manuales experimentalmente probados (Chambless & Ollendick, 2001).

La primacía de la metodología experimental

El movimiento de TES ha convertido a los ECA en la prueba reina para determinar si un tratamiento se considera validado empíricamente y si será incluido, o excluido, de la lista de tratamientos reconocidos y aprobados por las agremiaciones profesionales. Dado el estatus privilegiado que se le ha dado a la metodología experimental, los ECA han dejado de ser simplemente un medio para conocer un fenómeno, para convertirse en un fin. Si la exigencia es demostrar experimentalmente la eficacia del tratamiento, antes que nada hay que pensar en cómo poder adecuarlo a las exigencias de lo experimental; de no ser así, el tratamiento simplemente no será reconocido como científicamente válido. En este sentido, la metodología de investigación deja de ser una herramienta que se modifica para aprehender de la forma más idónea el problema que se busca comprender y explicar, para convertirse en aquello que define el problema de estudio; lo primero en lo que se piensa es en cómo poder adecuar la patología y los procedimientos de intervención a las exigencias de la metodología experimental, más que adecuar el método de estudio a las particularidades del fenómeno que se busca comprender.

Los ECA han centrado su atención en determinar la eficacia de paquetes de tratamiento que se aplican de manera estándar. Como se ha mencionado hasta ahora, aspectos como la relación terapéutica, las expectativas del consultante, su nivel de confianza o desconfianza en el terapeuta, entre otros factores, no son objeto de estudio en los ECA. De igual manera, hasta el momento los ensayos clínicos tampoco han buscado determinar la efectividad diferencial de los múltiples procedimientos específicos que conforman un manual o paquete de intervención. En este sentido, los ECA nos permiten saber que algo trabaja más no cómo lo hace. Si bien la metodología experimental no impide el estudio de variables como el proceso terapéutico, o los efectos de diferentes características del terapeuta, o del paciente, en el resultado obtenido, la gran limitación de este tipo de estudios es que la tendencia analítica, inherente y típica de la metodología experimental, hace que la complejidad de la práctica psicoterapéutica

no pueda ser aprehendida en su totalidad. En este sentido, los métodos experimentales permiten determinar el efecto de ciertas variables pero resultan limitados para conocer la manera como los múltiples factores interactúan entre sí. Ello no solo hace difícil la extrapolación de los resultados a la práctica profesional sino que tampoco se adecua a las características del objeto de estudio. La psicoterapia es un proceso complejo que va más allá de una técnica puntual para modificar una serie de síntomas. Los síntomas o las dificultades las sufre una persona con unas características personales, contextuales e históricas particulares; los procedimientos no son meras técnicas que se imponen al paciente sino que son aplicados a través de una relación. Esas múltiples variables interactúan entre sí y el diseño experimental se queda corto para poder aproximarlas en su interacción.

La metodología experimental ha sido escogida como el medio, pues se la considera como una metodología que permite determinar clara y objetivamente la eficacia de un tratamiento. Aunque sin duda la metodología experimental es aquella que pone mayores controles y con mayor certeza nos permite concluir que el cambio observado puede ser atribuido al factor de intervención empleado, los ECA no demuestran que el tratamiento puesto a prueba sea el mejor, el menos costoso, el más práctico o eficiente. Igualmente, no hay que olvidar que aunque hablemos de estudios experimentales, lo que se pone a prueba en un experimento está determinado por las preferencias del experimentador, por las limitaciones o facilidades impuestas por las entidades que financian la investigación y que quienes participan en un experimento probablemente lo hacen porque les dan ciertas facilidades; factores todos ellos que nos indican que no es factible concluir que todo tratamiento cuya eficacia se ha comprobado experimentalmente, es necesariamente el más idóneo. No obstante, son los tratamientos probados experimentalmente los que terminan avalados científicamente y haciendo parte de los listados de tratamientos reconocidos como los más eficientes y adecuados para tratar un determinado desorden psicológico.

Aunque no hay nada en el concepto de evidencia empírica que nos permita pensar que son las relaciones de causa y efecto y los estudios experimentales la única forma de determinar soporte empírico, el movimiento de TES parece decir que es la metodología experimental la única que ofrece evidencia empírica legítima, descartando así, la posibilidad de emplear otras metodologías que también permiten dar soporte empírico válido. Los estudios de correlación, los diseños cuasiexperimentales o los análisis de casos individuales realizados mediante metodologías cualitativas, no solo permiten obtener evidencia empírica y

pueden ser más útiles para desentrañar lo que sucede en el ambiente natural, sino que también podrían convertirse en una forma de disminuir la amplia distancia entre investigación y práctica profesional que se ha observado en la psicología clínica.

En mi opinión, todo proceso terapéutico llevado a cabo dentro del contexto de la práctica privada o en los servicios de salud mental, es una rica fuente de datos que podrían analizarse haciendo uso de metodologías cualitativas. Estas permiten aprehender la realidad desde su complejidad y aunque los procedimientos de análisis no son tan claros como en las metodologías cuantitativas, cada vez se hacen mayores avances en el desarrollo de procedimientos para el análisis de las observaciones (Miles y Huberman, 1994). Es una metodología que admite la observación a través de largos períodos de tiempo, permite la comprensión del ser humano desde una perspectiva más comprehensiva que aquella a la que da lugar la tendencia analítica de la metodología experimental y no solamente trabaja con datos observables sino que permite acceder a los significados que la gente le da a los eventos o procesos, así como a los efectos de dichos significados en el manejo de la situación vital y la elección de acciones. A través de metodologías como los análisis cualitativos podríamos estudiar de manera ordenada y sistemática todo aquello que sucede a lo largo de un proceso terapéutico y los clínicos podrían sistematizar el abundante material que recogen diariamente en su práctica y hacer de su ejercicio profesional una investigación continua.

La psicoterapia en función de los tratamientos empíricamente soportados (TES). De regreso al modelo médico

Cuando un psicólogo clínico acude a los Journals y revistas especializadas para mantenerse al día con los adelantos científicos, por lo general queda bastante perdido. La información no solo es abrumadora sino dispersa; se encuentra con múltiples estudios que trabajan aspectos bastante puntuales sobre un tema en particular y con conclusiones muy diversas que debe articular para poder tener una pintura global sobre el estado del arte. En este sentido, la recopilación de información, los meta análisis de diferentes investigaciones, la revisión de las evidencias disponibles y el desarrollo de bases organizadas de datos, realizado por el movimiento de los TES, resulta importante para darle organización a la abundante literatura disponible. Sin duda, es necesario orientar al clínico y facilitarle la búsqueda de información.

No obstante, las listas de TES han dejado de ser solo eso, una base organizada de datos, para convertirse en una especie de vademécum al que debe acudir el psicólogo clínico para escoger el tratamiento. Aunque nunca reconocido explícitamente, el movimiento de TES asemeja la psicoterapia a un fármaco que se aplica a un enfermo con un cuadro sintomático específico; reduce la labor del psicólogo clínico a evaluar la sintomatología, buscar el tratamiento disponible dentro de la lista aceptada y aplicarlo siguiendo el manual de procedimientos. En este sentido, el movimiento de los tratamientos empíricamente soportados representa, en mi opinión, un regreso al modelo médico tan cuestionado hace algunos años en la psicología clínica. Las dificultades psicológicas vuelven a verse como un conjunto de síntomas, enfermedades que padece el individuo y que pueden ser tratadas con independencia de la persona que las sufre, del contexto en el que se encuentra y de su historia particular. El interés se centra entonces, en identificar el cuadro más que en comprender a quien manifiesta las dificultades, su funcionamiento psicológico y la manera como éste último, permite comprender la dificultad.

Los sistemas de clasificación diagnóstica, para los cuales se han desarrollado los TES, son simplemente cuadros descriptivos de síntomas que permiten clasificar a las personas con base en un conjunto de conductas observables; no dicen nada con respecto a la etiología ni al funcionamiento psicológico de las personas diagnosticadas (Miller, Luborsky, Barber y Docherty, 1993). En este sentido, un mismo cuadro sintomático, por ejemplo una depresión, puede estar relacionada con situaciones muy diversas; puede ser el resultado de una pérdida, la consecuencia de una relación marital insatisfactoria o incluso, el efecto de una tendencia general y persistente del individuo a concebir el mundo y a sí mismo, en términos catastróficos. Aunque los sistemas de clasificación no ofrecen comprensión alguna sobre el funcionamiento psíquico ni sobre la etiología subyacente al cuadro sintomático, el movimiento de TES busca promover la aplicación de unos tratamientos que se han determinado como eficaces en reducir los síntomas de unas entidades diagnósticas.

Al reducir la práctica a la aplicación de tratamientos en función del cuadro sintomático, se deja de lado la comprensión del funcionamiento emocional, cognitivo y motivacional del paciente, su historia y contexto en el que se desenvuelve. El movimiento de los TES introduce de nuevo en la psicología un modelo prescriptivo donde lo que interesa es encontrar el tratamiento efectivo para la dolencia particular; el individuo y su singularidad desaparecen completamente y, por ejemplo, toda depresión será tratada según el manual, sin importar si ésta

surge como resultado de un trauma, de un cambio vital o si es la consecuencia de enfrentar la posibilidad de una homosexualidad.

Centrarse única y exclusivamente en los síntomas es desconocer que la problemática psicológica surge en un individuo con una historia particular; una persona que se encuentra dentro de un contexto. Como lo han expresado Wachtel y Wachtel (1986), ni la dinámica individual ni el contexto en el cual las personas se comportan pueden ser ignorados. Ambos se relacionan en formas que es importante entender.

La psicoterapia no es simplemente la aplicación de un conjunto de herramientas técnicas sobre un objeto, es ante todo una relación interpersonal a través de la cual se busca comprender y ayudar a otro a comprenderse, a entender sus formas de sentir, pensar y actuar, buscando generar alternativas que le sean más satisfactorias. Un psicoterapeuta busca comprender, al mismo tiempo, la singularidad y la totalidad del individuo en su contexto,

(...) el arte clínico concilia dos demandas opuestas: establecer un vínculo entre el caso individual y el tipo general y al mismo tiempo, adaptar su conocimiento y acciones a las características del caso particular. La psicología clínica es siempre una exploración en una relación interpersonal con un ser humano concreto y total (Lagache, 1982; p. 120).

Es labor del clínico determinar aquello que se está más allá de los síntomas, de lo cual éstos son sólo un indicativo, y adecuar su intervención a la situación particular de cada persona. Tal exploración no siempre es fácil, sencilla y directa pues, con mucha frecuencia, el consultante necesita haber desarrollado una relación de plena confianza con el psicólogo para sentirse cómodo de hablar y enfrentar situaciones que le son dolorosas o de las cuales puede sentirse culpable. Una mujer víctima de abuso no llega y relata de entrada su experiencia traumática, por lo general se requiere que gane seguridad en el terapeuta y genere una relación en la que se sienta aceptada como para que pueda compartir y enfrentar la experiencia de la cual fue víctima.

Todos los tratamientos avalados por la lista de TES, al menos aquella propuesta por la APA, están orientados a tratar síntomas clasificados en el eje I del DSM, como si todos los pacientes presentaran síntomas solo en dicho eje. Para desórdenes más complejos, como trastornos limítrofes o desórdenes de personali-

dad, no existen tratamientos avalados. Como lo afirman Westen, Novotny & Thompson-Brenner (2004), la patología simple es la excepción más que la regla, la mayoría de las personas que acuden a un consultorio o servicio de psicología, presentan más de un síntoma y entre un tercio y la mitad de los pacientes difícilmente pueden ser clasificados en las categorías del DSM porque sus dificultades no cuadran dentro de ellas.

Si los problemas psicológicos por los que acude la gente a terapia son más complejos que aquellos de los grupos de personas que han sido escogidas como participantes en estudios clínicos aleatorios, cabría entonces la pregunta de qué hacer cuando los pacientes presentan síntomas diversos como, por ejemplo, síntomas de ansiedad y de depresión. Dado que lo que rige es el modelo de los tratamientos para los síntomas particulares, lo más probable es que la respuesta fuera, aplicar un tratamiento para cada uno de ellos; como si la patología fuera aditiva y los síndromes clínicos aparecieran uno sobre otro sin relación alguna entre sí.

Si seguimos los principios de la práctica basada en la evidencia, sería de esperar que los tratamientos consignados en los listados terminen siendo las intervenciones de escogencia obligada para el clínico, obligada en tanto que en la medida en que éstos se conviertan en los tratamientos avalados por las organizaciones profesionales, las compañías de medicina prepagada, las aseguradoras y los sistemas nacionales de salud, terminarán por cubrir solo esos tratamientos. En caso dado de llegar a una situación como la descrita, es necesario preguntarse si los tratamientos que han mostrado ser eficaces en ensayos clínicos aleatorios también son efectivos, y si los listados de TES, que se imponen como el vademécum de referencia para el psicólogo clínico, son realmente un cuadro representativo y fidedigno de las terapias disponibles.

Con respecto a la efectividad de los TES, los estudios muestran que estos tratamientos no son necesariamente mejores que otro tipo de intervenciones: más aún, los estudios realizados en un ambiente natural indican que los tratamientos largos dan mejores resultados que las terapias breves típicas de los TES y los datos meta-analíticos sobre tratamientos empíricamente soportados, muestran que la mayoría de las psicopatologías estudiadas en los ECA, son altamente resistentes al cambio (Westen, Novotny & Thompson-Brenner, 2004). En relación con la efectividad de las terapias estándar, del tipo propuesto por los TES, en relación con aquellas intervenciones diseñadas para el individuo particular, la investigación ha mostrado que, si bien las terapias estándar no producen efec-

tos dañinos, tampoco se ha mostrado en la práctica que los manuales sean mejores que las intervenciones en las que los procedimientos se adecuan al caso particular; incluso, algunos estudios indican que aunque los tratamientos breves y menos flexibles son efectivos para algunos síntomas puntuales, tales como ansiedad primaria o fobias específicas, para problemas más complejos los tratamientos flexibles dan mejores resultados (Westen et al., 2004). Dado lo anterior, se puede concluir que si bien los TES muestran ser eficaces en producir un cambio, no necesariamente son los tratamientos más efectivos, además, ninguno de los tratamientos actualmente disponibles se adecua a las patologías más complejas.

En lo que se refiere a la validez de los listados de TES, Chambless & Ollendick (2001) afirman que ninguno de los grupos encargados de evaluar los tratamientos ha realizado una revisión completa de la literatura en psicoterapia, por lo tanto, no puede concluirse que las listas actuales de tratamientos empíricamente soportados sea lo suficientemente comprehensiva. Aunque estos autores afirman que en la medida en que se amplíe la revisión de estudios, las listas llegarán a ser un reflejo fidedigno de los tratamientos disponibles para el psicólogo clínico, no se puede olvidar que de todas maneras, estos listados estarán sesgados por los criterios establecidos para determinar lo que se considera una evidencia aceptable. De igual manera, las terapias largas quedan excluidas de las listas de tratamientos empíricamente soportados, no precisamente debido a que no haya evidencia sobre su efectividad en el cambio, sino simplemente porque la evidencia disponible no es experimental y porque difícilmente podrían acomodarse a dicha metodología.

Practicar una psicología clínica basada en la evidencia es, sin duda, la meta de la psicología clínica. En la medida en que podamos diseñar procedimientos claros y fiables para comprender las dificultades psicológicas del ser humano, así como determinar procesos de intervención de efectividad conocida, podremos ir refinando nuestra práctica y ganar reconocimiento. Si bien la terapia siempre tendrá algo de arte y la creatividad del clínico para adecuar los procedimientos al caso particular será siempre parte importante de la misma, la intervención psicológica no puede reducirse a ello. Es responsabilidad del clínico saber qué hace, por qué lo hace y determinar la idoneidad de los procedimientos de intervención que ofrece a sus consultantes. En este sentido, resulta esencial que la práctica clínica se realice con base en el conocimiento científico disponible sobre el funcionamiento psicológico del individuo, la patología y las posibilidades de intervención. No obstante, trabajar con base en la evidencia no significa

volver al modelo médico, ni reducir la psicoterapia a la aplicación de una serie de manuales de terapia, como lo pretende el movimiento de TES.

A pesar de las limitaciones mencionadas, tanto con respecto a las listas como a la efectividad de los tratamientos realizados con base en manuales, la psicología basada en la evidencia y el movimiento de TES buscan imponer el uso de los manuales en la práctica clínica y exigir que los programas de formación de psicólogos clínicos concentren sus esfuerzos en entrenar para aplicar dichos manuales. Reducir la formación clínica a conocer y emplear una serie de manuales, es convertir al psicólogo en una especie de tecnólogo que sabe aplicar los procedimientos prescritos sin que para ello sea necesario mayor conocimiento sobre los procesos psicológicos involucrados. De igual manera, implica desaparecer por completo el modelo de formación que integra investigación y práctica, modelo que, hasta el momento, ha sido el eje que orienta muchos de los programas en psicología. Aunque la integración entre ciencia y profesión no se ha logrado completamente, un modelo de formación basado exclusivamente en el entrenamiento en TES, no solo amplía aún más la distancia entre estos dos aspectos sino que impide, o al menos no promueve, el desarrollo de una actitud científica que lleve al clínico a sistematizar, analizar y teorizar sobre las observaciones que diariamente realiza del ser humano y su funcionamiento psicológico.

Desarrollar conocimiento científico sobre el cual pueda apoyarse la práctica clínica es una necesidad. No obstante, la investigación debería orientarse no solo a la búsqueda de tratamientos eficaces, sino a comprender los mecanismos psicológicos y la forma de modificarlos, centrarse en el estudio y desarrollo de principios generales de terapia que puedan ser aplicados a las circunstancias particulares de cada caso individual. Y para ello el método clínico también resulta ser una muy buena fuente de datos; no solo permite generar hipótesis, sino poner a prueba estrategias de intervención en un contexto menos artificial que aquel de la metodología experimental.

Referencias

- Ablon, S. & Marci, C. (2004). Psychotherapy Process: The Missing Link: Comment on Westen, Novotny & Thompson-Brenner (2004). *Psychological Bulletin*, 130, 4, 664-668.
- Ablon, S. & Jones, E.E. (2002). Validity of Controlled Clinical Trials of Psychotherapy: Findings from NIMH Treatment of Depression Collaborative Research Program. *American Journal of Psychiatry*, 159, 775-783.

- Ablon, S. & Jones, E.E. (1999). Psychotherapy process in the National Institute of Mental Health treatment of depression. Collaborative Research Program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67, 1, 64-75.
- Ablon, S. & Jones, E.E. (1998). How Expert Clinicians' prototypes of an Ideal Treatment Correlate with Outcome in Psychoanalytic and Cognitive Behavioral Therapy. *Psychotherapy Research*, 8, 71-83.
- Beutler, L.E. (1989). Differential treatment selection: The role of diagnosis in psychotherapy. *Psychotherapy*, 26, 271-281
- Beutler, L. (1998). Identifying empirically supported treatments. ¿What if we didn't? *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 1, 113-120
- Chambless, D. L. & Ollendick, T. H. (2001). Empirically Supported Psychological Interventions: Controversies and Evidence. *Annual Review of Psychology*, 52, 685 – 716.
- Deager, J. & Lawson, D. (2003). The Utility of Empirically Supported Treatments. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34, 3, 271-277.
- Frías Navarro, M.D. & Llobell, J.P. (2003). Psicología Clínica Basada en Pruebas: Efecto del Tratamiento. Papeles del Psicólogo, No. 85
- Golfried, M.R. & Eubanks-Carter, C. (2004). On the Need for a New Psychotherapy Research Paradigm: Comment on Westen, Novotny & Thompson-Brenner (2004). *Psychological Bulletin*, 130, 4, 669-673.
- Grencavage, L.M. & Norcross, J.C. (1992). Where are the commonalities among the therapeutic common factors? *Professional Psychology: Research and Practice*, 21, 5, 372- 378.
- Jones, E.E. & Pulos, S.M. (1993). Comparing the Process in Psychodynamic and Cognitive-Behavioral Therapies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61, 306-316.
- Lagache, D. (1977). *El método Clínico en Psicología Humana. Obras Completas*. Tomo II. Buenos Aires: Paidós, 1982.
- Lambert, M.J. (1992). Psychotherapy outcome research: Implications for integrative and eclectic theories. En J.C. Norcross & M.R. Goldfried (Eds.). *Handbook of Psychotherapy Integration*. N.Y.: Basic Books.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis. An expanded source book*. London: Sage Publications.
- Miller, N.E.; Luborsky, L.; Barber, J.P. & Docherty, J.P. (1993). *Psychodynamic Treatment Research*. N.Y.: Basic Books.
- Norcross, J. (2001). Purposes, Processes, and Products of the Task Force on Empirically Supported Therapy Relationships. *Psychological Bulletin*, 38, 4, 345-356.
- Pérez, A. (1981). *Psicología Clínica. Problemas Fundamentales*. Méjico: Trillas

- Rosenzweig, S. (1936). Some implicit common factors in diverse methods of psychotherapy. *American Journal of Orthopsychiatry*, 6, 412-415.
- Seligman, M.E.P. (1995). The effectiveness of psychotherapy. *American Psychologist*, 50, 965 - 974
- Stricker, G. (1992). The Relationship of Research to Clinical Practice. *American Psychologist*, 47, 4, 543-549.
- Wachtel, E. & Wachtel, P. (1986). *Family Dynamics in Individual Psychotherapy*. N.Y.: Guildford Press.
- Watzlawick, P., Beavin, J. & Jackson, D. (1985). *Teoría de la Comunicación Humana*. Barcelona: Ed. Herder.
- Westen, D., Novotny, C.M. & Thompson-Brenner, H. (2004). The Empirical Status of Empirically Supported Psychotherapies: Assumptions, Findings, and Reporting in Controlled Clinical Trials. *Psychological Bulletin*, 130, 4, 631-663.

PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Psicología, educación y conciencia de sí

Yalile Sánchez Hurtado¹

Introducción

En distintos contextos, con bastante frecuencia, se habla hoy de identidad; algunas veces en relación con fenómenos sociales grupales, otras con significados relacionados con procesos cognitivos y afectivos individuales diversos. La identidad es una noción transdisciplinaria con diversas elaboraciones dentro de la sociología, la antropología, las ciencias políticas, la psicología. Los procesos identitarios abarcan contenidos muy amplios que tienen que ver con la construcción simbólica que hacen los seres humanos en relación con la definición de sí mismos, su individualización y diferenciación, su sentido de pertenencia a una raza, a una cultura, a un grupo, a una nacionalidad, a un género, etc. Estos procesos permiten hacer una categorización de sí mismo y de los otros; no solo implican la interiorización de unas representaciones, valores y significados que los otros nos asignan, sino la reelaboración subjetiva de estas caracterizaciones para hacer una valoración cognitivo/afectiva de sí mismo. Procesos de reconocimiento que empiezan muy temprano en la primera infancia, y que se reconstruyen y reelaboran a lo largo de la vida. Dentro de la psicología, estos procesos son abordados por la psicología cognitiva, la psicología social, la psicología cultural.

En el marco de la discusión y la elaboración de nuevas teorizaciones sobre los procesos de identidad, resurge el concepto de *sí mismo* y diversos términos reaparecen dentro de la amplia literatura sobre el tema: autoconcepto, autoestima, percepción de sí mismo, representación social de sí, imagen de sí, sentimiento de sí, "self", conciencia de sí.

En el presente texto queremos trabajar el concepto de *sí mismo*, orientado a plantear una perspectiva de análisis sobre el papel del psicólogo dentro de las prácticas educativas.

¹ Psicóloga, Profesora del Departamento de Psicología, Universidad Nacional de Colombia. shyalile@hotmail.com

Psicología y conciencia de sí

Renacimiento del concepto de conciencia de sí

Desde la psicología, el esclarecimiento teórico del tema de la conciencia de sí puede hacerse en dos direcciones: una, en relación directa con el tema de la identidad; otra, con el controvertido concepto de conciencia².

El infante humano, desde su nacimiento, desarrolla un conjunto complejo de relaciones para afirmar su existencia en el mundo: vínculos e interacciones afectivo-cognitivas con distintas clases de objetos: físicos, animales, paisajes, las demás personas, etc., dentro de cuales elabora una relación con un objeto muy particular: consigo mismo. Estas relaciones se encuentran entretejidas dentro de una trama de significaciones, las cuales juegan un papel mediador y hacen más compleja y menos evidente la vida social humana.

Estas redes de significados cobran existencia dentro de los procesos de socialización y desde el punto de vista teórico, permiten introducir el concepto de mundo simbólico para demarcar la especificidad del entorno sociocultural que habitamos los seres humanos. Mundo en el cual emergen un conjunto de intuiciones, emociones, sentimientos, diferentes tipos de cogniciones en relación “consigo mismo” y que son un producto acumulado, a partir del conjunto de experiencias significativas, simbolizadas, que conforman la propia historia. Pero no se trata de procesos individuales, fonológicos, son las elaboraciones e interpretaciones que hace la persona de las interacciones y experiencias sociales en las cuales se implica, las que le permiten articular unas representaciones y valoraciones sobre sí mismo. Elaboraciones y significaciones que son permanentemente reconstruidas en el marco de la particularidad de cada historia personal, en la que tienen un rol especial las experiencias tempranas y los otros significativos de la socialización primaria.

Subrayamos, dentro de la presente perspectiva, que los vínculos del ser humano con los diferentes objetos del mundo físico y social no se agotan en la mera función de organismo sensorioceptor. Como agente que atribuye y negocia significados, sus rasgos como interlocutor e interactuante, su condición de sujeto que puede tomarse a sí mismo como objeto, su funcionamiento psicológico

² Temas que hemos abordado en otros artículos, por lo tanto ahora nos centraremos en la relación conciencia de sí y educación y solo tocaremos de forma breve el concepto de conciencia de sí.

tiene un sello particular el cual, podríamos decir, le da un margen más amplio que a otras especies para autorregularse.

Como sujeto semiótico, para que los objetos sean significativos, se requiere algo más que el mero contacto empírico, o la sola estimulación sensorial. Estamos hablando de la especificidad de la psique humana que permite, como dice Castoriadis (1996), “ver una cosa en otra cosa”, “tomar una cosa por otra”; producir representaciones, fantasmas que no son el resultado de las meras percepciones, pues “no se trata simplemente de ver o –verse- en un espejo- sino la capacidad de formular lo que no está, de ver en cualquier cosa lo que no está allí” (Castoriadis, 1996, p. 1). Y es esta condición en la cual, como interpretante de los eventos del mundo y de sus propias acciones, atribuye, negocia, significados; y en un movimiento de interiorización y exteriorización, que es posibilitado por los signos, el ser humano toma conciencia de los otros y de sí mismo.

La conciencia en su génesis es social, y en su contextura es semiótica; su formación se produce dentro del conjunto de intercambios y actividades conjuntas que desarrollamos en un entorno sociocultural concreto. Como lo exponen Silvestri y Blanck refiriéndose a la concepción batijana de conciencia:

La realidad de la conciencia es la realidad del signo. Y el signo es social. El lenguaje no surge, en la historia de la humanidad, ni es adquirido por el niño, ni se desarrolla, fuera de la sociedad humana. El lenguaje es un producto de la actividad humana y es una práctica social. La conciencia, por lo tanto, solo puede formarse en sociedad” (Silvestri y Blanck, 1993, p. 32); “Si privamos a la conciencia de su contenido semiótico, de la imagen, de la palabra, del gesto significativo, no queda nada (Silvestri y Blanck, 1993, p. 100).

De esta manera, reconocer la especificidad de los procesos psicológicos humanos implica reconocerle al agente humano, su condición como sujeto cultural, para quien su actuar en el mundo y el lugar que se da en el mundo social, no está regido por una simple funcionalidad biológica. Se trata de un existir y un accionar desfuncionalizado como dice Castoriadis (1996).

Este autor, para ser más contundente en su crítica al biologismo, se pregunta: ¿Cuál será la funcionalidad biológica de la pasión religiosa? O ¿cuántos actos sexuales a lo largo de su vida puede tener un ‘neurótico normal’, que busque la reproducción?

Por el contrario, como sujeto ético y político, el ser humano, reflexiona, elabora juicios, evalúa, delibera, frente a los condicionamientos de su entorno y comprometido dentro de la convivencia con los otros. Actúa y asume posturas, y se da un lugar en el marco de unas relaciones culturales concretas; construye un proyecto de vida. Y en esa amplia trama de sentimientos intuiciones, percepciones, imaginarios, etc., las cogniciones y sentimientos ocupan un lugar especialmente significativo y que tienen que ver con el lugar que los demás le atribuyen o que cree que los demás tienen hacia él.

En el desarrollo del debate alrededor del dualismo individuo-sociedad, sujeto-cultura, con cierta frecuencia se cae en posturas reduccionistas extremas. De un lado, una visión culturalista determinista que le da muy poco peso a las construcciones y elaboraciones subjetivas que hacen los individuos, convirtiéndolos más bien en entes pasivos. En el otro lado, concepciones atomistas que exaltan el agenciamiento individual de un individuo racional, autónomo, más o menos libre de las convenciones sociales y culturales. En este contexto, la antropología y la psicología principalmente trabajan en la elaboración de nuevas alternativas teóricas, realizan distintos estudios dándole un lugar central al concepto de self.

La literatura actual sobre el self

Nos encontramos frente a una abundante bibliografía sobre el tema. Múltiples investigaciones buscan entender cómo experimentan su identidad, cómo se piensan a sí mismos los sujetos de las nuevas generaciones y cómo experimentan los cambios culturales que se dan hoy en las formas de relación y comunicación dentro de los distintos escenarios sociales. Como lo plantea Yoseff: "Identidad, subjetividad se debaten acaloradamente en los círculos de las ciencias antropológicas y sociales. Estamos pues en el centro de un remolino que atrae a nuestra época de globalización" (Yoseff, 2005, p. 66).

En las diferentes teorizaciones se usan profusamente términos como self, ego, el yo, el mí, el sí mismo, imagen de sí, conciencia de sí, creando cierta confusión. En E.E.U.U suele utilizarse los términos self, el sí mismo, el concepto de sí mismo, en Europa se usan los términos imagen de sí, representación de sí, conciencia de sí. Desde esta segunda opción se polemiza con la expresión concepto de sí mismo pues "se considera que el término concepto debe relacionarse necesariamente con un nivel de organización mucho más elaborado, complejo y elevado" que sería inaccesible para el niño pequeño "y cuyas percepciones de sí mismo han de ser mucho más fragmentadas, menos intervenculadas" (L'Ecuyer, 1994, p. 26).

Las confrontaciones entre diversas posturas que han animado los diferentes desarrollos de la psicología se ponen de presente a propósito de este tema. Como en otros ámbitos, un grupo de autores aun cuestiona el uso de términos mentalistas y prefieren términos como conocimiento de sí. Pero, como lo plantea L'Ecuyer,

(...) cualquiera que sea el término utilizado —percepción, imagen, representación, concepto de sí mismo, conciencia de sí mismo—, todos, en general, lo mismo norteamericanos que europeos, hacen sensible referencia a unos mismos contenidos: conjunto de rasgos, de imágenes y de sentimientos que el individuo reconoce como formando parte de sí mismo, conjunto influido por el entorno y organizado de manera más o menos consciente (L'Ecuyer, 1994, p. 32).

En el marco de la investigación reciente se retoman los autores clásicos, se reelabora el concepto de conciencia de sí y se construyen nuevas herramientas metodológicas para su investigación. Dentro de los desarrollos actuales se destaca el aporte de Mead, Wallón y Vygotski, quienes le dieron un lugar nuevo a esta problemática: al mismo tiempo que toman distancia del subjetivismo introspeccionista, confrontan el objetivismo que niega su estudio. Fueron ellos quienes establecieron los fundamentos de una perspectiva sociogenética dentro de la psicología.

James en su obra más importante *Principios de Psicología*, le da un lugar central al estudio de la conciencia y la clásica diferenciación que hizo entre el Yo (I) y el Mi (Me), como una doble dimensión en el conocimiento de sí mismo, se mantiene vigente. En una revisión de la bibliografía sobre el tema no podría faltar George Herbert Mead, quien mantiene esta visión dualista y hace una caracterización del self señalando que su origen es necesario buscarlo en las interacciones sociales en situaciones de cooperación y comunicación.

Mead, hace más o menos medio siglo, sentó las bases sobre el tratamiento del tema, a las cuales hay que volver para tomar distancia de términos un tanto simplistas como autoestima, autoconocimiento o, simplemente, autopercepción. Mead utiliza el término self y plantea:

Lo que quiero destacar es la característica de la persona como objeto para sí. Esta característica está representada por el tér-

mino “sí mismo”, que es un reflexivo e indica lo que puede ser al tiempo sujeto y objeto. Este tipo de objeto es esencialmente distinto de otros objetos, y en el pasado ha sido distinguido como consciente, término que indica una experiencia con la propia persona, una experiencia de la propia persona. Se suponía que la conciencia poseía de algún modo esa capacidad de ser un objeto para sí misma (Mead, 1983, p. 169).

El problema no es simplemente de términos, en juego está un rasgo específico del ser humano, representado en la diferencia entre organismo y persona. Mead se pregunta, “¿Cómo puede un individuo convertirse en objeto para sí? Este es el problema psicológico esencial del ser persona o conciencia de sí” (Mead, 1983, p. 169). Según este autor, el “hecho social de que el hombre pueda convertirse en un objeto para sí mismo” lo diferencia de los demás animales. En juego está también su condición de ser social.

El individuo se experimenta a sí mismo como tal, no directamente, sino sólo indirectamente, desde los puntos de vista particulares de los otros miembros individuales del mismo grupo social, o desde el punto de vista generalizado del grupo social, en cuanto un todo, al cual pertenece (Mead, 1983, p. 170).

A propósito de este origen del sí mismo, Rivière y Coll plantean:

Los símbolos son formas evaluadas de interacción. En la medida que ellos se coordinan y se interiorizan, van a constituir la identidad propia del sujeto. La construcción de la identidad humana implica un proceso de “desdoblamiento” entre el agente intencional de las conductas y un “sí mismo” que es definido como objeto de la interacción misma. Cuando el niño se aplica a él mismo los modelos de interacción y comunicación adquiridos en su relación con los otros, él se constituye como identidad. Es este proceso el que permite comprender la conciencia humana como la entendía Vgotski: es decir, como contacto social consigo mismo (Rivière y Coll, 1990, p. 237).

La concepción relacional y dialógica del self de Mead es actualmente retomada por diversos autores. Boesch (1979), Bruner (1990), Miller (2002), Markus (2000) desarrollan diferentes estudios a partir de desarrollos teóricos que tienen en

común el papel que le asignan a los significados provenientes de la cultura, en la emergencia del self. De acuerdo con Bruner, el problema del self en la psicología cultural requiere que se considere no solo los significados definidos por el individuo y mantenidos en común por la cultura, sino también nuestros encuentros con los otros, las prácticas en las cuales los significados que constituyen el self son realizados en las posibilidades de sus proyectos. Es dentro de estas prácticas sociales donde creamos los nuevos significados, tanto sobre nosotros y sobre los otros, donde ocurre la construcción de los nuevos 'selves' (Bakhurst y Hanker, 2001).

Asendorpf, Warkentin y Baudonniere (1996), plantean que la conciencia de sí y la conciencia del otro son dos clases de cognición que se empiezan a desarrollar en estrecha sincronía durante el segundo año de vida, dado que ambos tipos de cognición se basan en la capacidad cognitiva para construir representaciones secundarias. Boesch (1979), Bruner (1990), Miller (2002), Markus (2000) desarrollan diferentes estudios a partir de desarrollos teóricos que tienen en común el papel que le asignan a los significados provenientes de la cultura, en la emergencia del self.

La construcción de la identidad personal es correlativa de los procesos de diferenciación y de la toma de conciencia de esta diferencia que supone procesos de percepción y evaluación de sí mismo y de los otros. El proceso de individuación que empieza muy temprano y que continua hasta la edad adulta, tiene unos periodos críticos en cuanto a lo que concierne a la reconstrucción de la imagen personal, la diferenciación ego-alter, yo-otro, dentro de una dinámica compleja de procesos apego, vínculo, ruptura, que le dan un carácter único a la historia personal de relaciones intersubjetivas que tienen un carácter estructurante en la construcción de un sí mismo (Viegas, 1990, p. 252).

Markus en una revisión que hace en 1990 de los estudios sobre el tema, diferencia unas teorías centradas más en la estructura del self y otras en sus contenidos; igualmente encontró otro grupo de teorías interesadas principalmente en los procesos de regulación que la autoconciencia genera. Y una de las conclusiones que saca de esta revisión es que en conjunto predominaba una visión cognitivista dentro de las distintas elaboraciones. Él por su parte, en su trabajo intenta integrar lo afectivo:

(...) toda persona está dotada de un sistema afectivo-cognitivo del que forma parte el autoconcepto; éste se considera como

un sistema de estructuras dinámicas –autoesquemas, yo posible, prototipos, “scripts”, estrategias, etc.– que son activadas en un momento dado y que regulan la conducta del individuo (Markus y Turf, 1987, citado en Lacasa y Villuendas, 1988, p. 18).

Ulric Neisser (1988), un psicólogo cognitivista interesado en cómo los individuos llegan a conocerse a sí mismos en términos de procesamiento de información auto-relevante, distingue diversas clases de información específica sobre sí mismo, cada una de las cuales hace referencia a un aspecto distinto del self. Estos aspectos serían experimentados como un todo unitario, aunque ellos son esencialmente diferentes clases de self. Así, describe cinco clases de self dentro de su taxonomía cognitiva: un self ecológico, un self interpersonal, un self “extendido” (extended self), un self privado y un self conceptual; de este último depende la integración y coherencia entre todos.

En términos de Neisser, “Considered as a unitary object, the self is full of apparent contradictions. It is simultaneously physical and mental, public and private, directly perceived and incorrectly imagined, universal and culture-specific” (Neisser, 1988, p. 35).

El psicólogo alemán Ernest Boesch en un artículo que tiene como título *Determinación cultural del self*, hace un análisis del sí como un término que hace referencia a la experiencia mental, subjetiva, íntima, introspectiva de un sujeto activo, pero mediado por las condiciones culturales en cuanto a las representaciones simbólicas que vehícula (Boesch, 1979).

Las elaboraciones que se hacen desde distintas perspectivas dejan en claro que se trata de un constructo multidimensional, que hace referencia al auto-reconocimiento, a la propia valoración, a las imágenes que cada cual construye de sí mismo, pero también tiene que ver con la reflexividad intuitiva y racional que el ser humano desarrolla respecto de sí mismo y el conjunto de sentimientos que ella le generan; sentimientos que han sido poco trabajados y que inciden directamente en las posibilidades de autorregulación que cada individuo desarrolla.

Otro contenido particular del sí mismo son las elaboraciones simbólicas en referencia con el propio cuerpo. Las cuales con frecuencia son tratadas despojándolas de sus contenidos afectivos y cognitivos, más importantes. Estas elaboraciones le dan un contraste especial al reconocimiento que el ser humano hace de sí mismo, de sus propias experiencias, de su lugar en el mundo, de sus

pertenencias y de las relaciones que lo definen, de su propia subjetividad, de los significantes y los significados que le permiten una relación consigo mismo.

La dimensión de interioridad o intimidad que implican estos procesos de individuación, no pueden condenar a éstos a la exclusión del campo de la investigación científica por las dificultades metodológicas que plantean. En la actualidad, la psicología dispone de nuevos instrumentos conceptuales y metodológicos para abordar su estudio. Conceptos como el de memoria subjetiva o memoria autobiográfica introducen nuevas perspectivas, subrayando que esta memoria no tiene simplemente un carácter acumulativo o de almacenamiento, sino que se refiere a los mecanismos de relación y de comunicación intencional, bases del mundo simbólico. Igualmente tienen que ver con el hecho de que el mundo social es una construcción en la que la noción del otro y de la propia identidad son nucleares.

Enfatizando el papel de la memoria autobiográfica y la historia de vida en el sentimiento de sí, Viegas Abreu plantea:

La posibilidad de identificar los sistemas fundamentales de relaciones interpersonales decisivas en la construcción de la persona no debe hacer olvidar que toda historia personal es una elaboración simbólica y cognitiva del sujeto de las situaciones, hechos y actitudes en las cuales los otros se hacen significativos para la construcción de una imagen de sí mismo (Viegas, 1990, p. 252).

El *sí* es un término que se enuncia en estrecha relación con un *sentimiento de sí*, aunque los contenidos afectivos en realidad son poco trabajados. Boesch, acudiendo a nuevos constructos, como el de “introspección reflexiva”, “poder funcional y sentimiento funcional”, trabaja sobre nuevos contenidos que integra el sí mismo. Según este autor las diversas cogniciones implicadas en estos procesos, no tienen obligatoriamente niveles de conciencia lógico verbal. Desde este enfoque, son más bien estructuras de un nivel intuitivo o simbólico relacionadas con diferentes aspectos de los contextos situacionales, que influyen en que cada persona sienta su potencial funcional disminuido o fortalecido. Así, el sentimiento de sí se define como un constructo psicológico dotado de constancia, un sentimiento que tiene como componentes fundamentales el valor de sí, resultante de las experiencias pasadas y un valor relacionado con un sí ideal (Boesch, 1979).

Desarrollo de la conciencia de sí y procesos educativos

Los fines sociales y personales de la educación

Independientemente de las formas sociales e institucionales que toman las prácticas educativas, su desarrollo siempre implica la integración de unos fines sociales que dependen de los contextos donde se llevan a cabo y unos fines personales de los educandos. Aunque ambos tienen una orientación común, el interés por el desarrollo integral de los individuos, apuntan hacia distintas direcciones y responden a dinámicas muy diferentes. Los fines sociales son el resultado de un juego de fuerzas sociales y políticas que de una manera u otra intervienen en el direccionamiento de los procesos educativos tanto a nivel privado como público. Estos fines sociales son portadores de unas u otras representaciones del ser humano, de la sociedad, del saber; representaciones que están en permanente re-construcción (Blanco, 1995).

La sociedad, en distintos momentos históricos, genera consensos o grandes desacuerdos alrededor de las finalidades que debe cumplir la educación. El rol que juegan los fines personales no siempre es reconocido. La cuestión del sentido, de las significaciones subjetivas de las actividades escolares para los alumnos solo se plantean cuando este sentido aparece en crisis (Charlot, 1999). Aunque en las sociedades que vivimos se le atribuye al individuo como tal un gran protagonismo, la institución escolar poco lugar le da a las expectativas, motivaciones y significaciones que los educandos le atribuyen a su participación en estas prácticas.

La reflexión, discusión, evaluación y renegociación de sus propias metas deberían ser elementos constitutivos de los mismos procesos educativos y formativos, lo cual, además de tener en sí mismo un carácter formativo, tiene un carácter conciliador y mediador muy importante. Esta reflexión y negociación abre la puerta para los educandos hacia un mejor reconocimiento de sí mismos y de su entorno social: quiénes son, qué quieren y qué esperan. Facilitaría igualmente por parte de los alumnos un reconocimiento de las condiciones sociales de las cuales participan, de las demandas que les hace la sociedad, y de la necesidad de su implicación en la transformación de esas condiciones sociales para poder realizar sus propias metas y darle sentido a su experiencia en la escuela.

Distintos autores nos hablan de diversas maneras de las transformaciones que estamos viviendo a nivel social: “surgimiento de un espacio social cualitativamente

diferente, construido por el uso de tecnologías de información avanzada”; “contexto actual de aparición de nuevas subjetividades y formas de conocimiento”; “cibespacio, cultura potencial creada por el cúmulo de artefactos, prácticas y relaciones de poder que se articulan alrededor de la computación y que son dirigidas en buena medida por las fuerzas del mercado”; “descentramiento y deslocalización/diseminación de los saberes, mutación en los modos de circulación del saber; como una de las más profundas mutaciones que una sociedad puede sufrir”. Circunstancias sociales que hacen obligatorio un replanteamiento del lugar que se le asigna a la escuela y de las prácticas que allí se realizan.

Aunque no hay claridad sobre la dirección de los cambios que debe tener la educación en la actualidad, un punto de partida puede ser el reconocimiento de esta situación en la que no hay una homogeneidad en cuanto a los fines y en la cual los distintos actores de las prácticas educativas jalonan en distintas direcciones. Es necesario que los distintos estamentos sociales se percaten de las enormes dificultades que enfrentan las instituciones escolares para orientar su acción, ante la falta de un consenso social sobre sus fines y ante la diversificación tan grande que vive la sociedad en cuanto a los valores y motivaciones que movilizan a los individuos.

Debemos reconocer los riesgos que enfrenta la sociedad cuando escuela y familia entran en conflicto en el desarrollo de sus fines socializadores. Hay que tomar conocimiento de la manera como la cultura escolar se siente confrontada por otras culturas, como la cultura mediática y las culturas juveniles que toman cada vez más fuerza. Hay que reconocer el abismo que se ha ido creando entre los contenidos que se trabajan dentro de los currículos y las necesidades e interrogantes que genera la vida cotidiana, no solo sobre el entorno social sino sobre sí mismo. De forma particular los jóvenes se hacen más sensibles en relación con los juicios, representaciones, imaginarios, valoraciones sobre su propio cuerpo, sobre sí mismos. En ciertos entornos sociales los jóvenes viven un distanciamiento afectivo frente a padres y maestros, el cual afecta de forma notable su motivación hacia las actividades escolares. No es posible esperar que para los jóvenes sea fácil hoy, responder a preguntas tales como por qué o para qué estudiar.

Los estudiantes enfrentan hoy una nueva tarea: darle sentido a su experiencia escolar, pues ya no se trata de un sentido cultural y social evidente que los niños aprehendían desde muy temprano. Hoy se ven confrontados a construir sentido para su propia experiencia educativa de manera más individualista. Esta

situación se hace más difícil para los jóvenes de los sectores menos favorecidos, para quienes darle un sentido a la experiencia educativa significa, con frecuencia, confrontar su propia cultura. Panorama que genera nuevos retos a padres, maestros, investigadores, psicólogos y demás interesados en la educación. Dentro de los nuevos retos que los diversos cambios sociales nos imponen, nosotros ubicaríamos la tarea de darle un lugar dentro de las prácticas educativas al tema del desarrollo de la conciencia de sí mismo, como un elemento que en los procesos de formación y educación integra conocimientos, valores, sentimientos y distintos tipos de significaciones que hacen posible la construcción de un proyecto de vida.

El desarrollo de la conciencia de sí y el rol del psicólogo dentro de los procesos educativos escolares

En relación con la intervención del psicólogo en la educación, que es un tema que nos interesa de forma particular, deberíamos poder suponer que tiene suficiente información y herramientas para ubicarse en los nuevos escenarios educativos, y para trabajar colectivamente en su caracterización y así poder asumir las nuevas tareas.

La psicología de la educación esta necesariamente ligada a las finalidades y valores de los cuales es portador potencialmente el sistema educativo. Y en esta dirección, es relevante preguntarse sobre cómo lograr que algunos de los fines sociales de la educación, permitan en los alumnos el desarrollo de motivaciones personales, buscando vincular constitución del sujeto y construcción de sociedad, haciendo solidarias las tareas de construcción de ciudadanía y formación de la conciencia de sí mismo.

En la actualidad no es suficiente participar en el desarrollo de procesos que permitan y favorezcan la adquisición y construcción de conocimientos teóricos y prácticos. Nadie puede cuestionar la necesidad de desarrollar en los educandos la formación de un sentido crítico sobre la realidad social. Pero todo esto es insuficiente, sino se incluye dentro de los procesos educativos como parte de sus objetivos el desarrollo de una capacidad de juicio y de valoración que se aplique a sí mismo, es decir, a un campo de la realidad muy particular como es la propia subjetividad. Lo que significa, entre otras cosas, permitir que los educandos tomen como objeto de su reflexión su propia historia de vida. Es el paso de ser el objeto de las prácticas educativas a ser sujeto de la propia acción y reflexión. Sujeto que se apropia de sí mismo, de su pasado y su futuro. Es en este marco

que cobra sentido hablar de proyecto escolar, de proyecto profesional, de abrir los caminos para el desarrollo voluntario y consciente de un proyecto de vida.

Los psicólogos de la educación están en posición privilegiada para participar en el desarrollo de la conciencia de sí o, más precisamente, de la conciencia del desarrollo de sí. Para desarrollar en los alumnos la conciencia sobre el juego —a veces contradictorio— entre los fines sociales y los fines personales que con frecuencia se expresa en la experiencia escolar. Para sensibilizar al estudiante con el hecho de que él mismo construye su propia personalidad, así como sobre el vínculo entre desarrollo social y desarrollo personal, donde recíprocamente cada individuo debe sentirse constructor de sociedad.

En esta dirección, los motivos, el sentido y significado que el estudiante le da a su condición de tal, el por qué y para qué de sus actividades, se convierten en objeto de atención de psicólogos y educadores. Aquí el problema es cómo aportar en dirección a abrir caminos hacia un desarrollo voluntario de la propia personalidad y de una conciencia de sí mismo. Que el estudiante se haga consciente de sus potencialidades y de sus limitaciones, que logre una mejor apropiación de su historia de vida, una afirmación y reconocimiento de sí mismo; que se le permita el desarrollo de nuevas motivaciones y nuevos sentidos; que se le ayude a tener más claridad sobre lo que quiere y mayor motivación para comprender su presente y vislumbrar su futuro educativo, profesional y personal, fortaleciendo y ampliando sus relaciones con los otros de su grupo familiar y su entorno cultural. Posibilitar que el sujeto pueda tomar la palabra para argumentar sus razones, para orientar su actuar en el mundo; permitir a los educandos la diversificación, la coordinación, jerarquización y toma de conciencia de sus motivaciones en relación con la actividad escolar, su futuro profesional y laboral, buscando desarrollar una actitud transformadora, que evite las actitudes fatalistas y derrotistas en la gestión de sus propios proyectos.

Referencias

- Asendorpf, J.B., Warkentin, V., Baudonniere, P.M. (1996). Self-Awareness and Other-Awareness II. *Developmental Psychology*. 32(2), 313-321.
- Bakhurst, D. & Hanker, S.G. (Eds.). (2001). *Jerome Bruner: Language, Culture, Self*. London: Sage Publications.
- Boesch, E. (1979). *La détermination culturelle de soi*. En R. Angelergues et al. *Psychologie de la connaissance de soi*. Paris: PUF.

- Blanco, N. (1995). El sentido del conocimiento escolar. En Varios. *Volver a pensar la educación. (Vol. I)*. Madrid : Morata.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza.
- Castoriadis, C. (1996). Psique, imaginación, autonomía, sujeto. *Ensayo y Error*, 1, 82-103.
- Charlot, B. (1999). *Ecole et savoir*. Anthropos.
- L'Ecuyer, R. (1994). *Le développement du concept de soi, de l'enfance à la vieillesse*. Montréal : PUM.
- Lacasa, P. y Villuendas, D. (1988). *Acción y representación en el niño: interacción social y aprendizaje*. Madrid: CIDE.
- Markus, H. (1990). Self-schema and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 1, 3-32.
- Mead, G. H. (1983). *Espíritu, self y sociedad*. Barcelona: Paidós.
- Miller, J. (2001). The cultural grounding of social psychological theory. En A. Tesser & N. Schwarz (Eds.), *Handbook of social psychology: Vol. I*. Malden: Blackwell.
- Neisser, U. (1988). Five kinds of self-knowledge. *Philosophical Psychology*, 1 (1), 35-39.
- Rivière, A. y Coll, C. (1990). Individuation e interaction avec le sensorimoteur: Notes sur la construction génétique du sujet et de l'objet social. En M. Siguan. *Comportement, cognition, conscience. La psychologie a la recherche de son objet*. Paris : PUF.
- Silvestri, A. & Blanck, G. (1993). *Batjín y Vygotski: La organización semiótica de la conciencia*. Barcelona, Anthropos.
- Yoseff, J.J. (2005). El estudio de la infancia desde la psicología cultural: un encuentro de perspectivas. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 63-76.
- Viegas, M. (1990). Le psychisme, l'individu et son monde. En M. Siguan. *Comportement, cognition, conscience. La psychologie à la recherche de son objet*. Paris, PUF.

PSICOLOGÍA Y TRABAJO

El estrés ocupacional: correlatos fisiológicos, psicológicos y sociales

Juan Guerrero¹

Retrospectiva

La gente con frecuencia habla del "estrés de la vida moderna"; sin embargo **el estrés ha existido en todas las épocas y no es exclusivo del hombre.** Ocurre en todas las especies del reino animal, y existe desde que los vertebrados emergieron en la Tierra hace 50 millones de años; después cuando aparecieron los mamíferos y los cuadrúpedos se enderezaron y caminaron sobre sus patas traseras y adquirieron rasgos humanoides, hace ya 3.5 millones de años y luego, cuando la corteza cerebral alcanzó su tamaño actual y el hombre llegó a ser hombre. Incluso entonces existían reacciones de estrés completamente reconocibles que servían un propósito significativo de preparar el cuerpo para la actividad física: trabajo muscular y pelea o vuelo cuando aparecía el peligro.

Nuestros ancestros "incivilizados", sitiados por bestias salvajes que les impedían salir de sus cavernas, debieron responder al peligro. **Varios mecanismos adaptativos de aquellos "cuerpos primitivos" comenzaron a funcionar automáticamente.** Su corteza cerebral envió una señal al tallo cerebral: peligro, alarma, alerta!. Su corazón comenzó a latir más rápidamente, su respiración se aceleró, sus músculos se tensaron. Se liberó más adrenalina y noradrenalina hacia el torrente sanguíneo y se extrajo más "combustible" de los depósitos de azúcar en el hígado y de los depósitos de grasa.

Este combustible adicional fluyó por la sangre hasta los músculos y nuestros antepasados pudieron huir, pelear y realizar esfuerzos físicos. **De no haber reaccionado ellos entonces, no existiríamos hoy; la raza humana se hubiera extinguido.** Algunos "sin la capacidad de reaccionar con estrés" fueron aniquilados; pero otros que tuvieron esta capacidad sobrevivieron, se multiplicaron, y por millones de años poblaron la Tierra con una nueva especie

¹ Psicólogo. Profesor del Departamento de Psicología, Universidad Nacional de Colombia. jgguerrero@unal.edu.co

diversificada en múltiples razas y con un denominador común: su gran capacidad de reacción con estrés (Levi, 1975).

Pero **en los ambientes de hoy, este modo de reacción tiende a ser muy poco práctico**. No podemos huir de dificultades financieras, o depender de nuestros músculos para escapar de un evento desagradable. Usualmente no hacemos nada o guardamos las apariencias. **Una falsa fachada enmascara las reacciones de estrés**, a menudo con propósitos inconscientes y posiblemente a expensas del cuerpo, resultando de allí enfermedad, especialmente si ello es persistente o intenso.

El concepto de estrés

En el lenguaje de la ingeniería estrés es una fuerza que deforma los cuerpos. En biología y medicina, el término ha adquirido otro sentido (Levi, 1971). Se refiere a un proceso corporal: **el mecanismo general del organismo humano para adaptarse a todas las influencias, cambios, exigencias y tensiones a los que podría estar expuesto**. Este mecanismo se activa, por ejemplo, cuando una persona es atacada en la calle, pero también cuando alguien es expuesto a la radioactividad, o al calor o al frío extremos. Pero no es solamente la tensión física la que activa dicho proceso; también lo hacen las tensiones mentales y sociales, por ejemplo cuando recordamos una experiencia desagradable o cuando se espera que ejecutemos alguna tarea de la cual no nos creemos capaces, o cuando, con o sin causa, nos preocupamos por nuestro trabajo o nuestra vida familiar.

Hay algo común a todos estos casos, y es la forma como el cuerpo trata de adaptarse. Esta especie de reactivación es el estrés. Es decir, una **respuesta estereotipada del organismo a influencias, exigencias o tensiones** (Selye, 1956). Algunas veces estas reacciones son agradables, otras veces desagradables; algunas veces útiles y otras dañinas, pero siempre las mismas.

En los humanos hay siempre algún nivel de estrés semejante a un país que se mantiene en cierto estado de preparación para la defensa aun en tiempo de paz. Ocasionalmente esta preparación se intensifica justificadamente.

De esta forma, el nivel de estrés afecta la tasa de aquellos procesos que tienen lugar en el organismo. Cuanta más demanda se produce, éste funciona con mayor rapidez; cuanto más rápidamente se consume la energía, más rápidamente se

agota el cuerpo. Tomando otra metáfora: si encendemos una vela con una gran llama a ambos extremos, habrá más luz, pero también se quemará más rápidamente. Una cierta cantidad de desgaste es inevitable. De otro modo el organismo quedaría inmóvil, la llama se apagaría; en una palabra estaríamos muertos. Así, **el problema no es que el cuerpo reaccione con estrés, sino el grado de estrés y la consecuente proporción de desgaste**. Esto varía de un momento a otro dependiendo, por una parte, de las propiedades del cuerpo y, por otra, de las influencias externas, exigencias y tensiones a las que éste está expuesto. En consecuencia, **un estresor es cualquier elemento o evento (del individuo, de la naturaleza o de la sociedad) que produce estrés**.

En ocasiones es difícil determinar si el estrés en una situación particular es bueno o malo (en algunos casos esto depende del estándar que uno aplique). Tomemos por ejemplo el fatigado atleta en el podium, o el ejecutivo recién nombrado. Están estresados a pesar de haber logrado sus objetivos. En términos de pura realización cabría decir que el resultado del esfuerzo fue meritorio. Sin embargo, en términos psicológicos, esto es dudoso puesto que pudo haber sido necesaria una buena cantidad de aflicciones para llegar allí: largos años de entrenamiento y exceso de trabajo a expensas de la vida familiar. Desde el punto de vista médico ellos tal vez "quemaron su vela" por ambos extremos. El atleta pudo haberse roto un músculo, el ejecutivo pudo haber desarrollado una úlcera o un ataque cardíaco (Levi, 1988).

Sociogénesis del estrés

Podemos decir que el estrés se origina por un **desfase entre nuestras necesidades y capacidades y lo que el medio nos ofrece y exige**.

Necesitamos una cierta cantidad de responsabilidad, pero el medio nos ofrece menos o exige demasiado. Necesitamos cierta cantidad de trabajo y él ofrece o nada (desempleo), o mucho (jornadas extensas). Lo mismo sucede con la "información". Conseguimos muy poca información si, por ejemplo, la gerencia retiene importantes noticias acerca de la reestructuración de la empresa. Contrariamente, obtenemos demasiada cuando el relato de los hechos y las ilustraciones que los acompañan es tan grande que no podemos separar lo realmente importante ya que se pierde entre todo lo trivial.

De manera similar, en el caso del "cambio" no hay duda de que nunca antes ocurrieron tantos cambios como en nuestra era. Y el cambio, aun de la variedad

deseada, puede ser excesivo, llevando al sentimiento de que "todo está en un estado de cambio continuo". Pero existe también lo opuesto: una sociedad completamente estática en la cual todo permanece igual: no hay desarrollo, ni cambio, ni crecimiento. Otra vez, un asunto de "mucho o muy poco".

Pero la cantidad que es "mucho" o "muy poco" no es la misma para cualquiera, o aun para el mismo individuo en situaciones diferentes. Algunas veces nosotros simplemente deseamos que nos dejen en paz. En otros momentos queremos estimulación. Lo que importa es **la situación completa con su contexto**, no sólo un pequeño segmento.

Supongamos que hemos tenido un día muy agitado y estamos exhaustos. No estamos particularmente interesados en que nuestros hijos adolescentes escuchen música a todo volumen. Hemos absorbido ya tanta estimulación que no podemos tolerar un poco más. Luego, habiendo descansado, en la tarde del domingo tal vez encontremos más tolerable la misma música al mismo volumen. El mismo volumen por parte de la misma persona, pero en un estado de ánimo diferente. A la estimulación se agrega más estimulación: la del trabajo, la de los espacios públicos, la de la vida familiar y la de otras partes. Y cuando envejecemos, quién sabe, en un ancianato, esperando una visita que no sucede, o en vano una llamada telefónica, nuestro problema es todavía de estrés, pero ahora por poca estimulación, no por mucha.

La adaptación deficiente entre el hombre y su ambiente también concierne a nuestra capacidad y las exigencias del medio sobre ella. De nuevo, dichas exigencias pueden ser muy altas o muy bajas. Mientras todos nosotros tenemos alguna capacidad en varios aspectos, hay una **infeliz tendencia a razonar que "si él puede yo puedo" o "yo soy tan bueno como el otro"**. Tan bueno, ciertamente, en el sentido de igual como ser humano, nadie lo discute. Pero no siempre tan bueno en el sentido de ser tan capaz de ejecutar, tan resistente, tan firme, y es aquí donde frecuentemente aparecen los problemas. Nuestra capacidad no siempre mide las exigencias puestas en ella. Otros, o nosotros mismos, esperamos mucho o muy poco de nosotros o requerimos cosas equivocadas. En tales casos, reaccionamos con estrés inapropiado.

Las exigencias del medio pueden ser muy modestas. Por ejemplo, es frecuente observar en los países en desarrollo que muchas mujeres nunca han tenido oportunidad de adquirir una educación adecuada, coherente con sus aptitudes. Un matrimonio temprano y criar hijos pudieron haberse interpuesto.

Como resultado, cuando ellas incursionan en el mundo laboral, en ocasiones su trabajo les demanda menos de lo que pueden y desean realizar y nunca tienen la oportunidad real de mostrar todo lo que son capaces de hacer. En otros casos, la cantidad de trabajo que se espera de ellas puede ser muy grande. Esto significa que están expuestas a una combinación de **subcarga cualitativa (un trabajo muy simple) y sobrecarga cuantitativa (mucho por hacer)**. El resultado es, entonces, el estrés nocivo con el consecuente incremento de la morbilidad asociada a la depresión del sistema inmunitario (Forsen, 1991).

Hay también desadaptación cuando se presenta **desfase entre nuestras expectativas y lo que realmente nos sucede**. Todos esperamos ciertas cosas de nuestros trabajos, nuestro matrimonio, nuestros hijos, o nuestros compañeros de trabajo. A veces muchas de nuestras expectativas razonables permanecen insatisfechas. En otros casos, esas expectativas son irreales. Por ejemplo, hay quienes se forman ideas acerca del matrimonio por las revistas semanales u otra literatura que les dan una noción totalmente irreal de lo que les espera.

El **conflicto de roles**, es igualmente estresógeno. Todos tenemos muchos roles, no sólo uno. Somos esposas o esposos; los hijos de nuestros padres y los padres de nuestros hijos; hermanos y hermanas; amigos; familiares; somos jefes, compañeros de trabajo, subalternos y pertenecemos a diferentes organizaciones, todo al mismo tiempo. Como consecuencia, fácilmente puede aparecer conflicto entre algunos de estos roles. El espíritu de compromiso que acarrear y el intento de desempeñarlos todos incrementa los niveles de estrés.

El común denominador de todas estas desadaptaciones² es nuestra **falta de control** sobre nuestra situación. Si tuviéramos todo el control, podríamos adaptar el medio a nuestras habilidades y necesidades, restableciendo una buena adaptación persona-ambiente.

Vulnerabilidad y resistencia

Además de estar expuesta a diferentes clases de fuerzas, **las personas difieren en vulnerabilidad**. Un ejemplo puede ayudar a clarificar esto. El peso que puede llevar sobre su espalda un estibador sin dificultad, puede causar serios dolores en un recepcionista o un oficinista. El mismo conflicto en el trabajo

² En Santafé de Bogotá, la "reacción de adaptación" ante el trabajo y ante las exigencias extralaborales es la primera causa de consulta psicológica. Guerrero, J. (1992).

puede ser resuelto con una risa por una persona mentalmente adaptable, mientras que para aquellos que son sensitivos psicológicamente y susceptibles puede ser el preludio de un trastorno nervioso.

Entonces, como puede verse, **la misma situación puede diferir ampliamente en su efecto estresógeno en diferentes individuos y también en un mismo individuo en ocasiones diferentes.** Es decir, la gente está equipada de manera distinta para enfrentar su vida en general. Si una persona es infeliz en su vida privada y encuentra mayores problemas en su trabajo, el estrés será más serio entonces que si la vida privada estuviera bien, aunque la presión en el trabajo fuera exactamente la misma.

Debemos anotar también que **los seres humanos no absorben pasivamente las imposiciones del medio.** Ambos, el ambiente y nuestras reacciones a él pueden ser controlados hasta cierto punto. Una persona puede alterar su ambiente: huir de sus problemas, pedir ayuda, negar el problema o enfrentarlo. Cualquiera que sea su escogencia esta influirá en su nivel de estrés.

Nocividad relativa

En situaciones que requieren actividad muscular las reacciones de estrés son generalmente apropiadas (Elliott y Eisdorfer, 1982). A un minero o un estibador, sirven para liberar "combustible" al torrente sanguíneo y acelerar la circulación. El corazón palpita más rápidamente, la respiración se acelera para que la sangre obtenga más oxígeno y el torrente sanguíneo transporta ese "combustible" a donde más se necesita, especialmente a los músculos.

En caso de fatiga mental, una cierta cantidad de estrés puede aportar el impulso extra que la persona necesita para dar lo mejor de sí en una conferencia o en una reunión de negocios. Sin embargo, si este impulso es violento, ocurre lo contrario: aparece un bloqueo, nuestra mente se "blanquea" y no podemos pensar lo que tenemos que decir. Como en cualquier otra situación, es cuestión de no muy poco, no mucho, sino justo lo adecuado.

El estrés en dosis justa es bien tolerado por el cuerpo. Estimula el organismo y puede ampliar su habilidad para una ejecución más exitosa. Un atleta entrena intensamente antes de una maratón. Un vendedor tímido e inexperto se acondiciona para abordar su cliente más difícil. Ambos distribuyen su esfuerzo en pequeñas dosis. El esfuerzo en la dosis correcta puede entonces ser algo posi-

tivo y estimulante: además aumentar la ejecución porque produce reacciones permanentes de estrés, habilita el cuerpo para enfrentar demandas adicionales de esfuerzo. El problema estriba en lo que es "correcto" para cada individuo. No es común que la gente esté expuesta a esfuerzos moderados o mínimos. Es más común lo contrario: tensiones severas, agotadoras o desproporcionadas para nuestro cuerpo ya desgastado para manejarlas.

Como ya se sugirió, el cuerpo reacciona a toda suerte de estresores de acuerdo con un simple plan de defensa. Las **glándulas endocrinas y el sistema nervioso autónomo** (la parte del sistema nervioso que no puede ser controlada a voluntad), constituyen juntos el medio más importante de defensa del cuerpo. El científico canadiense Hans Selye, quien introdujo en término "estrés", ha acuñado un término para lo que sucede en esos dos sistemas bajo presión: **síndrome de adaptación general (SAG)**. El significado de "adaptación" es claro, mientras "síndrome" implica que las diferentes fuerzas de defensa están coordinadas.

La **secuencia de eventos fisiológicos** en el SAG puede resumirse así: la primera y más rápida reacción al estrés proviene del sistema nervioso autónomo cuyos dos subsistemas, el simpático y el parasimpático, buscan juntos hacer los ajustes necesarios en las funciones corporales. El paso siguiente es la producción incrementada de adrenalina, **hormona del estrés** proveniente de la médula adrenal, como respuesta a señales emitidas por el sistema nervioso simpático. Esta producción escalada de adrenalina, junto con señales del hipotálamo (la parte anterior del tallo cerebral), estimula la pituitaria para incrementar la producción de su hormona. Las hormonas de la pituitaria regulan la producción de hormonas en otras glándulas endocrinas, y estas a su vez participan de varias maneras en la defensa y reacciones de adaptación del cuerpo. La Adrenocorticotrófica (ACTH), hormona producida por la pituitaria y la más importante en este proceso, controla la secreción adrenocortical de hormonas vitales, principalmente cortisol.

Es decir, en caso de tensión mental, la corteza cerebral envía señales al hipotálamo, desde donde se manejan el sistema nervioso autónomo y la pituitaria con las consecuencias antes descritas.

Reacciones ante el estrés

Ante las situaciones estresógenas de la vida cotidiana nuestras reacciones se dan a tres niveles: subjetivo, conductual y fisiológico.

Experiencia subjetiva

Cuando estamos bajo presión, ya sea (1) por demandas excesivas o insuficientes, (2) por necesidades que no han sido satisfechas, (3) por las expectativas no cumplidas, (4) por hiper o hipo estimulación, (5) por falta de control personal sobre la situación individual, o (6) por la competencia de roles, muchos experimentamos ansiedad, inquietud y aflicción. Tal vez nos sintamos como extrañados con nuestra existencia y nos cuestionemos el sentido de la vida.

En el organismo fluyen impulsos continuamente tanto de la periferia como de los centros nerviosos superiores. Estos "impulsos propioceptores" constituyen el "ruido de fondo" en la mayoría de la gente. Con él, del cual raramente somos conscientes, reaccionamos ante estímulos del medio o por cambios en funciones del organismo. Sin embargo, mucha gente es propensa a sufrir "efectos retardados" y a considerar esos impulsos normales en sí mismos (sensaciones orgánicas), como síntomas de enfermedad. Entonces una persona puede experimentar presión en la cabeza, preocuparse por sentir "palpitaciones", sentir tensiones o dolores agudos en el estómago, o tener dificultades al respirar, a pesar de que objetivamente el órgano en cuestión esté estructural y funcionalmente normal. En algunos casos los problemas son tan severos que la persona se enferma. La propensión a tener tales experiencias puede depender del individuo, pero puede estar también ligada al medio.

Se puede afirmar que son simples experiencias, o simples sentimientos, pero esto podría ser equivocado. Si por largos períodos nuestra vida ha sido afectada por inquietud y ansiedad, o si la única vida que tenemos la gastamos en depresión y tristeza, esta situación es bastante seria en sí misma. Como consecuencia, mucha gente tiene reacciones tan violentas que además del sufrimiento, dejan de funcionar socialmente, buscan asistencia médica y se retiran del trabajo.

Comportamiento

Algunas personas comienzan a fumar treinta **cigarrillos** al día, con el riesgo de adquirir un cáncer de pulmón. Hay quienes buscan consuelo en el **alcohol** y pueden desarrollar daños hepáticos (Kalimo, 1988). Otros comienzan a ingerir **drogas** distintas o en dosis mayores de las que el médico les recetado. Otros buscan el extremo autodestructivo y tratan de **quitarse la vida**.

En Suecia (Levi y Anderson 1975), tres veces más de personas muere por sus propias manos que por accidentes de tráfico. Se ha calculado que cada año cerca de dos mil personas se suicidan y cerca de veinte mil lo intentan (de una población de 8,3 millones). Contra lo que puede pensarse, el porcentaje sueco de suicidios no es de los más altos del mundo. Así, estas reacciones pueden ser en verdad cruciales para la salud o la enfermedad, para la vida o la muerte. Ellas no son menos importantes que el xilol y el benceno en el aire respirable de una planta de hidrocarburos o las tóxicas aguas negras en nuestros ríos, lagos y arroyos; **en ambos casos**, nuestro bienestar, nuestra salud y a veces nuestra vida están en juego.

Reacciones fisiológicas

Cuando un profesor enfrenta su clase o un vendedor a un cliente, el corazón comienza a latir más fuerte, la respiración se acelera y los músculos se tensionan. Esto no es sólo una sensación, realmente sucede. La glándula adrenal produce más adrenalina, liberando más combustible de los depósitos de grasa.

Generalmente estas reacciones de estrés son suaves y transitorias y difícilmente pueden clasificarse como síntomas de enfermedad, o aun como precursores de enfermedad en sentido estricto. A largo plazo están acompañadas de incomodidad debida a la tensión muscular continua y dolorosa, respiración acelerada, ritmo intestinal acelerado y quienes experimentan todo esto lo describen como una enfermedad. Sin embargo, si persisten el resultado puede ser efectivamente una enfermedad o inhabilidad. De manera similar pueden catalogarse como "enfermedad" los episodios de ansiedad, desasosiego y depresión. Tales síntomas mentales o físicos son comunes y constituyen una importante **causa de ausentismo**. Son un mecanismo que revela los vínculos entre nuestro medio psicosocial y nuestra salud.

Si estas reacciones persisten y son intensas y frecuentes, se puede afirmar que originarán cansancio en el organismo y causarán **daño en funciones y estructuras de órganos y sistemas**.

El estado de alerta permanente

A manera de ejemplo, supongamos que estamos enfrentados con grandes exigencias en el trabajo. Hemos sido designados para detener crecientes pérdidas en las ventas y se nos ha dado muy poco tiempo para hacerlo, además, toda la

empresa está pasando por serios problemas. El tiempo pasa y a pesar de nuestro esfuerzo, los reportes y los pronósticos nos obligan a reconocer que el futuro no será promisorio. Hemos intentado lo imposible y persistimos tratando de obtenerlo.

En tal situación el corazón late más rápido, la respiración se acelera, los músculos se tensionan y el estómago se contrae. Se produce más **ácido clorhídrico** en el estómago, se incrementa la **presión sanguínea**, la circulación se acelera como si estuviéramos en una pelea o huida física.

En otra situación, supongamos que estamos volviendo del trabajo a la casa y presentimos escenas desagradables de nuestra vida privada: discusiones, reprimaciones o el amargo "tratamiento silencioso" y que esto se repetirá mucho tiempo sin que sea previsible una solución. Como consecuencia, desarrollamos **dolores de cabeza y dolores musculares**.

Consideremos este último síntoma. Si un músculo se mantiene tenso por largo tiempo, empieza a doler. Así, si sostenemos el puño apretado por un cuarto de hora o algo así, el dolor empieza y se intensifica gradualmente.

Desde luego que nadie adopta esas prácticas consciente y deliberadamente. Sin embargo, sin intención y sin darnos cuenta podemos estar tensionando los músculos, por ejemplo los de la parte superior de la cabeza al fruncir el ceño, o los pectorales. Si hacemos esto por largo tiempo y con intensidad, se inicia el dolor. Pero usualmente una persona piensa, no en términos de músculos sino de otras partes del cuerpo. Por esta omisión, el efecto posterior crece y se hace más difícil. **Los síntomas intensifican las preocupaciones, las que a su vez intensifican los síntomas y así sucesivamente.**

De la experiencia diaria sabemos que varias emociones tales como furia, odio, ansiedad y pesar, están normalmente acompañadas de cambios funcionales significativos en el organismo. Usualmente logramos encontrar una salida a esa situación: gritamos a la persona con la que estamos furiosos, conseguimos ahogar nuestro pesar mediante el llanto, etc., sin embargo, esto no siempre es posible. A diferencia de muchos de nosotros, **mucha gente tiene dificultad para expresar sus sentimientos**. En algunos casos, la presión que ejerce el medio, la familia, el lugar de trabajo, etc., puede ser tan grande y tan constante que incluso una persona mentalmente fuerte no puede soportar la situación; es decir, o cambia o la acepta. Hay también quienes experimentan aun los menores

reveses de cada día como graves infortunios y sus reacciones, en consecuencia, suelen ser desproporcionadas.

En algunos de estos casos, las emociones como el enfado o la ansiedad tienden a permanecer en lugar de desvanecerse. Cuando esto sucede, **los cambios en las funciones orgánicas también persisten y producen síntomas** en las formas antes descritas.

Daño celular

Un **alto nivel de estrés significa un alto porcentaje de desgaste** en el cuerpo lo cual, a su vez, aumenta la probabilidad de enfermar. El tipo de enfermedad que se produce depende en parte de **factores genéticos**, y en parte de **efectos tempranos de influencias del ambiente** (por ejemplo enfermedades anteriores). En este sentido es posible que la misma fatiga pueda causar úlceras en una persona, presión alta en otra y tal vez un ataque cardíaco en otra, pero deje intacta a una cuarta.

Esto no significa que los factores psicológicos sean causa exclusiva de enfermedades tales como úlceras, presión alta, asma, etc. Estas enfermedades pueden tener varias causas, pero en algunas es probable que **los factores psicológicos sean la causa primaria** contribuyente de enfermedad, la cual es entonces **descrita como psicósomática**. En otros casos, el rol de los factores psicológicos es sin duda más modesto.

Es pertinente en este punto referirnos a algunas investigaciones que han ilustrado esta interrelación entre factores psicológicos y fisiológicos. Para el efecto hemos seleccionado úlceras, hipertensión e infarto del miocardio.

Úlceras

La proporción de personas que padecen de úlcera en alguna época de su vida es de 10% a 12%. Cada año las úlceras y los desórdenes relacionados se cuentan por **millones de días perdidos por enfermedad**. La relación probable entre ciertas formas de este problema y la fatiga mental ha sido demostrada convincentemente en un experimento clásico realizado en humanos por Harold y Stewart Wolf, dos profesores norteamericanos. Pedro, el sujeto a investigar, quien trabajaba en el laboratorio como portero tenía una fistula en la pared adyacente al estómago. La "ventana" fue necesaria a raíz de una herida en el esófago cuando era niño.

Como el resto de sus colegas, Pedro tenía que enfrentar "su cuota de estrés y fatiga" de la vida laboral diaria. Sin embargo, en su caso, algunas de sus reacciones al estrés pudieron observarse fácilmente mirando de cerca su mucosa estomacal a través de la ventana en su pared abdominal. Después de cada reclamo que se le hacía se notaba que sus músculos estomacales se contraían, como en una convulsión, **el estómago incrementaba la secreción de ácido clorhídrico y la mucosa gástrica enrojecía especialmente cuando Pedro se sentía irritado o enojado**. Hay evidencia de que estos son en verdad cambios funcionales que permanecen detrás del desarrollo de ciertas clases de úlceras.

En experimentos con animales, las úlceras han sido inducidas exponiéndolos a varios estresores. Aparecen heridas sangrantes en la mucosa estomacal de ratas a las que no se permitía desplazarse, en monos continuamente obligados a tomar decisiones y en cierto número de otras especies animales forzadas a vivir juntas en condiciones de hacinamiento. Los investigadores precisan, sin embargo, que estas úlceras difieren en ciertos aspectos de las que aparecen en los humanos (Wolf, 1971).

Hipertensión arterial

Otro desorden muy extendido en el cual el estrés puede jugar un rol es la "presión sanguínea alta". Durante la guerra danesa de invierno y la segunda guerra mundial, muchos soldados en el frente de batalla, que siempre habían tenido buena salud, tuvieron de repente una elevación considerable en la presión sanguínea, que se estabilizó muy lentamente sólo después de que volvieron a sus hogares (Svensson, 1983).

El estrés en el trabajo está ligado de la misma manera con la presión alta. Varios estudios han demostrado que la presión alta es frecuente en grupos laborales expuestos a permanente apremio de tiempo y/o a trabajo repetitivo. A esto se agrega el **efecto sinérgico de la experiencia subjetiva** de dicho trabajo: los niveles de presión sanguínea son consistentemente más bajos entre quienes reportan un "buen día de trabajo" que entre los que afirman que fue "un día malo" o "un día normal" (Lundberg, Granqvist et al., 1989).

En muchas culturas (no en todas), la presión aumenta con la edad. El fisiólogo James Henri y el epidemiólogo J. Cassel, citados por Henry y Stephens (1977), recopilan el conocimiento sobre esta correlación así: "un hombre que vive en una sociedad estable y bien equipado culturalmente para manejar el mundo

habitual que lo rodea, nunca tendrá alzas en su presión arterial con la edad. Esta tesis aplica también para un tecnócrata joven que se hizo piloto, lo mismo que para un hombre de las cavernas cazador por necesidad en el desierto de Kalahari. Sin embargo, **cuando aparecen cambios culturales radicales con nuevas demandas para las cuales la anterior cultura no lo preparó, su adaptación social es entonces crítica.** No se protegerá, y estará expuesto a altibajos emocionales, sufriendo disturbios endocrinos que pueden determinar enfermedades cardiovasculares".

Infarto del miocardio

Estudios realizados en EEUU han demostrado que personas con Personalidad Tipo A (Westra y Kuiper, 1992) (muy agresivas, competitivas y concentradas en la búsqueda de ascenso social a cualquier costo en una carrera sin descanso contra el tiempo) (Byrne y Reinhart, 1994) tienen un contenido más alto de lípidos en la sangre, coagulación sanguínea más rápida, mayor excreción de hormonas del estrés en la orina y un alto riesgo de contraer enfermedades coronarias posteriormente, que aquellas personas con un estilo de vida más tranquilo e informal. Esta correlación positiva han sido además confirmada por otros estudios (Eagleston et al., 1988) (Schaubroeck y Ganster, 1994).

Stewart Wolf (1981), por ejemplo, encontró que descendientes de inmigrantes italianos que llegaron a Roseto, Pensilvania, a finales del siglo XIX, diferían de las comunidades vecinas en tres aspectos: vivían más tranquilos y más felices; tenían un considerablemente más bajo contenido de lípidos en la sangre aunque ingirieran tanta grasa como sus vecinos; y su tasa de mortalidad por ataques cardíacos fue la mitad de la de sus vecinos (comunidades más competitivas) y menos de la mitad del promedio nacional.

En varios estudios se ha demostrado que la producción de noradrenalina y adrenalina (las "hormonas del estrés" del sistema nervioso simpático y la médula adrenal) **se incrementa en casi todas las formas de exposición a estresores psicosociales.** El trabajo de estas hormonas es colocar el cuerpo en estado de alerta para prepararlo para la huida o la lucha. Como parte de esta preparación, los ácidos no grasos (combustible para los procesos de consumo de energía del cuerpo) se liberan de los depósitos de grasa. Entonces, cuando una persona está inquieta o tensa, el contenido de grasa en la sangre se incrementa. Esta elevación se ha observado en grupos ocupacionales que deben rendir complejos informes anuales, durante el mes previo a la entrega.

Precisemos que **la huida o la lucha para las cuales nuestro cuerpo nos prepara no siempre son posibles hoy en día**. La cultura nos ha enseñado a "controlar" estos comportamientos. Sin embargo, los cambios en la química del cuerpo se presentan infaliblemente.

De acuerdo con otros estudios, una producción persistentemente aumentada de hormonas estresoras y de cortisol, va en detrimento de varios órganos, incluso el corazón. Se ha documentado que el exceso de lípidos sin consumir en la sangre se deposita gradualmente en las paredes de los vasos sanguíneos y esto contribuye a endurecer las arterias. Otros cuatro **factores típicos del estilo de vida urbano** contribuyen activamente en este proceso: el primero es que comemos mucho en general, y muchas grasas en particular; el segundo es la vida sedentaria que llevamos; el tercero y cuarto son que fumamos más y consumimos más alcohol (Caplan et al., 1979)(Sarafino, 1994).

En estudios con animales, que conducentes a establecer analogía con los cambios en nuestra cultura organizacional, ha sido posible inducir enfermedades cardíacas. En grupos de monos rhesus se observó claramente que **la tasa cardíaca es más baja en los líderes que entre el grupo subalterno**, y que los líderes presentan incrementos significativos (cambios que pueden llegar a ser fatales) cuando son simplemente "destronados"; recíprocamente, los nuevos líderes muestran de inmediato decrementos significativos en su tasa cardíaca (Cherkovich y Tatoyan, 1973).

Estresores físicos y psicosociales en el trabajo

La discusión alrededor del estrés ocupacional con frecuencia omite los factores ambientales físicos (Lundberg y Frankenhaeuser, 1978), a pesar de que tales factores pueden influir en el trabajador no solo física o químicamente (p.e. efectos directos sobre el cerebro por solventes orgánicos), sino psicosocialmente. Se presentan efectos tardíos adicionales, secundarios al estrés causado por gases, temperatura, ruido, iluminación etc. También pueden deberse al conocimiento del trabajador en su labor, o al temor de tener la vida amenazada por riesgos químicos o accidentes. Los solventes orgánicos, por ejemplo, pueden afectar directamente el cerebro humano a pesar de la voluntad, creencias y sentimientos del trabajador (Struwe, Knave, et al., 1983). Es decir, tienen un efecto indirecto mayor, independientemente de lo desagradable de su olor.

Las condiciones de la **vida cotidiana** normalmente implican una **combinación de varios riesgos**. Estos pueden potenciarse aditivamente ($1+1=2$) o sinérgicamente ($1+1=3$). La gota que rebosa la copa puede ser por lo tanto una corta exposición sin importancia, pero tal, que completa la carga ya existente. Infortunadamente es poco lo que se sabe acerca de esas exposiciones combinadas.

Con respecto a los estresores psicosociales en el trabajo, existen estudios que confirman la hipótesis de que numerosos factores de la organización y contenido del trabajo son críticos, no sólo en relación con la satisfacción en el trabajo sino con la salud misma (Frankenhaeuser y Gardell, 1976).

1. **Sobrecarga cuantitativa**, p.e. altas cuotas de productividad, la presión del tiempo, el trabajo repetitivo combinado con trabajar en un solo lugar y mínimo requerimiento de atención. Estas son, en general, las características típicas de la producción en serie y el trabajo rutinizado de oficina (Frankenhaeuser, 1991).
2. **Subcarga cualitativa**, p.e. trabajo de mínimo contenido, poca variación de estímulos, ausencia de demanda de creatividad y de solución de problemas y baja oportunidad de interacción social. Estos trabajos se han vuelto muy comunes con la automatización e incremento del uso de computadores (Floru y Cail, 1987) en oficinas y fábricas, aunque puede haber ejemplos de lo contrario.
3. **Pérdida de control sobre la situación**, especialmente en relación con el ritmo de trabajo y los métodos laborales (Carayon, 1993).
4. **Pérdida del respaldo social**, de parte de otros trabajadores (Armstrong, 1993) y de la familia (Knox, Theorell, et al., 1985).
5. **Conflicto de roles**, p.e. la coexistencia de los roles de trabajador, madre y cónyuge muy frecuente en el mundo actual.
6. **Responsabilidad por otras personas**, en particular en procesos laborales de alta peligrosidad.
7. **Percepción de un progreso profesional inadecuado**, p.e. el desfase entre el rendimiento del trabajador y las perspectivas de ascenso.

Estas características aparecen juntas y tienen un efecto combinado sobre la salud y el bienestar. Una muestra representativa de la fuerza laboral masculina sueca fue examinada con respecto a síntomas de depresión, fatiga excesiva, en-

fermedades cardiovasculares y mortalidad. La mayor proporción de trabajadores, en toda esta variedad de síntomas, correspondió a aquellos cuyos empleos se caracterizaban por cargas pesadas, junto con el bajo control sobre el proceso de trabajo. En contraste, la **menor probabilidad de enfermedad y de muerte** fue encontrada entre grupos con *cargas moderadas de trabajo*, combinadas con un **alto control sobre el proceso** (Karasek, 1981).

Caplan y Jones (1975) observaron que los trabajadores que percibieron sobrecarga porque tenían muchas tareas que hacer, para las cuales debían trabajar mucho y mucho tiempo, se sienten más estresados y su salud está en mayor riesgo.

El estrés en el sitio de trabajo parece ser más destructivo para la salud cuando los trabajadores tienen poco control de su ambiente laboral. La participación en decisiones sobre el ambiente de trabajo, no solamente afecta la salud, sino que parece que influye en la productividad. Por ejemplo, Miller y Monge (1986) condujeron un meta análisis de 25 estudios que contenían estimaciones de la relación entre participación del trabajador en la toma de decisiones y la productividad. Confirmaron que la participación tiene indudablemente un significativo efecto sobre la productividad y que esto está más notoriamente demostrado por estudios de campo que por investigaciones de laboratorio.

La **falta de control** sobre cuándo o qué **ritmo de trabajo** se debe llevar, está asociada con reacciones de estrés (Hurrell y Colligan, 1987). En particular, se ha probado en muchos estudios la hipótesis de que los efectos del estrés en la salud se han incrementado en el sitio de trabajo donde existen muchas exigencias laborales y poca oportunidad para decisiones. Los resultados han indicado que esta situación laboral se relaciona con el mayor riesgo de enfermedad cardíaca (Karasek, et al. 1981). Karasek ha trabajado con un grupo de investigadores suecos quienes han sido los primeros en promover el **modelo de exigencias-control laboral** (Karasek y Theorell, 1990).

En este mismo sentido, un estudio de Caplan et al. (1975) auspiciado por NIOSH sobre exigencias laborales y salud del trabajador mostró que el aburrimiento, la insatisfacción con la carga de trabajo y con el tipo de trabajo tendían a ocurrir al tiempo y aparecían asociados con la subutilización de las habilidades y las destrezas del trabajador, su escasa participación, la gran incertidumbre sobre el futuro (inseguridad laboral) y el poco apoyo social en el trabajo. Se encontraron algunas diferencias en el ajuste persona-ambiente en varias ocupaciones, lo cual sugería que el ambiente laboral puede ser una fuente significativa de adaptación.

En síntesis, existen evidencias de que el estrés laboral es problemático de dos formas. Por una parte, puede haber una **relación directa entre ciertas condiciones objetivas laborales, estrés fisiológico y psicológico y la mala salud; por otra, ciertas condiciones de estrés pueden generar fatiga y/o pasividad en los individuos** y esto hace que sea más difícil para ellos acometer el cambio de sus condiciones de trabajo (incluyendo factores de riesgo físicos y químicos) que pueden ir en detrimento de su salud. Esto último es especialmente relevante cuando el interés está centrado en la prevención de enfermedades de carácter sistémico (McLean, 1979).

De otro lado, **los efectos dañinos de la tecnología de producción masiva incluyen la alienación del trabajador**, no solamente durante las horas laborales, sino también en las de ocio. Esta situación puede generar un incremento de la apatía, que llega incluso a obstaculizar la actividad extralaboral.

Desde el punto de vista psicofisiológico, parece razonable que **la rapidez con la que una persona se relaja después del trabajo influirá en el desgaste total de su sistema biológico**. Por lo tanto, dicha rapidez determinará la magnitud del estrés laboral presente en las horas de descanso.

Existen significativas diferencias individuales en el patrón temporal de respuestas psicofisiológicas y psicoendocrinas ante el estrés (Johanisson, Aronsson et al., 1978). Los resultados experimentales muestran que **individuos con "decremento rápido de adrenalina" tienden a ser más equilibrados psicológicamente y más eficientes** en la ejecución de tareas que aquellos con "decremento lento de adrenalina".

Otro importante descubrimiento es que el tiempo en que el individuo se recupera, varía inversamente de acuerdo con su estado general de bienestar. Así, en un grupo de trabajadores industriales, la proporción de individuos con decremento rápido de adrenalina fue significativamente más alta después que antes del período vacacional, el cual incidió en el bienestar físico y psicológico de aquellos.

Otro ejemplo de condiciones asociadas a una baja capacidad para relajarse, es sustentado en un estudio sobre el estrés y patrones de transcripción en secretarías de una compañía de seguros (Rissler, 1978). Se partió de la hipótesis de que la sobrecarga de tiempo aumentaría los esfuerzos de adaptación, cuyos efectos no corresponderían exclusivamente al período de horas extras, sino

que se materializarían durante y después de los días regulares de trabajo. Los resultados confirmaron la hipótesis: la excreción de catecolaminas se incrementó significativamente en el tiempo de trabajo extra y durante la noche. Esto fue acompañado de una elevación de la frecuencia cardíaca y sensaciones de irritabilidad y fatiga. En resumen, estos resultados demuestran cómo **los efectos de la sobrecarga de trabajo pueden trascender a las horas de ocio**³.

La Tecnología en la Producción Masiva Desde el siglo pasado, el **trabajo individual ha venido siendo fragmentado**, pasando de ser una actividad global bien definida, con un producto terminado conocido a ser una de las numerosas, restringidas y muy específicas subunidades de un **proceso del que no se conoce el producto final**, pues cada etapa aparentemente no tiene relación con él. El crecimiento del tamaño de las unidades de la fábrica tiende a resultar en una larga cadena que va desde la gerencia hasta el trabajador individual acentuando las distancias entre los dos grupos. La rapidez en la elaboración, mercadeo, distribución y venta se interponen generando, igualmente, una considerable distancia entre productor y consumidor.

La producción en masa normalmente envuelve, además de una gran fragmentación del proceso de trabajo, una notable **reducción en el control del trabajo por el operario, en parte porque la organización, contenido y ritmo de trabajo se determinan por el sistema mecánico**, como resultado de una planeación previa que es necesaria en tales sistemas. Esto usualmente genera monotonía, aislamiento social, falta de libertad de movimiento y presión de tiempo, todo ello con efectos de mediano plazo sobre la salud y el bienestar del trabajador.

La producción en masa favorece la introducción de sistemas salariales por porcentaje de producción. Además, la alta inversión en maquinaria, sola o combinada, ha incrementado la proporción de gente trabajando por turnos. Cabe anotar que la producción masiva, y eventualmente la producción automatizada, han dado lugar a que grandes industrias hayan crecido a expensas de otras medianas o pequeñas.

El trabajo en la **línea de ensamble**, organizado sobre el principio de la "cinta transportadora", se caracteriza por el **riguroso control del sistema mecánico sobre el trabajador**. Este trabajo genera baja estimulación, en el sentido

³ En el estudio interinstitucional ISS y U. Nacional (Guerrero, J. (1992) Op. cit.) encontramos que los trabajadores del Sector de Seguros son, precisamente, los que con mayor frecuencia son remitidos a los servicios de psicología clínica del ISS en Santafé de Bogotá.

de que las operaciones individuales son extremadamente simples, **no hay opción ni en variedad ni en ritmo ni en contenido y las oportunidades de interacción social son escasas.** Al mismo tiempo, este trabajo contiene elementos de sobrecarga tales como **ritmo acelerado, coerción y la exigencia de atención sostenida.** El trabajador no tiene control sobre el ritmo, y **la postura y movilidad de su cuerpo son restringidas.**

La investigación ha mostrado reiteradamente cómo el trabajo en línea de ensamble, con su elemento mecánico y la fragmentación rígida de las tareas, es causa de descontento, estrés y alienación en los trabajadores (Inkson y Simpson, 1975). Otros estudios, centrados en la estructura de la tarea y sus variaciones con similares tecnologías subrayan que las restricciones impuestas a los trabajadores, adquirir habilidades y control del trabajo, inciden en la alienación y la salud mental.

Ha sido posible relacionar insatisfacción laboral y estrés fisiológico con características específicas del trabajo, **integrando conceptos y métodos de la psicofisiología y la psicología social.**

En un estudio con trabajadores de aserraderos, el interés se fijó en un grupo calificado como operarios de alto riesgo con base en la naturaleza extremadamente restringida de su trabajo. Sus respuestas psiconeuroendocrinas de estrés se compararon con las de un grupo control del mismo molino, cuyos trabajos no eran tan restringidos física o mentalmente. Los resultados mostraron que la excreción de catecolaminas (adrenalina y noradrenalina) durante el trabajo fue significativamente más alta en el grupo de alto riesgo que en el grupo control. Además, su curso en el tiempo fue diferente en los dos grupos, la excreción de catecolaminas disminuyó hacia el atardecer en el grupo control, pero se incrementó en el grupo de alto riesgo.

Los datos de entrevista mostraron que la incapacidad para relajarse fue una queja constante en este último grupo. Además, el ausentismo y la frecuencia de síntomas psicósomáticos fue muy alta en este grupo. Los datos sugieren que **el alto nivel de estrés y los síntomas de mala salud en una situación trabajo tienen un origen común en la naturaleza repetitiva y coercitiva de éste.** En este sentido, los análisis de correlación mostraron relaciones consistentes entre patrones de respuesta de estrés psiconeuroendocrinos y las características del trabajo en términos de monotonía, restricción y falta de control personal.

Estas reacciones se examinaron más tarde comparando subgrupos de trabajadores diferentes teniendo en cuenta las características específicas de su trabajo valoradas por expertos. Los resultados indicaron que el estrés, reflejado en **la excreción de catecolaminas, fue más alto cuando el trabajo era repetitivo, cuando el trabajador tenía que mantener la misma postura durante todas las horas de trabajo y cuando el ritmo de trabajo se controlaba por un sistema mecánico. La falta de control aparece otra vez como factor crítico.** Esta influencia que modifica el control de las respuestas de estrés psiconeuroendocrino ha sido, igualmente, demostrada en el laboratorio con sujetos humanos.

El salario a destajo

Relevante a lo anterior es la relación entre estrés y los sistemas de remuneración que incluyen formas de **pago por cantidad de trabajo realizado**. El factor común es el pago de una tarifa por pieza o unidad de trabajo; este valor puede ser uniforme en todos los niveles de producto realizado o puede ser variable según aumente la producción.

Bajo el sistema de trabajo a destajo los ingresos de los trabajadores no se relacionan linealmente con la producción final ya que ellos dependen estrictamente de las piezas trabajadas.

Los sistemas de bonificación creciente se basan en el principio de que los incrementos de ingresos son pequeños para los niveles bajo y promedio de producción final, pero se incrementan cuando el producto final excede el promedio. En una producción baja las diferencias son pequeñas y escasamente percibidas por el trabajador, pero en una producción alta, ellos adquieren un mayor estímulo para aumentar su producción final más y más.

Las tarifas por pieza fortalecen la motivación en el trabajo y es por eso uno de los incentivos más importantes para mejorar la productividad (Farr, 1976). Aunque se afirma con frecuencia que este es un prerrequisito necesario para lograr un buen rendimiento, altos ingresos para trabajadores y bajos costos en gerencia, sin embargo, **se conoce poco de los efectos fisiológicos y psicológicos de este sistema de remuneración.** Sin embargo, es de esperar que una motivación excesivamente fuerte sobre una actividad regular permita llegar a una fatiga indebida que perjudique la salud y el bienestar. La necesidad de ganar más por unidad de tiempo, puede inducir al individuo a trabajar más duro de lo

adecuado para su organismo e ignorar sus "alertas" fisiológicas y mentales, tales como sensación de cansancio, problemas nerviosos o disturbios funcionales en diferentes órganos o sistemas.

Otro posible efecto es que el trabajador, **para lograr incrementar su producción e ingresos por esta vía, infringe medidas de seguridad** y por consiguiente incrementa el riesgo de enfermedades ocupacionales para él y para otros trabajadores; tal es el caso, por ejemplo, de conductores de bus cuyo ingreso depende de la cantidad de pasajeros que recojan en el trayecto.

Una modalidad para incentivar la productividad es la "prima por producción colectiva", en la cual, a pesar de la cooperación implícita, los trabajadores están expuestos a la presión social por parte de sus compañeros. En contraste con ésta, en la modalidad de "prima por producción individual" el trabajador no está dispuesto a ayudar a otros; está en abierta competencia con ellos, debe aplicar un mayor esfuerzo para "triunfar solo", con el consecuente costo psicobiológico y social (Brodsky, 1984).

Discutiendo la evidencia científica de los efectos no económicos del trabajo a destajo y los resultados de experimentos con métodos de pago con salario fijo, se observa que se está tratando con una realidad compleja que hace difícil aislar los efectos del trabajo a destajo de otros factores que simultáneamente afectan los sentimientos y el comportamiento del individuo.

El contenido del trabajo y el sistema de remuneración están muy relacionados. Por definición, **los trabajos a destajo son aquellos cuyas operaciones se prestan para ser medidas**. Por lo general, un trabajo más bien estricto y repetitivo.

En una gran compañía minera (Kjellgren, 1975), se evaluó la **introducción de salarios fijos** con una investigación de un equipo independiente durante un año y otra realizada por la misma empresa a lo largo de tres años. Ambos estudios mostraron una **tendencia al decremento de los accidentes severos** (es decir, casos que requieren más de 90 días de incapacidad), un menor decremento en los casos de mediana severidad (casos que requieren 7 a 90 días de incapacidad) y un aumento en los accidentes leves. Ambos estudios concluyen que **el salario fijo implicaba menos estrés y menos riesgo**. En el estudio independiente, el aumento de accidentes leves se explicaba por la posibilidad que tenían los trabajadores de salario fijo para atender dichos acci-

dentes sin que esto significara una disminución de su ingreso. El estudio de la compañía también reportó una pérdida en productividad del 10% en la operación de excavación, mejoramiento en la calidad del trabajo y ningún decremento en la productividad de las plantas automatizadas.

Las observaciones de estudios epidemiológicos anteriores se sustentan con investigaciones experimentales (Levi, 1973). Se estudiaron mujeres oficinistas en buen estado de salud bajo condiciones muy similares a aquellas típicas de su lugar de trabajo. Se introdujo salario a destajo progresivamente más alto en el primero y tercer día del estudio y **se encontró incremento significativo en productividad, pero también en la sensación de apremio de tiempo, fatiga e incomodidad física, además de un incremento en la proporción de adrenalina y noradrenalina en orina.**

En resumen, estas y otras investigaciones relacionadas subrayan que **el salario a destajo se constituye en factor con múltiples aspectos negativos desde el punto de vista del estrés, la salud, el bienestar y la seguridad del trabajador.** Sobre todo, el sistema **parece inducir un ritmo intenso de trabajo, una mayor exposición a riesgos y una competencia entre individuos o equipos. Obviamente, también incrementa la productividad, pero a un costo que paga el trabajador y a largo plazo la sociedad.**

Estrés y Productividad

Si bien el estrés laboral puede afectar los procesos básicos de salud, los ambientes de trabajo están cambiando; entre más se aprende sobre la manera como el trabajo afecta la salud, estos cambios pueden ser más benéficos. Hay gran preocupación por los efectos al introducir nuevas tecnologías; tal es el caso de los procesos automatizados derivados de la aplicación electrónica. Aunque estos suponen un incremento de la productividad, se ha documentado ampliamente su asociación con específicos cambios sobre la salud.

Uno de los primeros esfuerzos experimentales, ya clásicos en el estudio de la dinámica del comportamiento productivo en el sitio de trabajo fue un programa extensivo de investigación llevado a cabo en el Hawthorne Works de la Western Electric Company entre 1927 y 1932 (Roethlisberger y Dickson, 1939). Aunque los investigadores comenzaron por centrarse en los aspectos físicos del trabajo, tales como iluminación, color de las paredes, y similares, terminaron encontrando que **el clima social del grupo de trabajo era el mayor determinante de la productividad.** Uno de los mayores hallazgos fue que las normas

del trabajo en grupo restringían la productividad. Si bien estos estudios tenían como objetivo principal identificar los ambientes físicos de trabajo más productivos, son recordados, en primer lugar, como una evidencia del ejercicio del poder y complejidad del ambiente social y sus efectos sobre la productividad.

Procesos altamente automatizados

Una cuestión importante es saber si la salud ocupacional y el bienestar mejorarán, mientras la fatiga del trabajador disminuye, con la transición a sistemas de producción automatizada donde los elementos manuales, repetitivos, se remplazan por máquinas, y los trabajadores se encargan principalmente de funciones de supervisión y control. Esta clase de trabajo, generalmente calificado, no es regulado en detalle y el trabajador tiene libertad de movimiento.

Por eso, **la automatización se considera como un paso positivo, en parte porque elimina muchas desventajas de la técnica de producción masiva.** Sin embargo, esto es cierto principalmente para aquellas etapas de automatización donde el operario es realmente asistido por el computador y mantiene algún control sobre sus servicios.

Por el contrario, **si las habilidades y el conocimiento del operario son remplazados gradualmente por el computador, esto trae como consecuencia el empobrecimiento del trabajo, la reintroducción de monotonía, el aislamiento social y la pérdida de control** (Shephard, 1988). Sólo cuando el computador se introduzca como una herramienta avanzada para asistir y ayudar al trabajador, será benéfico.

Por estas razones, las condiciones de trabajo de quienes laboran en la sala de control de las grandes plantas de producción son de especial interés. El monitoreo de procesos demanda atención y rapidez para actuar a lo largo de un turno monótono, requerimiento que no coincide con la necesidad de estimulación indispensable para mantener una óptima situación de alerta. Existen evidencias de que **la habilidad para detectar señales críticas declina rápidamente durante la primera media hora en un ambiente monótono.**

Además, **el hecho de que los operadores del proceso trabajen en turnos significa que ellos tienen que responder a esta tarea de "demanda de atención" en desfase con su ritmo biológico,** p.e. cuando la secreción de adrenalina es baja y la habilidad para concentración se reduce. A esto debe

añadirse la fatiga inherente al **estado de alerta** en el cual una distracción leve puede tener consecuencias desastrosas, económicas o de cualquier otra índole. Tal es el caso de las exigencias impuestas, por ejemplo, a un operario en la sala de control de flujo de combustibles.

Otros aspectos críticos del control se asocian con **exigencias muy específicas de habilidad mental**. Los operarios deben manejar símbolos (señales abstractas en las máquinas), y no están en contacto con el producto final de su trabajo. Es necesario profundizar las **consecuencias psicológicas de dichos requerimientos**.

Llama la atención la paradoja de que **se exige que los operadores de procesos industriales tengan una habilidad altamente técnica**, sin embargo la mayor parte del tiempo realizan un monitoreo monótono. A largo plazo, ¿cómo enfrentan estos expertos condiciones en las que **se requiere su intervención solamente en una fracción de su tiempo de trabajo**?

Preguntas similares pueden plantearse en relación con el **trabajo administrativo altamente computarizado**. Los trabajadores de oficina pueden gastar hasta un 90% de su tiempo laboral diario frente a una terminal de computador. Mientras el sistema del computador funcione bien, el trabajo es fácil. Pero en el momento que éste se estropee, el trabajador queda desubicado y se ve obligado a permanecer inactivo por un período de tiempo impredecible, represando el flujo de su trabajo. Estos problemas a ser frecuentes y siempre repentinos, constituyen una fuente de estrés y se reflejan en alteraciones fisiológicas y psicológicas (Frankenhaeuser y Johansson 1986). Aquí, como en el caso de sistemas industriales altamente automatizados, **la investigación sobre estrés puede proveer información que ayude a guiar el desarrollo tecnológico para suplir necesidades y habilidades humanas**.

El objetivo será **lograr un grado de sistematización óptimo, que garantice un contenido significativo del trabajo, con exigencias adecuadas a la habilidad de los trabajadores**. Una sistematización así definida no puede ser lo mismo que una implementada sin planificación.

Ruido y vibración

La maquinaria moderna ha disminuido considerablemente la carga física de trabajo. Sin embargo, este importante desarrollo ha traído consigo un fenómeno

indeseable: el ruido y la vibración. El ruido **afecta la inteligibilidad de la locución, enmascara señales acústicas y distrae la atención y la concentración**. Por esto ha sido objeto de gran interés como factor perturbador de la vida laboral y ha sido documentado ampliamente (Melamed, Harari et al., 1993)(Frankenhaeuser y Lundberg, 1974)(Ochoa y Bolaños, 1990).

La mayoría de trabajadores industriales de hoy están expuestos a ruido industrial, potencialmente perjudicial tanto por su magnitud como por su tipo.

Se sabe bien que, en general, esto conduce a la progresiva pérdida de la habilidad para escuchar. Además, aunque menos conocido, se sabe que es **precursor de algunos estados agudos de trastorno mental**.

En el comienzo de la historia de la humanidad, el ruido servía como señal de peligro; además, fue una característica que acompañaba el trabajo muscular humano. En términos generales, **el organismo humano respondía al ruido y se preparaba para la acción con un patrón de reacción adaptativa inespecífica: el estrés**.

Un gran número de estudios ha documentado extensamente la **influencia del ruido sobre varias funciones nerviosas y hormonales** (Lundberg y Frankenhaeuser, 1978). Las reacciones en estas funciones conducen a su vez a otras reacciones secundarias en un gran número de órganos y sistemas orgánicos.

La conexión entre ruido y enfermedad es considerablemente incierta. Es verdad que en experimentos con animales el ruido ha sido capaz de producir problemas más o menos permanentes en diferentes funciones corporales. Pero los niveles de ruido en estos estudios a menudo han sido extremadamente altos; además, la sensibilidad de las diferentes especies animales al ruido difiere apreciablemente de la del hombre.

Estudios epidemiológicos proveen soportes para efectos patológicos. Se ha comparado la ausencia de enfermedad durante cinco años en dos grupos de 500 trabajadores cada uno. Un grupo trabajó en medios muy ruidosos y otro en menos ruidosos. Los expuestos a más ruido mostraron una mayor incidencia de deficiencias en su salud, una mayor **ausentismo por enfermedad** y una más alta tasa de **accidentalidad**. Sus problemas médicos incluían síntomas musculares y una **desorganización en los sistemas cardiaco, circulatorio y digestivo** (Cohen, 1973).

Muchos otros estudios reportaron una gran incidencia en alta presión sanguínea entre los trabajadores expuestos a ruido, así como quejas de mal funcionamiento cardíaco y aparición de úlceras gástricas (Zander, Lehner et al., 1982). Luego apareció una positiva **conexión entre la exposición al ruido con neurosis y conflictos sociales**.

Todo esto, sin embargo, tiene que ser interpretado cuidadosamente. **Los ambientes de trabajo con altos niveles de ruido pueden tener otras características negativas** y puede haber fenómenos diversos en este grupo de empleados como en otros casos.

Relacionada cercanamente con el ruido está **la vibración**. Se origina por impactos, herramientas rotativas y rotativas con impactos. Muchas de estas producen vibración local, como picadoras, taladros, martillos neumáticos y remachadores, máquinas con émbolos y otras. Por el transporte mecanizado en muchas industrias, los operarios están expuestos a vibración generalizada. Aquí no solamente el objeto vibrador sino también el cuerpo y sus órganos se desplazan en varios planos, horizontal, vertical y oblicuamente. Ambos tipos de vibración tienen claramente efectos desfavorables (Schabowski, 1995). Envuelven un **considerable gasto de energía nerviosa y causan fatiga**. Una exposición extrema puede incluso conducir a **desórdenes en los sistemas nervioso y vascular**, y de la actividad interna orgánica.

Maquinaria y herramientas

Hay dos clases de actividad muscular: Dinámica o trabajo rítmico, y estática, o trabajo postural. Este último lleva rápidamente a fatiga (Maeda, Grandjean et al., 1982) dolorosa y constituye un importante gasto de energía. A pesar del conocimiento público de esta situación, es cuantioso el número de trabajadores laboran en situaciones como las siguientes:

a) Posiciones del cuerpo suspendidas o no naturales, flexionando el tronco o la cabeza. b) Con los brazos constantemente extendidos hacia el frente o hacia los lados. c) Parados, cuando sería preferible estar sentados. d) Con altura no óptima del área de trabajo, haciendo difícil la visión de lo que se está haciendo y la postura adecuada del cuerpo. e) Con agarraderas, elevadores, herramientas y otros equipos que hacen difícil sostenerlos con la mano, localizarlos o moverlos, particularmente en operaciones simultáneas. f) Con instrumentos de desplazamiento (señaladores, cuadrantes, contadores) que son difíciles de leer en valores absolutos.

Todo esto contribuye fuertemente al estrés de la vida laboral, actúa como una **amenaza a la salud y el bienestar y disminuye la productividad**.

Edificios y Locales

Se dice que los edificios actúan como una tercera piel (considerando al vestido como la segunda), una capa permeable entre organismo y ambiente, afectando y siendo afectado por ambos. Los edificios también cumplen **funciones sociales**. Ellos permiten, animan e incluso imponen la congregación de la gente y su interacción, o al menos compartir sus experiencias. Su estructura celular puede ser usada también para mantener límites entre las personas. Además tienen un valor simbólico. Las iglesias, oficinas de gobierno y salas públicas usualmente se conciben para que sean bellas, o al menos llamativas.

Este, por lo general, no es el caso de los edificios industriales y los locales porque, consciente o inconscientemente se les da menos importancia a los aspectos estéticos en su diseño. Es sorprendente cómo esto a su vez influye en la manera como el trabajador se ve a sí mismo, a su lugar de trabajo y a sus relaciones entre sí (Szilagyi y Holland, 1980).

Lo mismo se aplica al ambiente individual inmediato del trabajador: **El diseño físico del sitio de trabajo puede impedir la comunicación entre compañeros de trabajo** (distancia, muros). Esto puede reducir la cohesión y el soporte del grupo (Johnson y Hall, 1988), mientras se amenazan fácilmente los requerimientos de seguridad. Muchos trabajos se llevan a cabo por **trabajadores solos, aislados** del resto de la comunidad. Así, ellos terminan deprivados socialmente. Un elemento importante aquí es que **el trabajador pierde la oportunidad de demostrar a otra gente su existencia y realizaciones y la calidad de su ejecución**. De ahí sigue la alienación, la apatía y el estrés mental.

Lo contrario puede ser igualmente estresante sobre todo cuando la situación se caracteriza por una **falta total de privacidad**. Aquí un trabajador se ve obligado a trabajar con superpoblación, sin oportunidad de escapar de la comunicación o el conflicto (Klitzman y Stellman, 1989).

Olores, Iluminación y Factores Climáticos Frecuentemente los trabajadores conceden gran importancia a **los olores**. Aunque **su significado como signo de advertencia de incidentes técnicos** no debe descuidarse, el olor no siempre tiene relación con la toxicidad de la sustancia que lo despidе.

Otro foco de quejas comunes tiene que ver con **iluminación** fuerte o en particular muy brillante, lo cual **puede traer no solamente fatiga, dolor de cabeza, vértigos y un creciente riesgo de accidente.**

Una tercera área tiene relación con la exposición a **temperaturas extremas.** El organismo humano trata de mantener una temperatura balanceada, a la cual incomodan frecuentemente el calor, la radiación, la convección y la conducción. Así el balance térmico puede ser alterado por p.e. pararse sobre un piso frío de concreto, sentarse en una silla fría de metal, o manejar herramientas frías.

Hasta cierto punto, el organismo usualmente se adapta a un clima cálido, por lo general, en unas dos semanas. La adaptación al frío también puede ocurrir, pero sólo en tejidos locales p.e. aumentando el flujo sanguíneo en las manos cuando están expuestas al frío.

La humedad del aire es muy importante para la sensibilidad a la temperatura. Las desviaciones de los niveles óptimos (40 a 60%) ocurren en muchos ambientes de trabajo. Otro importante factor tiene que ver con la velocidad del aire, el cual se recomienda sea de 0.2 m/s a menos que la temperatura sea alta y se prefieran mayores velocidades.

El hecho de que las condiciones climáticas causen estrés o relajamiento depende en últimas de la **interacción entre la intensidad del trabajo a realizar, el estado físico y mental (Grivel, 1976) del trabajador y la temperatura, humedad y velocidad del aire.**

Sinergismo de los Estresores Ambientales

Hasta aquí, todo tipo de exposición y sus efectos se ha considerado separadamente. Sin embargo, como ya lo indicamos, **las condiciones de la vida real usualmente llevan a una combinación de muchas exposiciones.** Estas se superponen de manera **sinérgica o sumativa.** De esta manera, el "golpe de gracia" puede ser un factor ambiental trivial el cual, sin embargo, se añade a una carga ambiental considerable ya existente.

Las estructuras sociales extralaborales (Cooper, C. et al., 1988) pueden influir sobre la salud y el bienestar en el trabajo como fuera de él. Por ejemplo, aunque el alojamiento adecuado no sea de ninguna manera el único factor que hace difícil dormir de día a un trabajador por turnos, los factores

relacionados con la vivienda pueden facilitar tanto su sueño como su vigilia. Los siguientes son otros ejemplos de factores estructurales fuera del trabajo, cuyos efectos deben estudiarse, y evaluarse sus modificaciones.

Las **distancias entre el trabajo y el hogar**, tanto como el transporte público inadecuado, fuerzan al trabajador a gastar mucho tiempo en viajar a menudo entre multitudes u otras condiciones desagradables que son difíciles de controlar (Singer, Frankenhaeuser et al., 1974). La exposición a tales condiciones se ha demostrado determinan un aumento de la excreción de adrenalina.

El **cuidado diurno de los preescolares** puede añadirse al estrés experimentado por los padres trabajadores y sus hijos. Pero la **oportunidad de cuidarlos** es solamente parte del problema. Su **calidad** es también importante, como se muestra en un estudio, en el cual, un número creciente de enfermeras por grupo de niños, se introdujo en un ambiente psicosocial de 100 niños de 3 años de edad en 10 guarderías diurnas. Una evaluación interdisciplinaria y longitudinal de los efectos demostró una reducción del estrés tanto infantil como adulto, en términos de excreción de adrenalina y alteraciones del comportamiento, reflejada en una pronunciada baja del ausentismo, con posibles efectos secundarios sobre la situación y la salud de los padres de los niños (Kagan et al., 1978).

El **diseño de edificios y oficinas** puede hacer difícil o imposible para trabajadores discapacitados cumplir con sus labores.

Los **trabajadores inmigrantes** pueden experimentar un choque cultural junto con los estresores ocupacionales comunes. La habilidad para ajustarse puede reducirse con el conocimiento insuficiente del idioma que se habla en el sitio de trabajo.

En síntesis, **las condiciones de fuera del trabajo pueden inducir estrés ocupacional, salud y bienestar. De igual manera, el estrés ocupacional puede influir en la vida extralaboral del trabajador.**

Los estudios muestran que **trabajos socialmente aislados e intolerables pueden crear pasividad o incompetencia social**. Los trabajadores que nunca participan en planeamiento o toma de decisiones, quienes rara vez cooperan o hablan con otras personas durante su período de trabajo, quienes realizan la misma rutina día tras día, probablemente aprenden a actuar básicamente en la misma forma también en situaciones fuera de su trabajo.

Una serie de estudios muestra que cuando el ejercicio en el trabajo es limitado por impedimentos espaciales, temporales o técnicos dentro del proceso, la habilidad del individuo para desarrollar relaciones activas durante su tiempo libre disminuye (Westlander, 1976). Personas cuyo trabajo limita seriamente su autonomía e interacción social, no toman parte en actividades organizadas y orientadas por objetivos, que se realicen fuera y que demanden planeamiento y cooperación con otros.

Las **actividades recreativas** de trabajadores examinados se centraron en el núcleo familiar, deportes, vida al aire libre y ser televidente. Este estudio (Karasek, 1976) se repitió 6 años más tarde en 1974. Se encontró que aquellos cuyos trabajos cambiaron durante el período a un **trabajo más lleno de contenido, mostraron una mayor participación fuera de él** en asociaciones voluntarias, estudio, comercio y actividades políticas. En contraste, aquellos cuyos trabajos se volvieron más limitados y aislados **debido a la introducción de computadores y otras formas de racionalización participaron menos** en tales actividades extralaborales en 1974 que en 1968.

Referencias

- Armstrong S. (1993). Production workers' reactions to a plant closing: The role of transfer, stress, and support. Special Issue: Stress and stress management at the workplace. *Anxiety, Stress and Coping: An International Journal*, Vol. 6(3), 201-214.
- Brodsky, C. (1984). Long-term work stress. *Psychosomatics*, Vol. 5(5), 361-368.
- Byrne, D. & Reinhart, M. (1994). Type A behavior (Jenkins Activity Scale scores), job satisfaction and risk of coronary heart disease. *Stress Medicine*, Vol. 10(4), 223-231.
- Caplan, R. D. & Jones, K. W. (1975). Effects of work load, role ambiguity, and type A personality on anxiety, depression, and heart rate. *Journal of Allied Psychology*, 60, 713-719.
- Caplan, R. D., Cobb, S., French, J. R. P., Jr., Van Harrison, R. & Pinneau, S. R. (1975). *Job demands and worker health (DHEW, NIOSH publication 75-160)*. Washington, DC: US Government Printing.
- Caplan, R. et al. (1979). White collar work load and cortisol: Disruption of a circadian rhythm by job stress? *Journal of Psychosomatic Research*, Vol. 23(3) 181-192.
- Carayon, P. (1993). Effect of electronic performance monitoring on job design and worker stress: Review of the literature and conceptual model. *Human Factors*, Vol. 35(3), 385-395.

- Cherkovich, G.M. & Tatoyan, S. (1973). Heart rate (radiotelemetrical registration) in macaques and baboons according to dominant-submissive rank in a group. *Folia Primatológica*, Vol. 20(4), 265-273.
- Cohen, A. (1973). *Industrial noise and medical absence and accident record data on exposed workers en Proceedings of the International Congress on Noise as a Public Problem*. Yugoslavia: Dubrovnik.
- Cooper, C. et al. (1988). Las fuentes de estrés en el trabajo y su relación con los ambientes no laborales. En R. Kalimo et al. *Los factores psicosociales en el trabajo y su relación con la salud*. Ginebra: OMS, 97-109.
- Eagleston, J. et al. (1988). Factores psicosociales de riesgo en las enfermedades coronarias: el patrón de comportamiento Tipo A. *Revista Latinoamericana de Psicología*. Bogotá: ABC, Vol. 20, No. 1. 81-89.
- Elliott, G. & Eisdorfer, C. (1982). *Stress and human health*. Nueva York: Springer Publishing Company.
- Farr, J. (1976). Task characteristics, reward contingency, and intrinsic motivation. *Organizational Behavior and Human Performance*, Vol. 16(2), 294-307.
- Floru, R. & Cail, F. (1987). Data entry task on VDU: underload or overload? B. Knave y P. Wideback, (Eds.). *Work with display units 86: selected papers from the International Scientific Conference on Work with Display Units*. Amsterdam: Elsevier, 756-67.
- Forsen, A. (1991). Psychosocial stress as a risk for breast cancer. 18th European Conference on Psychosomatic Research (1990, Helsinki, Finlandia). *Psychotherapy and Psychosomatics*, Vol. 55(2 4), 176-185.
- Frankenhaeuser, M. & Gardell, B. (1976). Underload and overload in working life: outline of a multidisciplinary approach. *Journal of Human Stress*, Vol. 2, 15-23.
- Frankenhaeuser, M. & Johansson, G. (1986). Stress at work: Psychobiological and psychosocial aspects. Special Issue: Occupational and life stress and the family. *International Review of Allied Psychology*, Vol. 35(3), 287-299.
- Frankenhaeuser, M. & Lundberg, U. (1974). Immediate and delayed effects of noise on performance and arousal. *Biological Psychology*, Vol. 2(2), 127-133.
- Frankenhaeuser, M. (1991). The psychophysiology of workload, stress, and health: Comparison between the sexes. *Annals of Behavioral Medicine*, Vol. 3(4), 197-204.
- Grivel, F. (1976). The influence of ambient and body heat on human work without important physical load: Explanatory models of specific heat stress effects on psychomotor and mental performance. *Travail Humain*, Vol. 39(2), 311-328.
- Guerrero, J. (1992). Estrés laboral en Colombia: Rasgos actuales y perspectivas de intervención. L. Flórez, (Ed.), *Psicología de la Salud en Colombia*. Bogotá: ASOCOPSI, Vol. 1.

- Henry, J. & Stephens, P. (1977). *Stress, health and the social environment*. New York: Springer-Verlag.
- Hurrell, J. J. & Colligan, M. J. (1987). Machine pacing and shiftwork: evidence for job stress. *Journal of Organizational Behavior Management*, 8, 159-75.
- Inkson, K. & Simpson, D. (1975). The assembly line and alienation: a participant observer study in meat-freezing industry. *New Zealand Psychologist*, Vol. 4-2, 44-55.
- Johansson, G., Aronsson, G. et al. (1978). Social psychological and neuroendocrine stress reactions in highly mechanised work. *Ergonomics* Vol. 21 (8), 583-599.
- Johnson, J. & Hall, E. (1988). Job strain, work place social suport, and cardiovascular disease: a cross-sectional study of a random sample of the Swedish working population. *American Journal of Public Health*, Vol. 78, 1336-1342.
- Kagan, A. et al. (1978). *Evaluation of the effect of increasing the number of nurses on health and behavior of 3 year old children in day care, satisfaction of their parents and health and satisfaction of their nurses en Reports from the Laboratory for Clinical Stress Research*. Stockholm: Stockholm University.
- Kalimo, R. (1988). Respuestas psicológicas y de conducta al estrés en el trabajo. En R. Kalimo et al. *Los factores psicosociales en el trabajo y su relación con la salud*. Ginebra: OMS, 138-150.
- Karasek, R. & Theorell, T. (1990). *Healthy work: stress, productivity and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.
- Karasek, R. (1981). Job socialization and job strain: the implications of two related psychosocial mechanism for job design. En B. Gardell & G. Johansson, *Working life: A social science contribution to work reform*. London: Wiley.
- Karasek, R. A. (1976). *The impact of the work environment on life outside the job. Massachusetts: Institute of Technology*. (disertación doctoral).
- Karasek, R. A., Baker, D., Marxer, F., Ahlbom, A. & Theorell, T. (1981). Job decision latitude, job demands, and cardiovascular disease: a prospective study of Swedish men. *American Journal of Public Health*, 71, 694-70.
- Kjellgren, O. (1975). *Wage administrative study*. Estocolmo: LKAB.
- Klitzman, S. & Stellman, J. (1989). The impact of the physical environment on the psychological well-being of office workers. *Social Science and Medicine*, Vol. 29(6), 733-742.
- Knox, S., Theorell, T. et al. (1985). The relation of social suport and working environment to medical variables associated with elevated blood pressure in young males: A structural model. *Social Science and Medicine*, Vol. 21 (5), 525-531.
- Levi, L. & Anderson, L. (1975). *Psychosocial stress: population, environment and quality of life*. New York: Spectrum Publications.

- Levi, L. (1971). Society, stress and disease. En *The psychosocial environment and psychosomatic diseases*. London: Oxford University Press, Vol. 1.
- Levi, L. (1973). Stress and distress in response to psychosocial stimuli. *Occupational Mental Health*, Vol. 3, 2-10.
- Levi, L. (1975) *Emotions: Their parameters and measurement*. York: Raven Press.
- Levi, L. (1988). Las enfermedades psicosomáticas como consecuencia del estrés profesional R. Kalimo et al. Los factores psicosociales en el trabajo y su relación con la salud. Ginebra: OMS, 76-89.
- Lundberg, U & Frankenhaeuser, M. (1978). Psychophysiological reactions to noise as modified by personal control over noise intensity. *Biological Psychology*, Vol. 6(1), 51-59.
- Lundberg, U. & Frankenhaeuser, M. (1978). Psychophysiological reactions to noise as modified by personal control over noise intensity. *Biological Psychology*, Vol. 6(1), 51-59.
- Lundberg, U., Granqvist, M. et al. (1989). Psychological and physiological stress responses during repetitive work at an assembly line. *Work-and-Stress*, Vol. 2, 143-153.
- Maeda, K., Grandjean, E. et al. (1982). Factor analysis of localized fatigue complaints of accounting machine operators. *Journal of Human Ergology*, Vol. 11(1), 37-43.
- McLean, A. (1979). *Work and stress*. New York: Addison-Wesley.
- Melamed, S., Harari, G. et al. (1993). Type A behavior, tension, and ambulatory cardiovascular reactivity in workers exposed to noise stress. *Psychosomatic Medicine*, Vol. 55(2), 185-192.
- Miller, K. I. & Monge, P. R. (1986). Participation satisfaction, and productivity: a metaanalytic review. *Academy of Management Journal*, 29, 727-53.
- Ochoa, J. y Bolaños, F. (1990). *Medida y control del ruido*. Barcelona: Marcombo.
- Rissler, A. (1978). Stress reactions at work and after work during a period of quantitative overload. *Ergonomics*, Vol. 20, 13-16.
- Roethlisberger, F.J. & Dickson, W.J. (1939). *Management and the worker*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sarafino, E. (1994). *Health psychology: Biopsychosocial interactions*. Nueva York: John Wiley & Sons, 206-238.
- Schabowski, J. (1995). Peptic ulcers among engineering and chemical workers. *Medycyna Pracy*, Vol. 46(1), 25-31.
- Schaubroeck, J. & Ganster, D. (1994). Job complexity, type a behavior, and cardiovascular disorder: A prospective study. *Academy of Management Journal*, Vol. 37(2), 426-439.
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. Nueva York: McGraw-Hill.

- Shephard, R. (1988). Sport, leisure and well-being: An ergonomics perspective. *Ergonomics*, Vol. 31(11), 1501-1517.
- Singer, J., Frankenhaeuser, M. et al. (1974). *Study on the train: A study of urban commuting en Reports from the Department of Psychology*, Stockholm University, Dec No 425, 15.
- Struwe, G., Knave, B. et al. (1983). Neuropsychiatric symptoms in workers occupationally exposed to jet fuel: A combined epidemiological and casuistic study. *Acta Psychiatrica Scandinava*, Vol. 67 (Sup 303), 55-67.
- Svensson, J. (1983). Early stages of essential hypertension in a psychosomatic perspective. Stockholm: Department of Psychology.
- Szilagyi, A. & Holland, W. (1980). Changes in social density: Relationships with functional interaction and perceptions of job characteristics, role stress, and work satisfaction. *Journal of Allied Psychology*, Vol. 65(1), 28-33.
- Westlander, G. (1976). *Working conditions and the content of leisure*. Stockholm: Swedish Council for Personnel Administration.
- Westra, H. & Kuiper, N. (1992). Type A, irrational cognitions, and situational factors relating to stress. *Journal of Research in Personality*, Vol. 26(1), 1-20.
- Wolf, S. (1971). *Psychosocial influences in gastro-intestinal function en Levi, L. Society, stress and disease. The psychosocial environment and psychosomatic diseases*. London: Oxford University Press, 362-366.
- Wolf, S. (1981). *Social environment and health*. Seattle: University of Washington Press.
- Zander, W., Lehner, F. et al. (1982). Experimental research on the psychodynamics of ulcerative colitis and Crohn's disease. *Praxis der Psychotherapie und Psychosomatik*, Vol. 27(4), 161-172.

PSICOLOGÍA DEPORTIVA

Programa de intervención en estrategias de afrontamiento para niños jugadores de fútbol: padres y público como fuentes de estrés

Marisel Barreto¹

Diana García²

María Teresa Velásquez³

A partir de la revisión teórica sobre afrontamiento en las áreas de la salud y el deporte, se construyó y aplicó un Programa de Intervención en Estrategias de Afrontamiento para Niños Jugadores de Fútbol. Para ello se eligió una muestra de 30 niños del club deportivo Academia Compensar, con edades entre 10 y 11 años, a quienes se les aplicó el *Cuestionario sobre Situaciones de Afrontamiento para Niños Jugadores de Fútbol* como medida pre y post- test, creado a partir de una entrevista inicial con los deportistas; el grupo fue dividido de forma aleatoria en dos grupos uno control y uno experimental. Los resultados obtenidos indican que el grupo experimental luego de la aplicación del programa paso del nivel alto-medio al nivel medio-bajo de estrés, mientras el grupo control se mantuvo en el nivel alto-medio de estrés en las dos aplicaciones. Particularmente este estudio analizó a los padres y el público como fuentes de estrés, debido a que se halló que eran factores estresantes en el contexto propio del deporte infantil. Es posible concluir que el afrontamiento es importante en la formación deportiva infantil, ya que es trascendental formar al deportista no sólo en lo técnico sino en lo psicológico.

Introducción

En el ámbito de la psicología deportiva han sido diversas las investigaciones realizadas en áreas del deporte tales como motivación, autoconfianza, ansiedad, abandono deportivo, entre otras. Sin embargo, las líneas de investigación desarrolladas en este campo han sido primordialmente sustraídas del área clínica y de la salud, por lo que han requerido ser adaptadas específicamente para el contexto del deporte.

¹Psicóloga. Universidad Nacional de Colombia.

²Psicóloga. Universidad Nacional de Colombia.

³Psicóloga. Profesora del Departamento de Psicología, Universidad Nacional de Colombia.
mariatevv@hotmail.com

Al considerar la psicología deportiva como el área encargada del estudio y análisis del comportamiento en el ámbito deportivo se está resaltando claramente la trascendencia que tiene la evaluación e intervención psicológica en el reconocimiento de los factores que influyen en el rendimiento deportivo, como también en la identificación de las características particulares que debe poseer toda persona que se dedique a la práctica deportiva, entre ellas la capacidad de afrontamiento.

En relación con la investigación adelantada hasta el momento en el campo de la psicología deportiva es importante aclarar que los aspectos concernientes al área de afrontamiento no han sido tratados a profundidad, en especial en el contexto latinoamericano, en donde la mayoría de las investigaciones se han enfocado hacia otros aspectos psicológicos implicados en el rendimiento deportivo; sin embargo, en los últimos años ha nacido dentro de la comunidad deportiva (principalmente en países de Europa y en Estados Unidos) un particular interés por comprender las diversas variables que pueden generar estrés y la manera en que éstas influyen en el rendimiento de los deportistas, a partir de lo cual se ha buscado brindar y/o fortalecer las herramientas psicológicas del deportista con el fin de incrementar su rendimiento.

Desde esta perspectiva, surge la inquietud acerca de si es posible lograr a través de un programa de intervención formar al deportista para el afrontamiento de situaciones que son propias de la práctica del deporte competitivo y que son fuentes permanentes de estrés.

A partir del anterior interrogante, se realizará un programa de intervención el cual será el resultado de una revisión teórica y metodológica sobre *Afrontamiento* en psicología y de cómo el área deportiva se interesa por el desarrollo del tema. Se presentará una revisión de diversas investigaciones sobre afrontamiento en el deporte individual y de conjunto para luego dar paso a los estudios realizados específicamente en fútbol.

En general la investigación en afrontamiento ha permitido establecer que la manera como el individuo maneja las situaciones de estrés puede alterar su percepción de controlabilidad del ambiente, y a su vez las estrategias de afrontamiento pueden alterar su propio ambiente (Holt & Hogg, 2002). De esta manera, el afrontamiento se conceptualiza en función no solo de la persona sino también su ambiente circundante (Aldwin, 1994). Las estrategias utilizadas para enfrentar situaciones estresantes, estarán influenciadas no sólo por caracterís-

ticas de personalidad y de emoción particulares del individuo (Bolger, 1990), sino también por las demandas ambientales (Mattlin, Wethington & Kessler, 1990).

A partir de este hallazgo se ha generado una importante distinción entre los diferentes aspectos de la situación estresante en los que el individuo puede centrarse y las estrategias de afrontamiento pertinentes para superar dicha situación. En consecuencia, el individuo puede centrarse en el problema, centrarse en las emociones, en la evitación y la evaluación-reevaluación como estilos de afrontamiento y dependiendo de esto hará frente a la situación (Cox & Ferguson, 1991; Endler & Parker, 1990; Lazarus & Folkman, 1984).

Es conveniente señalar que las investigaciones sobre el afrontamiento se han realizado en diferentes contextos, especialmente en el ámbito de la salud, debido principalmente a que las estrategias de afrontamiento son herramientas especialmente útiles en el progreso y evolución de patologías orgánicas, particularmente de las que conllevan un alto riesgo de muerte o un grave deterioro de las condiciones de vida.

De manera más amplia, el afrontamiento como constructo posee un gran potencial teórico, principalmente por la complejidad de los procesos adaptativos implicados en este, no solo en el contexto de la salud-enfermedad sino también en otros contextos como la familia, la educación, el trabajo y el deporte. Ejemplo de esto es la proliferación de publicaciones sobre el tema en las diversas áreas. Autores como Massone & Gonzáles (2001); Frydemberg & Lewis (1991) y Guerrero (2002) enfocan sus esfuerzos hacia el estudio de estrategias de afrontamiento en el área educativa, mientras Mochels & Gutiérrez (2002) se enfocan en las estrategias de afrontamiento utilizadas en la reinserción social, de igual manera, Barón (2003) realizó una investigación sobre el afrontamiento individual del acoso moral en el trabajo.

La base argumentativa y las diversas investigaciones sobre afrontamiento evidencian que los recursos que los individuos necesitan para su continua adaptación están sujetos al aprendizaje de forma experiencial, dependiendo de las demandas del ambiente y la evaluación que estos realicen de la situación en que se encuentren, por lo que las estrategias de afrontamiento no se deben caracterizar como patrones innatos del individuo sino como un proceso adaptativo tanto interno como externo; así, si un individuo posee buenas estrategias de afrontamiento y puede rápidamente aprender o aplicar los recursos que posee está mejor preparado para afrontar el estrés más eficazmente y debido a que el

estrés es influido por múltiples variables sobre todo aquellas que conforman la subjetividad del individuo, la forma de evaluar un determinado estímulo es particular a cada persona y también lo es la forma de afrontar el estrés (Ferreira Brandão, Valdés & Arroyo, 2001).

En la revisión literaria acerca del afrontamiento se ha encontrado que tanto los investigadores en psicología general (Lazarus, 2000), como en psicología deportiva (Dugdale, Eklund, & Gordon, 2002) han planteado que el fracaso para sobrellevar eficazmente los eventos estresantes pueden afectar los factores emocionales, cognoscitivos, y somáticos del individuo (Puente-Díaz & Anshel, 2005) y por ende, su rendimiento en la práctica deportiva.

Como consecuencia de la reciente demanda de diversos aspectos psicológicos involucrados en la práctica deportiva, se ha hecho necesario adoptar concepciones cuyo origen y aplicación se deriva de otras ramas de la psicología, pero que se ajustan a las demandas del deporte.

En el ámbito deportivo en particular, el afrontamiento es definido como las habilidades tanto cognitivas como conductuales, que deben poseer los deportistas para manejar los estresores competitivos (Crocker, 1993; Gould, Guinam, Greenleaf, Medberry & Peterson, 1999).

También se ha reportado en la literatura que la autopercepción de incapacidad frente al manejo de una determinada situación estresante en el contexto deportivo conlleva al decremento en la funcionalidad del individuo, puesto que se presenta una pobre respuesta motora debido a la tensión muscular y a que el deportista se puede distraer a causa del estresor y puede desenfocar su atención de la tarea asignada. Por lo anterior, las situaciones estresantes enfrentadas de manera inadecuada pueden resultar en un conmovedor decremento en el desempeño del deportista (Anshel, Brown & Brown, 1993).

A partir de la construcción teórica dada por las diferentes investigaciones en deporte se ha llegado a establecer que la adecuada respuesta a un evento estresante, es un proceso que consiste en varias fases, en el que inicialmente se debe entender la apreciación que tiene el deportista acerca del evento estresante (Anshel, Kim, Kim, Chang, & Eom, 2001). Por ejemplo, Anshel & Wells (2000) encontraron diferentes estrategias de afrontamiento utilizadas por los sujetos experimentales, (es decir, diferentes consistencias entre el tipo de estresor presente y la(s) estrategia(s) de afrontamiento seleccionada(s) por el individuo

para superar el fenómeno generador de estrés) en una investigación realizada con jugadores del baloncesto sometidos a diferentes fuentes de estrés, las cuales los llevaban a experimentar tensión aguda durante el juego.

En otro estudio, Roth y Cohen (1986) sugirieron que las diferentes estrategias de afrontamiento utilizadas por el individuo serán más eficaces en cuanto el individuo perciba mayor control sobre la situación. Lo anterior lleva al reconocimiento de la importancia del papel de la apreciación cognoscitiva del deportista frente a cualquier evento estresante que requiera la selección y aplicación de estrategias para afrontar la situación (Lazarus, 2001), sin embargo, hasta ahora en los deportes competitivos se está iniciado la investigación sobre estas características y las situaciones que son fuentes específicas de estrés (Crocker et al., 1998).

Otro factor estudiado que puede influenciar la apreciación cognoscitiva y las estrategias de afrontamiento utilizadas por una persona es su origen cultural (Hoedaya & Anshel, 2003; Lazarus, 1991), particularmente si las estrategias adquiridas hacen parte del repertorio básico del individuo y de la función específica que el individuo le otorgue. Por ejemplo, en varios estudios realizados por Anshel, Williams, y Hodge (1997) encontraron que atletas estadounidenses tendían a usar más el tipo de afrontamiento centrado en el problema (por ejemplo, pensando en el estresor, planeando que hacer ante este, etc.), que la evitación (por ejemplo, disminuyendo la importancia del estresor, olvidándose de este o pensando en otras cosas), por el contrario los atletas australianos se enfocaron más en el tipo de afrontamiento evitativo que en el de resolución de problemas. Otro estudio realizado por Kaissidis-Rodafmos et al. (1998) señala las diferencias entre atletas Griegos y Australianos frente al estrés que producen las decisiones arbitrales, encontrando que los atletas Australianos tienden a presentar un mayor nivel de estrés que los griegos.

De forma más concreta, un deportista no puede requerir una estrategia de afrontamiento sino interpreta un evento como fuente de estrés o sólo como ligeramente estresante; pero si el evento se aprecia como fuente de estrés (ya sea positivo o negativo, como dañino/perdida, amenazante o desafiante, controlable o incontrolable) el deportista se verá en la obligación de implementar alguna estrategia —efectiva— para superar el evento estresor, y en algunos casos, será determinante la utilización de un complejo de estrategias parciales, en la búsqueda de superar el estrés (Lazarus, 1999).

Se podría mencionar de manera particular, que los niños *a priori* no cuentan con las habilidades de afrontamiento adaptables al medio deportivo por lo que se exacerban los efectos que son inherentes al estrés presente en el ambiente deportivo y por ende, si el niño persiste en su empeño deportivo estas habilidades deben ser adquiridas (Frydenberg & Lewis, 1993; Gould, 1993).

Debido a la incapacidad percibida por los niños frente al nivel de estrés al que se ven sometidos a causa de la continua presión vivida en el medio deportivo es probable que si el menor no encuentra las herramientas personales que le permitan superar y controlar los diferentes estresores a los que se ve sometidos, se aminoren su rendimiento deportivo y disminuyan la satisfacción y el goce que normalmente hacen parte de la base fundamental de la iniciativa de un niño para hacerse partícipe de un deporte (Smoll & Smith, 1996).

Es sorprendente entonces que la asociación entre la apreciación individual frente al evento y las estrategias utilizadas frente a éste no hayan sido abordadas a profundidad o mejor hayan sido muchas veces ignoradas en la literatura de la psicología deportiva, como señalan Hardy & col., (1996). Esto quizá se deba a que los niños difieren notablemente de los adolescentes y adultos en su desarrollo cognoscitivo y en las estrategias de afrontamiento que utilizan frente a un estresor (Compas, 1987); es por ello que ésta constituye el área que requiere mayor atención de los investigadores en la psicología deportiva.

Según Ferreira Brandão, Valdés & Arroyo, (2001), en el deporte el término estrés es casi siempre entendido como distrés, una reacción negativa. De hecho algunas situaciones deportivas causan o producen tres tipos de síntomas negativos: físicos (aumento de la tasa cardíaca, aumento de la frecuencia respiratoria, sudoración y tensión muscular), mentales (miedo, ansiedad, preocupación, inhabilidad para concentrarse) y comportamentales (tics, hablar rápidamente y conductas motoras repetitivas). Sin embargo, Ferreira Brandão (2000) menciona la existencia del estrés positivo, como aquel que prepara el organismo del atleta para un mayor rendimiento.

De igual forma Posada, Ballesteros y Martínez (2004) dividen el estrés en cuatro tipos: el estrés positivo (eustrés, donde el individuo interacciona con su estresor con la mente abierta y creativa y prepara cuerpo y mente para una función óptima), el estrés negativo (distrés, aquel que es perjudicial o desagradable y lleva a un desequilibrio fisiológico o psicológico y termina en una reducción en la productividad del individuo), el estrés moderno (sobrestimulación psicosocial

que lleva a una hiperactividad cerebral de origen social, la competencia, presión de estudios o entrenamiento... y que afecta a la salud mental y emocional), y la ansiedad (que siendo un estrés pero mucho más reducido en intensidad, duración y consecuencias, puede ser de rasgo "tendencia a reaccionar de forma ansiosa, percibiendo más situaciones como amenazantes" o de estado "estado emocional transitorio y variable en intensidad y duración cuando el individuo percibe una situación como amenazante).

La mayoría de investigaciones realizadas sobre afrontamiento en el campo del deporte se han enfocado en deportes de tipo individual, por ejemplo, estudios con patinadores muestran como estos perciben gran variedad de fuentes de estrés, pertenecientes tanto al contexto competitivo como no competitivo, relacionados principalmente con el desempeño social (Gould, Finch, Jackson, 1993). Otros estudios han mostrado que son diversas las variables productoras de estrés para atletas de élite, como la presión de los medios de comunicación, eventos imprevistos, expectativas de desempeño en la competencia y en el periodo de entrenamiento (Orlick & Partington, 1988 –tomado de Anshel & Delany, *Sources of acute stress, cognitive appraisals, and coping strategies of male and female child athletes* 2001 -). En relación a los deportes de equipo, se ha encontrado que en estos puede existir, además de los ya mencionados, otros tipos de estresores, tales como, la confianza en otros, la responsabilidad frente al grupo, etc. Según Roffé (1999) en el deporte de equipo las relaciones existentes entre los miembros del grupo son importantes para el mantenimiento e incremento del rendimiento deportivo debido a que se ven involucrados aspectos internos y externos del deportista; por lo que plantea un esquema en el que involucra la motivación, concentración, confianza y control de presiones, como necesarios para el buen rendimiento deportivo.

Diversas investigaciones han arrojado que las principales fuentes de estrés a las que se ven sometidos los deportistas son la interacción con el entrenador, las demandas del deporte internacional, el estrés competitivo y distractores como la fatiga y el oponente, las cuales son contrarrestadas a través de diversas estrategias de afrontamiento como la re-evaluación cognitiva, el uso de recursos sociales, comportamientos de ejecución y el bloqueo o la evitación (Holt & Hogg, 2002). Así, en un estudio realizado por Gould (1993), se intentaron identificar las fuentes de tensión aguda que jóvenes atletas (tanto hombre como mujeres) percibían como muy intensas con el fin de determinar sus apreciaciones cognoscitivas y las estrategias utilizadas por ellos frente al estrés experimentado durante eventos competitivos, todo bajo el supuesto que existirían diferencias de género en las apreciaciones cognoscitivas de los jóvenes.

En otro estudio realizado por Anshel & Wells (2000) se encontraron estrategias de acercamiento y anulación en el afrontamiento de un estresor particular; es decir, la disposición de los atletas hacia aplicar un tipo particular de estrategia de afrontamiento, se daba en función del tipo de estresor experimentado en el juego de baloncesto.

Es importante mencionar que pese a que las investigaciones en psicología deportiva son extensas, las que se centran en las estrategias de afrontamiento son casi nulas; sin embargo, las investigaciones hasta ahora realizadas han sido en deportes competitivos, tales como el baloncesto, (Madden, Summers, & Brown, 1990), el patinaje artístico (Scanlan, Stein, & Ravizza, 1991; Gould, Finch, & Jackson, S. (1993), el béisbol y el softball (Anshel, Gregory, & Kaczmarek, 1991), el golf (Cohen, 1990), la lucha (Could, Horn, & Spreeman, 1983), y en algunas ocasiones el fútbol (Scanlan & Passer, 1980).

Según Ferreira Brandão (2000) los jugadores de fútbol inevitablemente viven bajo el estrés durante la carrera deportiva y muchas situaciones interfieren en el resultado deportivo; y como lo mencionan Ferreira Brandão, Valdés & Arroyo (2001), existen un número razonable de estresores en el fútbol, los cuales influyen en el rendimiento mediante diferentes procesos debilitándolo (trayendo respuestas negativas), o fortaleciéndolo (ayudando a los jugadores a usar recursos individuales de forma efectiva y eficiente en las situaciones deportivas).

Como lo menciona Martínez (1991) existen diversos obstáculos que se le pueden presentar a un futbolista en una competencia para los cuales debe estar preparado psicológicamente, debido a lo cual el afrontamiento se convierte en una herramienta necesaria para sobrellevar el estrés al que se ve sometido el deportista durante el juego (la expulsión del capitán, la lesión de un jugador importante, recibir un gol temprano, un mal arbitraje, errar goles imposibles, el autogol, etc.)

Según Holt & Hogg (2002) en el campo deportivo existen estresores característicos del ambiente competitivo, particularmente en el fútbol las fuentes de estrés más relevantes son la comunicación con el entrenador, las demandas del fútbol, el estrés competitivo y los distractores.

En diversos estudios sobre afrontamiento infantil como los realizados por Scanlan & Passer, (1980); Frydemberg y Lewis (1991); Goyen & Anshel, (1996); Smoll & Smith, (1996); Massone y Gonzáles (2001); y Guerrero (2002), se ha encontra-

do que los padres son una de las principales fuentes de estrés en situaciones que implican la evaluación del desempeño del niño, por ejemplo, en el rendimiento escolar, algunas actividades extracurriculares y algunas funciones propias de la vida cotidiana.

Particularmente en el ámbito deportivo el infante está rodeado de factores influyentes en su rendimiento y motivación, uno de estos factores son los padres, los cuales tienen gran influencia en la adherencia de sus hijos a una actividad deportiva (sobre todo en la iniciación), pero de igual manera se pueden convertir en generadores de estrés debido a las expectativas que tienen en relación al resultado; por ejemplo, Robertson (1986) menciona que en Estados Unidos, los padres cada vez están más interesados y comprometidos en los programas de deporte para niños pero por lo general representan una fuente de estrés para la actividad deportiva de sus hijos. No obstante, Chung & Lee (2003) mencionan que el elogio, el ánimo, el feedback positivo, el confort y la asistencia a la competición son todos importantes para motivar al niño a participar en una actividad deportiva.

Roffé (2000) menciona que existen al menos tres tipos de padres de deportistas: los indiferentes, los que son equilibrados y encuentran la distancia óptima respecto de su hijo y del entrenador, y los que son sobreprotectores e invaden y hasta malogran la carrera de sus hijos. Sin embargo, en una investigación realizada por la Fundación Breogán de Lugo del Club de fútbol Ourense (2005), se identifican otro tipo de padres que consideran el deporte como un entretenimiento inútil que distrae a los niños de sus estudios y de las cosas realmente importantes de la vida y mencionan que esta actitud, en términos generales, quizás no sea la más adecuada para ayudar a la formación de los hijos, pues ignora o desprecia que el deporte es un hecho social muy estimado.

En consecuencia según Roffé (2004) no se debe someter al niño a grandes presiones ni fuerte estrés y mucho menos olvidar todos los puntos positivos que nos aporta la práctica deportiva, queda así comprobado que los niños perciben el estrés en la competición, de manera que los padres pueden ser una fuente de presión, ansiedad y hostilidad permanente sin darse cuenta y con las mejores intenciones, llegando a provocar en sus hijos el abandono de la actividad deportiva.

En relación con el abandono del deporte, son muchos los estudios realizados con el objeto de conocer cuáles son las causas más aducidas por los jóvenes

para abandonar el mismo. La causa principal que alegan es que "tenían otras cosas que hacer" (Gould y cols., 1982; Lindner & cols., 1991a, 1991b; Snyder, 1996; Simon y Fernández, 1998; Trepode, 2001; Ruiz & García, 2002; Salguero & cols., 2003a, 2003b, etc.). Los niños raramente dejan el deporte por una razón específica, sino que confluyen varias, la anteriormente citada y otras como la presión de los padres, las altas exigencias de estos, las expectativas del público y las demandas del fútbol (Snyder, 1996; Trépode, 2001; Lindner & cols., 1991a, 1991b) o también argumentan una simple pérdida de interés por falta de juego, falta de resultados, falta de diversión (Gould y cols., 1982; Lindner & cols., 1991a, 1991b; Snyder 1996; Trepode, 2001; Salguero, A., Tuero, C. y Márquez, S. 2003a, etc.). Según Wightman (1999) muchas veces la presión ejercida por los padres y los entrenadores es causante de cansancio y desmotivación hacia el deporte por parte del niño, propiciando la aparición del síndrome de burnout y subsecuentemente el abandono del deporte.

Otro aspecto importante es la relación entre padres y entrenador. Según Roffé (2004) los entrenadores prefieren tener a los padres lo más lejos posible, debido a que interfieren en su trabajo, asumiendo un rol de protagonismo y siendo demasiado influyentes en la actuación de los niños. Scanlan, Stein & Ravizza (1991) y Scanlan & Passer (1980) encontraron que los niños que puntúan alto en ansiedad de rasgo de tipo competitivo, perciben un mayor estado de ansiedad en los ambientes deportivos, los que poseen baja autoestima experimentan un estrés superior al de los que poseen una autoestima elevada, los niños con expectativas más bajas de hacerlo bien experimenta un estrés competitivo mayor que los niños cuyas expectativas de hacerlo bien son más elevadas, los que tiene miedo a la evaluación del entrenador o de sus padres, experimentan más estrés (*distrés*), y los que pierden experimentan un estrés superior a lo que los niños ganan.

Situaciones típicas que resultan en aumento de estrés y que causan mayores exigencias psicológicas son principalmente las situaciones de conflicto social. De acuerdo con de Allmer (1981) (tomado de Ferreira Brandão, *Estrés en jugadores de fútbol: una comparación Brasil & Colombia*. 2000) comentarios críticos de compañeros, el entrenador o el club al que pertenezcan tienen efectos más desfavorables en el desempeño del deportista que los propios errores cometidos.

La influencia del entrenador en el funcionamiento psicológico de sus deportistas, puede ejercerse a través de distintas vías, entre otras, las decisiones que afectan a los deportistas, los ejemplos relevantes que utiliza, los mensajes que

transmite en las charlas, sus expresiones, gestos y tonos de voz, el estilo de confrontación con los atletas, el tipo de ejercicios que emplea en los entrenamientos, los objetivos de rendimiento que plantea y el clima psicológico que establece (Wightman, 1998).

Snyder (1996) propone una serie de roles que debe o puede protagonizar el entrenador, ya que desempeña un papel muy destacable para que el deportista continúe practicando. Por ejemplo, hay que señalar que los deportistas valoran más aspectos relacionados con el comportamiento personal y las relaciones humanas que con los propios conocimientos técnicos (Salguero, Tuerro y Márquez, 2003a). El entrenador es una figura clave en la iniciación deportiva ya que la mayoría de los factores negativos están bajo el control del técnico, tanto en los entrenamientos como en la competición.

En relación a los compañeros de equipo, es importante mencionar la trascendencia de la cohesión de grupo como fuente de seguridad y confianza para el deportista. Según Hogg & Holt (2002) contar con el apoyo entre compañeros ante situaciones aversivas estimula a mejorar el rendimiento. Resulta muy difícil, si no imposible, mantener la integración de los equipos a lo largo de una temporada, debido a los altibajos de humor, de rendimiento y de éxitos y fracasos. Es difícil conjuntar armoniosamente una escuadra vencedora que funcione los 90 minutos de juego como un equipo único, coordinado afectiva y técnicamente, debido a la diversidad de personalidad y estilos representados por cada uno de los miembros del equipo.

De otra parte, los clubes deportivos tienen diversas exigencias en la admisión e inclusión de los deportistas a sus diferentes categorías debido a que eligen solo deportistas que cumplan los requerimientos que la institución exige, por esta razón la academia se convierte en un factor estresante para el deportista ya que si este no cumple los requisitos exigidos se verá obligado a salir de ella. Según Wightman (1998) las instituciones son otra parte del entorno del deportista que también influye en su participación, y que muchas veces cierran sus ojos a las necesidades de los mismos, volcándose en intereses administrativos y de tipo técnico, y que lo único que consigue es causar directa e indirectamente un mayor número de abandonos deportivos no por decisión del niño, sino por reglamentación.

Finalmente, el público también es considerado una fuente de estrés debido a las reacciones que tiene frente a las diferentes situaciones que se presentan du-

rante la competencia deportiva. Generalmente, los espectadores alientan o insultan a los jugadores dependiendo de las actuaciones de estos y esto influye en la concentración y el desempeño del deportista dentro del campo de juego. Por ejemplo, el famoso "murmullo" a veces se les torna intolerable, muchos sienten las miradas clavadas en sus pies y que no pueden equivocarse, otros se desconcentran por comentarios de personas significativas para ellos y se inestabilizan por la hostilidad de los espectadores (Roffé, 2000).

Método

Participantes

El estudio se realizó con treinta niños de edades entre 10 y 11 años de la Categoría Preinfantil de fútbol de la academia COMPENSAR, todos con una escolaridad de quinto a sexto grado de educación, pertenecientes a los estratos sociales 4 y 5.

La distribución de los participantes en el estudio se hizo en dos grupos: control y experimental. Dicha distribución se realizó al azar pero teniendo en cuenta su participación o no al torneo de la Liga de Fútbol de Bogotá, al cual se encuentran inscritos sólo la mitad de los niños.

Instrumentos

Cuestionario Situaciones de Afrontamiento para Niños Jugadores de Fútbol (Barreto & García, 2005). Este instrumento es un cuestionario piloto cuyo objetivo es evaluar la capacidad de afrontamiento que poseen los niños ante situaciones deportivas que resultan para ellos estresantes; consta de treinta (30) enunciados en los cuales se expresan las diversas situaciones estresantes en deporte. Cada enunciado tiene una medida de 1 a 10 en la que 1 representa el índice mínimo de estrés y 10 el índice máximo de estrés percibido por el sujeto. El cuestionario es dividido para su calificación y estandarización en los siguientes tres niveles:

- Rango de 1-3 puntos representa el nivel bajo de estrés
- Rango de 4-7 puntos representa el nivel medio de estrés
- Rango de 8-10 puntos representa el nivel alto de estrés

Diseño

Se empleó un diseño experimental exploratorio en el cual se trabajó con dos grupos: uno control y otro experimental (ver Hernández, Fernández & Baptista; 1991), conformados de forma aleatoria pareados en edad, estrato social, nivel educativo y si pertenecían o no al torneo de la Liga de Fútbol de Bogotá:

- Grupo control (7 niños del equipo de liga y 8 niños del grupo no liga)
- Grupo experimental (7 niños del equipo de liga y 8 niños del grupo no liga)

Los grupos tanto control como experimental son equiparables en las características de edad, estrato social y escolaridad, esto con el fin de evitar posibles errores debidos a incidencia de estos aspectos en la ejecución del participante dentro del estudio.

Procedimiento

Se realizó una entrevista individual inicial, a través de la cual se identificaron las situaciones más estresantes dentro del contexto deportivo. Posteriormente, basados en esta entrevista individual se construyó el Cuestionario sobre situaciones de afrontamiento el cual se utilizó como medida pre y post test y a partir de los resultados del pretest se diseñó y aplicó el programa de intervención en afrontamiento.

El programa de intervención consistió en cuatro (4) talleres para los niños y 1 taller para los padres, los cuales fueron llevados a cabo en un periodo de un mes dejando un intervalo de ocho días entre la aplicación de estos. Los talleres se enfocaron y se dividieron basados en los siguientes aspectos:

Los talleres realizados en el programa fueron:

Taller 1. *Tema: ¿Qué es Afrontamiento?*

Taller 2. *Tema: factores estresantes dentro del grupo.*

Taller 3. *Tema: factores estresantes fuera del grupo.*

Taller 4. *Tema: Factores estresantes propios del deporte.*

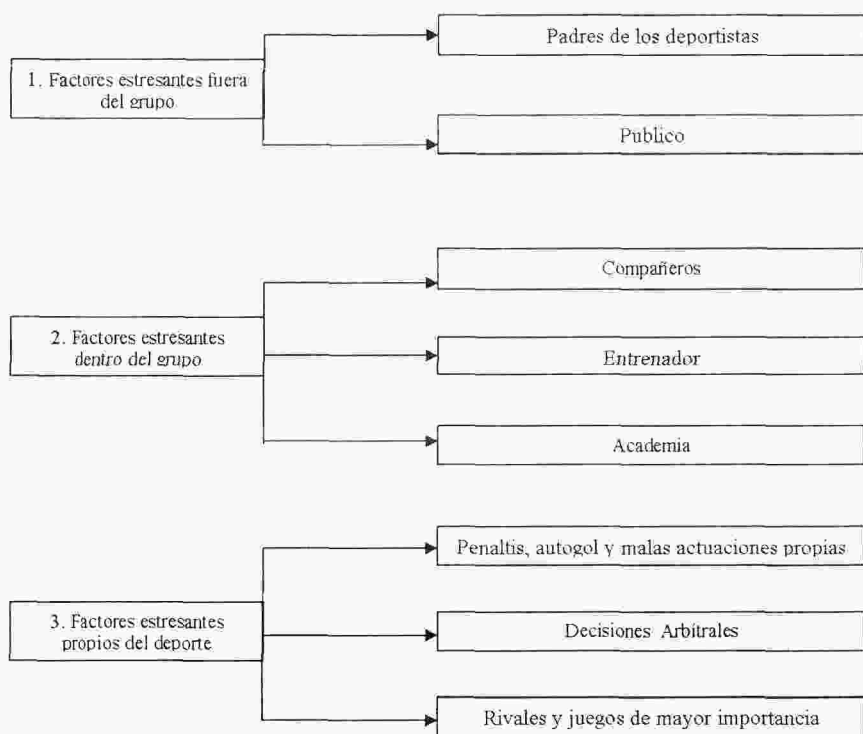


Figura 3. Temas y contenido de los talleres aplicados en el programa de intervención

Taller para padres. Tema: tipos de padres y expectativas de estos frente a la actividad deportiva de sus hijos. Este taller se realizó con el fin de afianzar el trabajo llevado a cabo con los niños.

Una vez realizado el programa de intervención se llevó a cabo la evaluación post-test, en la que se les presentó a los niños el mismo cuestionario de la evaluación pre-test (Barreto & García, 2005), con el fin de realizar una comparación que permitiera identificar la eficacia del programa de intervención breve, haciendo énfasis en las preguntas 4, 8, 9, 19, 21 y 27.

Resultados

Debido al tipo de instrumento que se diseñó y al tamaño de población del estudio, se utilizaron pruebas de tipo no paramétrico para medir las diferencias de las medias a través de las cuales se identificaron los ítems con mayor significancia en los que se basó el tratamiento.

Frecuencia de respuesta pre-test grupos control y experimental.

Como se aprecia en la figura 4 (a y b), tanto el grupo control como el experimental presentan niveles de estrés considerables ya que en todos los ítems la frecuencia de respuesta se ubica en los niveles medio y alto. Los ítems en los que se encuentra mayor nivel de estrés en los dos grupos son: 4, 8, 9, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 27 y 29, preguntas que corresponden a situaciones que los deportis-

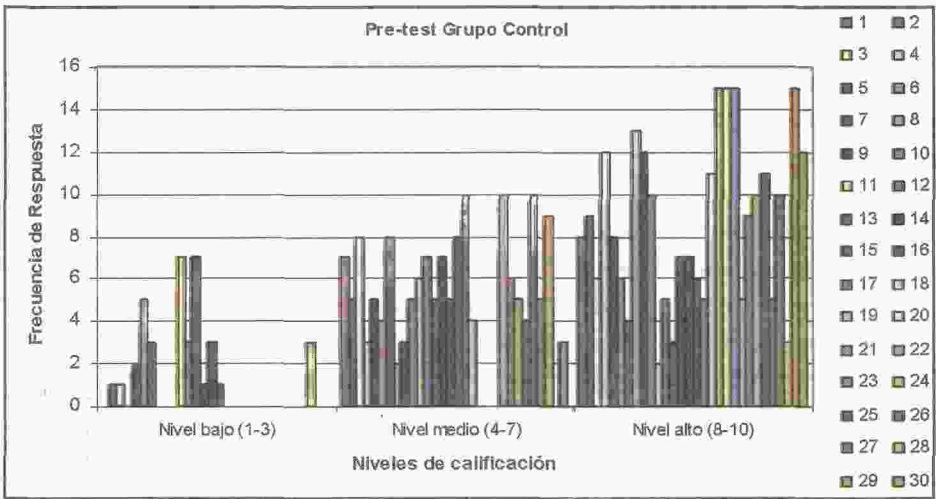


Figura 4b. Frecuencia de respuesta de los sujetos en la aplicación pre-test del grupo experimental

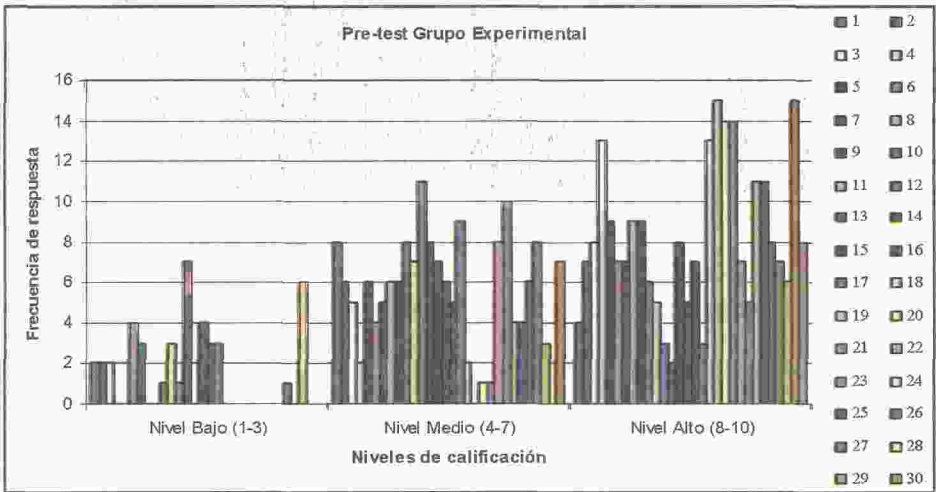


Figura 4a. Frecuencia de respuesta de los sujetos en la aplicación pre-test del grupo control

tas perciben como estresantes y que se relacionan con el ambiente interno (entrenador y compañeros) y con el ambiente externo (padres y público).

Igualmente, los ítems 10, 11, 13, 22, 25, 26, 28 y 30 relacionados con el ambiente propio del fútbol, se encontraron dentro de un rango medio alto, sin embargo, los ítems 1, 2, 3, 5, 7, 12, 14, 15, 16 y 17 relacionados con aspectos propios de los deportistas como el temor a asumir riesgo, a la autoevaluación, y la incapacidad de acoplarse a las técnicas planteadas se encontraron en el nivel medio bajo.

A partir de estos datos se estableció el programa de intervención enfocado en tres aspectos: el ambiente interno, el ambiente externo y el ambiente propio al fútbol. Respuesta post-test grupos control y experimental.

Como se aprecia en la figura 5a, la puntuación obtenida por el grupo control en la aplicación post-test tiene una frecuencia de respuesta ubicada entre los niveles medio y alto, manteniendo la percepción de estrés señalada por los sujetos frente a las diversas situaciones planteadas en el cuestionario.

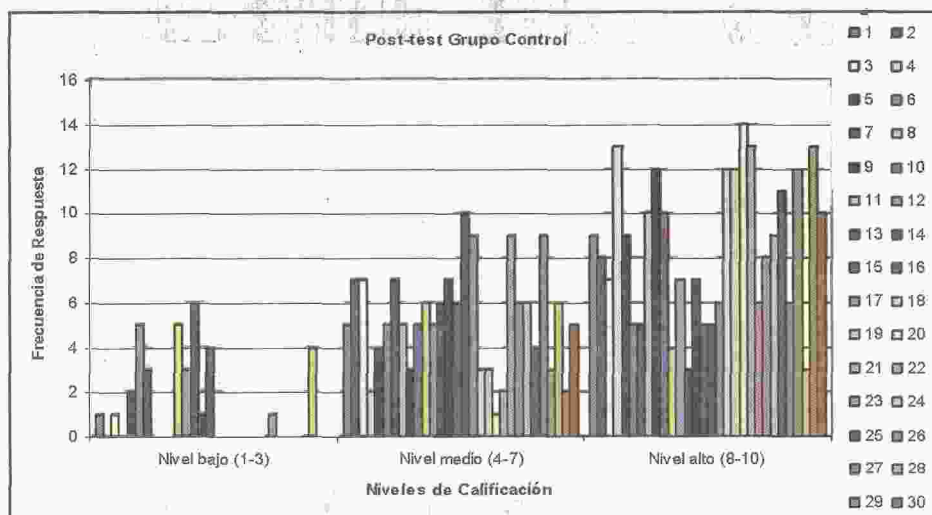


Figura 5a. Frecuencia de respuesta de los sujetos en la aplicación post-test del grupo control.

Mientras que como se aprecia en la figura 5b, la puntuación obtenida por el grupo experimental en el post-test se encuentra ubicada principalmente en los niveles medio y bajo, cambiando la proporción de la frecuencia de respuesta, especialmente en los ítems 4, 8, 9, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 27 y 29 en los que se basó el programa de intervención.

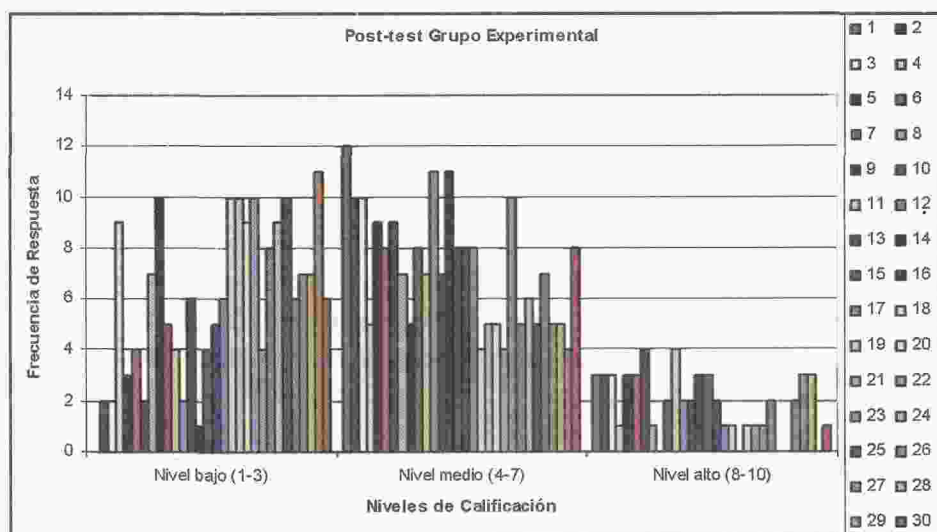


Figura 5b. Frecuencia de respuesta de los sujetos en la aplicación post-test del grupo experimental

Discusión

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en este estudio piloto es posible concluir que el programa de intervención fue efectivo, puesto que se encontraron diferencias entre el grupo control y el experimental luego de la aplicación del tratamiento. Mientras el grupo experimental pasó de un nivel alto – medio en la aplicación pre-test a un nivel bajo – medio de estrés en la aplicación post-test, particularmente en aspectos que presentaban mayor nivel de estrés y en los cuales se basó el programa de intervención. El grupo control mantuvo los mismos niveles de estrés (alto – medio) en las aplicaciones pre y post, lo cual corrobora la efectividad del programa para esta muestra.

De igual manera, se encontró que existen aspectos que producen mayores niveles de estrés en los deportistas tales como la opinión de los padres, las críticas de los compañeros, la presión del público y las observaciones del entrenador; sin embargo, existen aspectos que no producen en este grupo de deportistas mayores índices de estrés, tales como la autoevaluación, las características circunstanciales de la competencia (clima, condiciones de la cancha, etc.) y el tipo de rivales.

En relación a los aspectos que no son percibidos como estresantes por los deportistas, éstos podrían ser explicados de diferentes maneras: en primer lu-

evalúan tanto el esfuerzo como la capacidad del niño dentro de las diversas actividades en las que se encuentra, no sólo dentro del ámbito deportivo, sino en general, en todos los aspectos de su vida.

En un contexto como el colombiano es importante como primera medida enseñarle a los padres a ver la actividad de sus hijos como una oportunidad de divertimento y desarrollo más que como una obligación en la búsqueda de éxito, reconocimiento y fama, ya que desafortunadamente debido al arraigamiento cultural que tiene el fútbol, generalmente los padres exigen resultados que van más allá de las capacidades reales de sus hijos. Es importante que los padres entiendan que el no presionar a sus hijos en la obtención de resultados se convierte en una oportunidad para fortalecer los vínculos familiares y mejorar el rendimiento deportivo del niño lo cual les va a permitir enfocarse en el aprendizaje del deporte.

En relación al entrenador como una fuente importante de estrés se puede considerar aspectos como: El entrenador es considerado por los niños como una figura de autoridad, a la cual deben respetar y obedecer aunque muchas veces se sientan contrariados por las decisiones que este tome. Además, todo lo que dicen y hacen los profesores o entrenadores, respecto a sus deportistas, tienen consecuencias positivas o negativas en la motivación de los niños en una gran variedad de aspectos que trascienden el ámbito deportivo llegando a tocar aspectos de tipo más personal que incluyen hasta su propia apariencia física. Es por esta razón que un buen entrenador no es solo el que maneja conocimientos técnicos, sino el que posee otro tipo habilidades personales que le permitan alcanzar el máximo rendimiento de sus deportistas.

Por otra parte, en el estudio se encontró que los compañeros son una importante fuente de estrés, lo cual puede deberse a: La existencia de una continua comparación entre ellos, en busca de posicionarse dentro del equipo, lo cual se observa en las actitudes de reclamo y desaprobación frente a los errores que se cometen tanto en entrenamiento como en competencia.

Además, cuando no existe una buena relación dentro del grupo éste no funciona de manera adecuada, provocando deterioro en el rendimiento del equipo lo cual se evidencia en malos resultados en las competencias, lo que va a aumentar la presión vivida dentro del grupo. Por lo mismo, es fundamental que en un deporte de equipo siempre se le de buen manejo a las relaciones del grupo, ya que de la actuación conjunta dependerán los resultados que se obtengan.

De otra parte, es importante entender que la muestra del estudio se ve sometida a alta presión por parte de la academia (COMPENSAR) debido a la reputación de ésta y a la continua evaluación que se les realiza a los niños con el fin de filtrar los deportistas que presentan mejor rendimiento. Durante todo el tiempo que los niños pertenecen a la academia se ven sometidos a la presión que implica la posibilidad de ser sacado y no pertenecer a uno de los clubes de fútbol de mayor renombre, lo cual puede significar para ellos “no ser un buen deportista” o la posibilidad de no llegar a ser futbolista profesional

En relación al público como una importante fuente de estrés se deben considerar aspectos como los siguientes: En nuestro país el fútbol más que un deporte es una tradición, por lo que las personas lo viven apasionadamente. Debido a esto se maneja una cultura de euforia en la que, muchas veces se ignoran límites que permiten establecer este deporte como una sana actividad y que atentan contra el espectáculo deportivo. Como menciona Roffé (2004) en muchas ocasiones los deportistas al conocer las implicaciones que puede tener su actuación en la actitud de los espectadores se sienten presionados, principalmente durante la competencia, pues a partir de sus resultados el comportamiento de los espectadores hacia ellos podrá ser de reconocimiento o de agresividad.

La presente investigación abre las puertas a un campo de investigación que antes había pasado por inadvertido para la psicología del deporte en Colombia, *el afrontamiento infantil*, el cual es un aspecto trascendental en el incremento del rendimiento deportivo, ya que a partir de este es posible controlar variables que influyen en las reacciones del deportista frente al juego (tanto en entrenamiento, como en competencia). Esta investigación aporta un avance al desarrollo del deporte infantil, particularmente en el campo del fútbol, pues en el contexto colombiano los aspectos psicológicos en general, se encuentran relegados a los atletas profesionales y no a los deportistas en formación, ignorando la importancia de dar una formación integral al deportista desde el inicio mismo de su formación deportiva

Finalmente y coincidiendo en lo que indica Pulgarín (2000), en la medida que seamos capaces de ofrecer nuevas alternativas más adecuadas a los jóvenes deportistas, facilitaremos una mejor adaptación y aseguraremos una mayor continuidad y adherencia a la práctica deportiva, además de sentar las bases para el futuro desarrollo de estos jóvenes como deportistas y como personas.

Referencias

- Aldwin, C. (1994). *Stress, Coping and Development: An Integrative Perspective*. New York: Guilford Press.
- Anshel, M., Gregory, W. & Kaczmarek, M. (1991). The Effectiveness of a Stress Training Program in Coping with Criticism in Sport: A Test of the COPE Model. *Journal of Sport Behavior*, 13, 194-217.
- Anshel, M., Brown, M., & Brown, D. (1993). Effectiveness of an Acute Stress Coping Program on Motor Performance, Muscular Tension, and Affect. *Australian Journal of Science and Medicine in Sport*, 25, 7-16.
- Anshel, M.H., Williams, L.R.T., & Hodge, K. (1997). Cross-cultural and gender differences on coping style in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 28, 141-156.
- Anshel, M, & Wells, B. (2000). Personal and Situational Variables that Describe Coping with Acute Stress in Competitive Sport. *The Journal of Social Psychology*, 140, 434-450.
- Anshel, M. & Delany, J. (2001). Sources of Acute Stress, Cognitive Appraisals, and Coping Strategies of Male and Female Child Athletes. *Journal of Sport Behavior*, 24, 329-353.
- Anshel, M., Kirn, K, Kim, B, Chang, K, & Eom, H. (2001). A Model for Coping with Stressful Events in Sport: Theory, Application, and Future Directions. *International Journal of Sport Psychology*, 32, 43-75.
- Barón (2003). Afrontamiento Individual del Acoso Moral en el Trabajo a Través de los Recursos de Negociación. *Boletín de noticias sobre acoso psicológico*. Extraído de ProQuest el 10 de septiembre de 2005
- Barreto & García, (2005). Cuestionario sobre Situaciones de Afrontamiento para Niños Jugadores de Fútbol. Programa de Intervención en Estrategias de Afrontamiento Para Niños Jugadores de Fútbol.
- Bolger, N. (1990). Coping as a Personality Process: A Prospective Study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59. 525-537.

- Chung & Lee, E. (2003). Paternal, Peer and Teachers' Influences on Urban Secondary School Form. One Students Participation in Interschool Sport Competition in Hong Kong. /www.staff.vu.edu.au/ Consulta [04/10/05].
- Cohen, J. (1990). Things I have learned (so far). *American Psychologist*, 45, 1304-1312.
- Compas, B. (1987). Coping with Stress During Childhood and Adolescence. *Psychological Bulletin*. 101, 393-403.
- Cox, T. & Ferguson, E. (1991). Individual Differences, Stress, and Coping. En C. L. Cooper & R. Payne (Eds), *Personality and Stress :Individual differences in the Stress Process* (p.p. 7-30). Chichester, UK: Wiley.
- Crocker, P, Kowaloski, K. & Graham, T. (1998). Measurement of doping strategies in sports. En J. Duda (Ed.) *Advanced in sport and exercise psychology measurement* (pp.149-161) Morgantown. WV: Fitness Technology Inc Crocker.
- Dugdale, J. R., Eklund, R. C., & Gordon, S. (2002). Expected and unexpected stressors in major international competition: Appraisal, coping, and performance. *Sport Psychologist*, 16, 20-33.
- Endler, N. & Parker, J. (1990). Multidimensional Assessment of Coping: A CriticaEvaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 58, 844-854.
- Ferreira Brandão (2000). *Factores de estrés en jugadores de fútbol profesional*. Tesis de Doctorado UNICAMP.
- Ferreira Brandão, M; Valdés, H. & Arroyo, M.; (2001) Estrés en jugadores de fútbol: una comparación Brasil & Colombia. <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 7 - Nº 35 - Abril de 2001
- Frydemberg, E. & Lewis (1991). Adolescents coping. The different ways in which boys and girls cope. *Journal of adolescent*. Vol.14, 119-133.
- Frydenberg, E., & Lewis, R. (1993). Boys play sport and girls turn to others: aggender and ethnicity as determinants of coping. *Journal of Adolescence*, 16, 253-266.
- Fundación Breogán de Lugo del Club de fútbol Ourense (2005). Reflexiones Junto a los Papás. Boletín del pabellón del Club de Fútbol Ourense (15/02/05) www.efdeportes.com

- Gould, D., Feltz, D., Horn, T. y Weiss, M. (1982). Reasons for attrition in competitive youth swimming. *Journal of Sport Behavior*, 5, 155-165.
- Gould, D. (1993). Intensive sport participation and the prepubescent athlete: Competitive stress and burnout. En B. R., Cahill, & A. J. Pearl (Eds.), *Intensive participation in children's sports* (pp. 19-38). Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- Gould, D., Finch, L. & Jackson, S. (1993). Coping strategies Utilized by National champion figure Skaters. *Research Quarterly for exercise and sport*, 64, 453-468.
- Gould, D. Guinam, D, Greenleaf, C., Meddbery, R., & Peterson, K. (1999). Factors Affecting Olympic Performance: Perceptions of Athletes and Coaches from more and Less Successful Team. *The Sports Psychologist*. 13, 371-394.
- Goyen, M.J., & Anshel, M.H. (1996). Sources of acute competitive stress and use of coping strategies as a function of age and gender. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19, 469-486.
- Guerrero. (2002). Una investigación con docentes universitarios sobre el afrontamiento de estrés laboral y el síndrome del quemado. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Hardy, L., Jones, J.G., & Gould, D. (1996). *Understanding psychological preparation for sport*. Chichester, England: Wiley.
- Hernández, R. Fernández, C. & Baptista, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hoedaya, D. & Anshel, M.H. (2003). Sources of stress and coping strategies among Australian and Indonesian athletes. *Australian Journal of Psychology*, 55, 159-165.
- Holt & Hogg (2002) Perception of Stress and doping During Preparations for the 1999 Women's Soccer World Cup Finals. *The Sport Psychologist*, 16, 251-271.
- Kaissidis-Rodafinos, A., Anshel, M.H., & Sideridis, G. (1998). Sources, intensity, and responses to stress in Greek and Australian basketball referees. *International Journal of Sport Psychology*, 29, 303-323.
- Lazarus, R. & Folkman. (1984). *Stress appraisal and coping*. New York: Springer.

- Lazarus, R. (1991). *Emotion and Adaptation*. New York: Oxford University press.
- Lazarus, R.S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer
- Lindner, K., Johns, D. & Butcher, J. (1991a). Factors in withdrawal from youth sport: a proposed model. *Journal of Sport Behavior*, 14, 3-18.
- Lazarus, R.S. (2000). How emotions influence performance in competitive sports. *Sport Psychologist*, 14, 229-252.
- Lindner, K.; Caine, D.; Johns, D. (1991b). Withdrawal predictors among physical and performance characteristics of female competitive gymnastics. *Journal of Sport Sciences*, 9, 259-272.
- Madden, Summers, & Brown, 1990. The influence of perceived Stress on Coping with Competitive Basketball. *International Journal of Sport Psychology*.
- Martinez, J. (1991). *Entrenamiento mental para deportistas y entrenadores de elite*. Valencia, España: Invesco.
- Massone & Gonzáles (2001). Estrategias de afrontamiento (coping) y su relación con el logro académico en matemática y lengua en adolescentes de 9° año de educación general básica. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Mattlin, J., Wethington, E. & Kessler, R. (1990). Situational Determinants of Coping and Coping Effectiveness. *Journal of health and Social Behavior*, 31, 103-122.
- Mochels & Gutierrez (2002). Estrategias de afrontamiento al estrés en un grupo de personas en proceso de reinserción social. *Revista Electrónica de Psicología*.
- Posada, Ballesteros & Martinez (2004). La Competición ¿cómo afecta a los pequeños deportistas? <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires.
- Puente-Díaz, R. & Anshel, A. (2005). Sources of Acute Stress, Cognitive Appraisal, and Coping Strategies Among Highly Skilled Mexican and U.S. Competitive Tennis Players *The Journal of Social Psychology*, 145(4), 429-446.
- Pulgarín, M. (2000). La infancia y el deporte. Perspectivas desde el punto de vista de la Psicología. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 18, <http://www.efdeportes.com/efd18a/infancia.htm>. Consulta [19/10/04].
- Robertson, T. (1986). Youth sport in Australia. En T. Robertson (Ed). *Sport for children and youths*. Champaign, IL: Human Kinetics.

- Roffé, M. (1999). *"Psicología del jugador de fútbol. Con la cabeza hecha pelota"*, Buenos Aires: Lugar editorial.
- Roffé, M. (2000) *Las Presiones De Los Futbolistas De Elite ¿Son Controlables?* Buenos Aires: Lugar editorial.
- Roffé, M (2004). *Como evaluar las presiones y miedos de los deportistas de Selección: una experiencia de 4 años con futbolistas juveniles*. Buenos Aires: Asociación de Psicología del Deporte Argentina.
- Roth, S., & Cohen, L.J. (1986). Approach, avoidance, and coping with stress. *American Psychologist*, 7, 813-819.
- Ruiz, J & Garcia M. (2002). El abandono y la ausencia de práctica de actividad físico- deportiva de tiempo libre del alumnado de la Universidad de Almería. Un estudio longitudinal. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 47, <http://www.efdeportes.com/efd47/aband.htm>. Consulta [03/08/05].
- Salguero, A., Gonzáles B., Tuero, C. y Márquez, S. (2003b). Identification of dropout reasons in young competitive swimmers. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 43, 530-534.
- Simon, W. y Fernández, A. (1998). Estudio sobre el abandono de los practicantes de judo adscritos a la Federación Catalana de Judo. Acts del Tercer Congrés de les Ciènces de l'esport, l'educació física Y la recreació de L'INEFC- Lleida.
- Scanlan, T., Stein, G. & Ravizza K. (1991). An in depth study of former elite figure skaters: I. Introduction to the project. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 54-64.
- Scanlan, T., & Passer, M. (1980). The attributional responses of young female athletes after winning, tying, and losing. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 73, 675-684.
- Smoll, F.L., & Smith, R.E. (1996). *Children and youth in sport: A biopsychosocial perspective*. Dubuque, IA: Brown & Benchmark.
- Smoll, F.L., & Smith, R.E. (1988). Reducing stress in youth sport: Theory and application. En F.L. Smoll, R.A. Magill, & M.J. Ash (Eds.), *Children in sport (3rd ed.; pp. 229-249)*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Snyder, R., (1996). "Why do kids quit?" Survey. <http://www.usswim.org/coaches/recruit.htm>. Consulta [24/10/05].

- Trepode, N. (2001). Abandono del deporte en los jóvenes. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 40, <http://www.efdeportes.com/efd40/aband.htm>. Consulta [01/10/05].
- Wightman, P. (1999) Reseña del pre-congreso organizado por el Comité Olímpico de Estados Unidos. Consejos para entrenadores olímpicos desde la psicología del deporte. Buenos Aires: Comisión del Comité Olímpico Argentino. [http://www.efdeportes.com/ Revista Digital](http://www.efdeportes.com/Revista%20Digital)