

# Diálogos<sup>5</sup>

Discusiones en la psicología contemporánea

Eduardo Aguirre Dávila  
Editor

Departamento de Psicología  
Facultad de Ciencias Humanas  
Universidad Nacional de Colombia

# Diálogos<sup>5</sup>

Discusiones en la psicología contemporánea

Eduardo Aguirre Dávila

Editor

Departamento de Psicología  
Facultad de Ciencias Humanas  
Universidad Nacional de Colombia

*Diálogos nº 5, julio del 2016*

*Discusiones en la psicología contemporánea*

© Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá  
Facultad de Ciencias Humanas

© Eduardo Aguirre Dávila  
Editor

© Autores varios

Erika Salcedo Rojas, Eduardo Aguirre Dávila, Tiffany A. Jiménez,  
Javier A. Corredor, Óscar Mauricio Gallego Villa, David Leonardo  
Sánchez Triana, Ana Lucía Rosero Prado, Juan Guerrero, Gabriel  
Villamarín, Emilio Meluk.

Departamento de Psicología  
Facultad de Ciencias Humanas  
Universidad Nacional de Colombia

Primera edición, 2016  
ISBN 978-958-775-980-8 (ebook)

Editorial Dartagnan S.A.S.  
[midartagnan@gmail.com](mailto:midartagnan@gmail.com)  
[www.dartagnan.com.co](http://www.dartagnan.com.co)  
Diseño y diagramación

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio  
sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Hecho en Bogotá D. C., Colombia

Catalogación en la publicación Universidad Nacional de Colombia

Diálogos : discusiones en la psicología contemporánea / Eduardo Aguirre  
Dávila, editor. -- Primera edición. -- Bogotá : Universidad Nacional  
de Colombia (Sede Bogotá). Facultad de Ciencias Humanas.  
Departamento de Psicología, 2016. 159 páginas : ilustraciones  
(principalmente a color), diagramas, fotografías, láminas. --  
(Colección debates en psicología)

Incluye referencias bibliográficas  
ISBN 978-958-775-980-8 (e-book).

1. Psicología -- Siglo XX 2. Crianza del niño - La Plata - Huila -- Colom-  
bia 3. Toma de decisiones 4. Tutores y tutoría (Educación) 5. Pedagogía  
6. Dialéctica 7. Carga mental I. Aguirre Dávila, Eduardo, 1957-, editor II.  
Título III. Serie

CDD-21 150 / 2017

# Presentación

## Diálogos



# Presentación

*Editor*

A partir del presente número la serie *Diálogos. Discusiones en la psicología contemporánea* tendrá un formato digital, con lo cual se espera facilitar el acceso de un mayor número de personas a los resultados de trabajos investigativos o a reflexiones teóricas que se producen en el campo de la psicología y ciencias afines.

En esta oportunidad el volumen está dedicado a cinco áreas: psicología social, psicología del desarrollo moral, psicología cognitiva, psicología y educación, y psicología aplicada.

El capítulo “Psicología social” presenta dos trabajos dedicados al proceso de crianza. El primero, “Prácticas de crianza de madres con hijos de 6 a 11 años en una zona rural” elaborado por Erika Salcedo y Eduardo Aguirre, recoge los principales resultados de la investigación sobre las prácticas de crianza de madres del municipio La Plata, Huila (Colombia), que evidencian: 1) que el nivel educativo de las madres se asocia con la asertividad en las prácticas de crianza, 2) que la comunicación entre las madres y sus hijos se ve obstaculizada por la frecuente manifestación de sentimientos de rabia o tristeza y 3) que el desplazamiento sufrido por las madres debido al conflicto armado o por desastres naturales se relaciona con una mayor regulación del comportamiento de los hijos. El segundo artículo, “Prácticas de crianza, comportamiento prosocial y adolescencia” elaborado por Eduardo Aguirre, aborda el tema de la prosocialidad de los adolescentes y el modo en que las prácticas influyen en su desarrollo. En este trabajo se afirma que el comportamiento prosocial no solo beneficia a la

persona que recibe ayuda sino que quien realmente sale favorecido es el que la presta, dado que desarrolla comportamientos que no solo le permiten comprender a los otros sino también ser aceptado y reconocido en su entorno social. En el caso de los adolescentes se señala que el comportamiento prosocial está asociado al buen rendimiento escolar, a la manifestación de simpatía y motivación moral, y a las relaciones positivas entre pares. Asimismo, se afirma que las prácticas de crianza positivas, tales como la disciplina inductiva, el soporte emocional, la promoción de la autonomía y el refuerzo social, se relacionan estrechamente con comportamientos empáticos y prosociales en los adolescentes, debido a que este tipo de prácticas favorece el diálogo de los padres con los hijos en torno a las acciones de colaboración y temas sociomorales, que son la base de la prosocialidad.

El siguiente capítulo, “Psicología cognitiva”, contiene el artículo “Desarrollo en la toma de decisiones económicas aplicadas al juego del ultimátum”, elaborado por Tiffany Jiménez y Javier Corredor, el cual da a conocer los resultados de un estudio sobre la toma de decisiones llevado a cabo con niños y adolescentes en diferentes etapas del desarrollo (pre operacional, operaciones concretas y operaciones formales). Los hallazgos indican que las justificaciones relacionadas con el porqué se toma determinada decisión varían según la edad y la etapa del desarrollo. Así, en la toma de decisiones los niños de menor edad muestran una tendencia a apoyar sus juicios en criterios personales, mientras que a medida que aumenta el rango de edad este tipo de jus-

tificaciones va siendo menos frecuente. También se constató que en las explicaciones relacionadas con la justicia, los niños de mayor edad utilizan una noción que gira alrededor del “hecho de merecer lo mismo”, mientras que este comportamiento ocurre en menor medida en los niños más pequeños.

El tercer capítulo, titulado “Psicología y educación”, presenta dos trabajos, uno dedicado a la educación universitaria y otro a la educación preescolar. En el primero, “Las estrategias tutoriales en los programas de acompañamiento académico en la educación superior: consideraciones generales”, elaborado por Óscar Mauricio Gallego y David Leonardo Sánchez, se identifican las principales características de los programas de acompañamiento académico de las instituciones de educación superior y de su componente tutorial. Los autores concluyen “que las estrategias de acompañamiento tutorial parecen tener un efecto positivo en indicadores de mejoramiento del rendimiento académico y en la reducción del riesgo de deserción”. Además, afirman que la efectividad de los programas aumenta cuando se involucra a los miembros de la comunidad educativa y “se ajustan a las necesidades y requerimientos de los estudiantes”. En el segundo artículo, “La argumentación oral: una propuesta para la educación preescolar desde la interactividad”, escrito por Ana Lucía Rosero, se resalta el importante papel que tienen el lenguaje discursivo y la argumentación infantil en el desarrollo integral, en la construcción de la imagen de sí mismo y en la inte-

racción social de las niñas y los niños. De manera particular, se plantea que el desarrollo de la argumentación en el aula de clases, dada desde la interacción didáctica en la educación inicial, contribuye no solo al desarrollo de las niñas y los niños, sino que también permiten crear un ambiente de aprendizaje más afín a la educación por competencias.

Finalmente, el último capítulo, “Psicología aplicada”, está integrado por dos artículos, el primero bajo el título “Carga mental de trabajo, factores psicosociales y alteración de parámetros inmunológicos”, elaborado por Juan Guerrero y Gabriel Villamarín, recoge los resultados de un estudio en el que se indaga por las condiciones intralaborales y extralaborales relacionadas con el desarrollo de la carga mental nociva y las alteraciones de los parámetros inmunológicos, en el que se encuentra, por un lado, que los niveles altos de atención y de carga mental en el trabajo constituyen factores de riesgo para la alteración de células inmunes en la sangre, y por otro, que existe relación entre “el apoyo social percibido y los fenómenos de inmunomodulación”. El segundo trabajo, “Balthus y su lucha psicológica contra el tiempo”, elaborado por Emilio Meluk, presenta un análisis psicológico de la obra del pintor Balthasar Kłossowski de Rola (Balthus), en la cual el autor reconoce en las pinturas “de niñas en trance de ser mujeres, cuando la sexualidad genital apenas despunta”, la presencia de aspectos de la vida interior del artista — el deseo interior por “disfrutar de ellas, de volverlas

eternas, inmunes a la muerte”, donde la desnudez se asocia con lo prohibido, permitiéndole al pintor “expresarse desde la intimidad psíquica” —, y la presión del contexto social y cultural de Europa a principios del siglo xx, “cuando la sexualidad genital apenas despunta”.

A close-up photograph of three hands clasped together in a supportive grip. The hands are of different skin tones, suggesting diversity. The background is a blurred, textured surface, possibly gravel or a similar material. The lighting is bright, highlighting the texture of the skin and the interlocking fingers. The overall mood is one of solidarity and mutual support.

# Psicología social

## Diálogos



The background of the slide features two stuffed rabbits on a grassy hill. The larger rabbit is white with long, upright ears, wearing a pink floral dress and a green collar. The smaller rabbit is also white with upright ears, wearing a yellow floral dress and a brown collar. They are positioned on a green grassy slope under a clear blue sky with some light clouds. A large, semi-transparent white circle is overlaid on the left side of the image.

# Prácticas de crianza de madres con hijos de 6 a 11 años en una zona rural

---

[Resumen](#) • [Prácticas de crianza](#) • [Crianza y mujer](#) • [Crianza y ruralidad](#) • [Metodología](#) • [Resultados](#) • [Discusión](#) • [Referencias](#)

# Prácticas de crianza de madres con hijos de 6 a 11 años en una zona rural

## Child-rearing Practices of Mothers with Children from 6 to 11 years in a Rural Area

**Erika Salcedo Rojas**

*Psicóloga,  
Master en Psicología,  
Universidad Nacional de Colombia.  
Correo electrónico: [ejalcedor@unal.edu.co](mailto:ejalcedor@unal.edu.co).*

**Eduardo Aguirre Dávila**

*Psicólogo,  
profesor y director del Grupo de Investigación en Socialización y Crianza,  
Departamento de Psicología,  
Universidad Nacional de Colombia.  
Correo electrónico: [eaquirred@unal.edu.co](mailto:eaquirred@unal.edu.co).*

### ● Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo identificar las prácticas de crianza que emplean las madres de la zona rural del municipio La Plata, Huila (Colombia) y su relación con las características sociodemográficas. La muestra fue de 249 madres de niñas y niños entre los 6 y 11 años de edad que cursaban la educación básica primaria. El procesamiento de datos se realizó mediante el análisis de componentes principales y de árboles de decisión, lo que evidenció las siguientes asociaciones: a mayor nivel educativo de las madres mayor asertividad en las prácticas de crianza, a mayor manifestación de sentimientos de rabia o tristeza menor comunicación entre madre e hijos y se presenta mayor regulación del comportamiento de los hijos por parte de madres que han sufrido desplazamiento forzado.

## ● Abstract

This paper aims to determine child-rearing practices employing mothers in rural areas and their relationship to sociodemographic characteristics and vulnerability. The sample was 249 mothers of children aged 6 to 11 years old who were studying basic primary education. Data processing was performed using principal component analysis and decision trees analysis, which allowed evidence the following associations: a higher educational level of mothers greater assertiveness in child-rearing practices, a greater manifestation of feelings of anger or sadness less communication between mother and children; and there is greater regulation of behavior of children in mothers who have been displaced due to armed conflict.

La investigación sobre la crianza de los hijos ha sido la pieza central de los esfuerzos de larga data en la psicología para comprender los procesos de socialización. A pesar de que los estudios en torno a la crianza se mueven en su segundo siglo, el tema de la influencia de los padres se enfrenta a varios desafíos de alto nivel (Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington & Bornstein, 2000), como por ejemplo: el contexto en el que se cría, la edad, la escolaridad, entre otras circunstancias.

El territorio rural colombiano, un escenario de pobreza, reformas inconclusas y violencia, en la actualidad se enfrenta a diversas transformaciones precipitadas por los procesos de globalización y transformación de los factores que determinan la violencia en el país, como el narcotráfico, el paramilitarismo y los diferentes procesos de incorporación a la vida civil de los actores armados.

Colombia es más rural de lo que se piensa, el 94,4 % del territorio nacional es rural y está habitado por el 32% de la población total del país (PNUD, 2011). Pese a esto, el Estado ha priorizado la explotación minera, los procesos agroindustriales y la creación de tratados internacionales, relegando las necesidades de los pobladores y cuidadores de la tierra.

En este orden de ideas, las costumbres y los patrones de consumo han cambiado, nuevas dinámicas han surgido, existen mayores conectividades con los mercados y con el resto de la sociedad. Los gran-

des medios de comunicación se han establecido, la ciencia y la tecnología han permeado la producción en la vida rural (PNUD, 2011).

Actualmente, no es posible ni aceptable subvalorar lo rural frente a lo urbano (Gómez, 2008), pues en el territorio rural existe una serie de actores en actividades muy diversas, los integrantes de las familias realizan trabajos tanto en zonas rurales como urbanas, manteniendo su unidad familiar y estableciendo redes de ingresos que les facilitan subsistir.

Los cambios sufridos por la población rural colombiana tienen un alto impacto sobre la familia. La fragmentación del hogar, como consecuencia del conflicto armado interno, a causa del cual mueren personas de sexo masculino en su mayoría, es un escenario que no solo implica el duelo por la pérdida del jefe del hogar, de hijos y hermanos, sino una reestructuración de los roles familiares. Esta reconstrucción incluye la aceptación de la desaparición del referente masculino en la vida familiar, persona que aportaba gran parte de los recursos económicos para suplir las necesidades del hogar y que además contribuía en la crianza, brindando apoyo y seguridad para la madre y los hijos (Segura, 2010).

### ● Prácticas de crianza

Marc H. Bornstein (2002), en la segunda edición de su compendio enciclopédico *Handbook of Parenting (Manual para la crianza)*, realiza

no solo una revisión histórica y cultural que valida el rol de la diversidad en las estrategias y prácticas de crianza, sino que también destaca el valor y la relevancia de lo cotidiano en esta tarea; la simplicidad de las rutinas en el microcosmos familiar, las interacciones y los roles puestos en marcha en la sociedad, que definen y moldean en partes iguales las acciones y decisiones que dan lugar a las prácticas de crianza en la actualidad.

En este sentido, el presente proyecto investigativo comprende las prácticas de crianza como el resultado de los procesos de socialización y la adopción de creencias, hábitos e ideas heredados por los nodos familiares a través de la convivencia.

De esta manera, es posible establecer que las prácticas de crianza, además, constituyen un conjunto de acciones llevadas a cabo por los adultos en función de acoger, proteger y fortalecer a un individuo en formación o desarrollo, que a su vez, recrea e incorpora los patrones culturales circundantes en la acción misma de criar o formar (Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington & Bornstein, 2000).

La crianza es una actividad compleja que incluye muchas conductas específicas que trabajan conjunta e individualmente para influir en la sensibilidad o responsividad del niño (Darling, 1999), en otras palabras, es un proceso de transmisión de información, valores y actitudes, que responde a metas específicas que los padres se proponen en el cuidado de sus hijos (Aguirre, 2011).

Los estudios transculturales han descubierto que el contexto en el que se desenvuelve la crianza determina las metas de esta y las relaciones entre padres e hijos, lo que genera diferentes énfasis y consecuencias con respecto a las prácticas de crianza (Aguirre, 2008).

Las diferencias en las prácticas de crianza se enmarcan en un planteamiento ecológico y sistémico del proceso evolutivo, en donde los determinantes culturales, sociales y familiares moldean los contextos concretos en que los niños se desarrollan y se socializan (Ramírez, 2005).

Cada cultura construye y transmite modos propios y particulares de crianza, los cuales se apoyan en el sistema de creencias, las normas ideales y las tradiciones que le son inherentes, por ello, la manera como son cuidados, criados y educados los niños y las niñas debe ser concebida en su contexto y no desde modelos distintos, ni mucho menos subvalorada (Simarra, 2002).

De esta manera, las prácticas de crianza obedecen y reconocen también a la diversidad como un elemento constitutivo. Las diferentes prácticas de crianza generan diversidad, y a su vez, la diversidad determina la clase y características de las prácticas de crianza.

## ● Crianza y mujer

Diversos estudios han puesto en evidencia que tanto las prácticas de crianza, como el nivel de involucramiento en la crianza de los hijos son significativamente diferentes en la maternidad y en la paternidad.

La madre continúa siendo quien, de acuerdo con los datos, se involucra más y desarrolla un vínculo emocional fuerte y duradero con los hijos (Solís-Cámara et ál., 2007). En las zonas rurales colombianas, la creencia, culturalmente establecida, de que es la madre quien se encarga de la crianza no abre otras posibilidades que permitan la participación de otra figura significativa en la crianza (Charry & Maestre, 2008). Algunos años atrás, las mujeres solo se encargaban de las actividades reproductivas, pues, las actividades productivas que desarrollaban no eran consideradas como trabajo porque estaban relacionadas directamente con el ámbito doméstico (Farch & Pérez, 2004).

En Colombia se encuentran diferentes situaciones de vulnerabilidad relacionadas con la mujer: en las áreas rurales se evidencian grandes diferencias salariales entre hombres y mujeres, un hombre gana 67% más que una mujer por un mismo trabajo, y estas diferencias varían según las áreas del país (Segura, 2010). Sin duda, los cambios en la función económica familiar tienen importantes repercusiones sobre las demás funciones, la estructuración de la familia y la relación de los géneros.

Las mujeres destinan gran parte de sus ingresos a la alimentación de su familia, a cubrir otros gastos que influyen favorablemente en la seguridad alimentaria, como son el pago de servicios públicos, salud y educación; mientras que los hombres dedican una parte significativa de sus ingresos a cubrir sus gastos personales (Callamard, 2002 citado por Perilla, 2014).

Otro factor que contribuye a los cambios sobre la carga de responsabilidades de la mujer es el tamaño de la unidad de producción y el tipo de familia, asociado a las tareas que históricamente se les ha establecido y han realizado las mujeres: cocinar, ser buenas esposas, buenas madres, lavar la ropa, trabajar, entre otras (Perilla, 2014).

### ● Crianza y ruralidad

De acuerdo con Yapu (2010) hasta hace muy poco la ruralidad presentaba marcadas diferencias culturales en comparación con la vida en la ciudad, sin embargo, dichas diferencias parecen desvanecerse como consecuencia de la globalización, pues hacer parte o vivir en el medio rural, ya no constituye necesariamente la contraparte del contexto citadino o el distanciamiento de lo que ocurre más allá del campo.

Las tecnologías de las comunicaciones parecen haber cerrado esa brecha y traído consigo todo un nuevo constructo a propósito de la ruralidad. Sin embargo, las tradiciones no se ven del to-

do afectadas, pues, pese al aparente contacto más cercano del medio rural y el medio citadino, las tradiciones y valores culturales siguen diferenciándose.

En la nueva concepción de ruralidad se tiene presente la necesidad de la incorporación de una perspectiva de equidad de género y de la participación de los distintos actores sociales en los diferentes procesos y proyectos de desarrollo (Martínez, 1996).

Como parte de los cambios que se han generado en las nuevas realidades del sector rural, que elimina la brecha que lo diferencia de las percepciones de ciudad, está la necesidad de generar controles de natalidad dentro de los núcleos familiares. El impacto que ha tenido el descenso económico en este sector ha hecho que el número de integrantes sea similar a las familias urbanas (Tenorio, 2000).

El desarrollo rural implica el desdibujamiento de los modelos familiares tradicionales, sin embargo, prevalece la tendencia a homogenizar los roles de las mujeres y los hombres. No obstante, ciertos elementos explicativos conservan su validez en la comprensión de los procesos de reacomodo de las familias de los sectores populares (Ramírez, 1998).

Según Cabrera (2009), otro fenómeno que trastoca la familia rural colombiana es el desplazamiento forzado, que afecta la estructura, la dinámica, la organización y la composición familiar, pues

implica la readaptación a los nuevos ambientes y los demás cambios que esto acarrea.

En muchas zonas del país el conflicto interno armado produce un impacto devastador en las familias colombianas, genera profunda inestabilidad y ruptura en su tejido social, escenario que modifica su comportamiento y la manera de relacionarse con otras personas y con la comunidad en general (Segura, 2010).

El rol de los padres en la crianza influye notoriamente en la formación adecuada o inadecuada que puedan tener las niñas, niños y adolescentes que enfrentan episodios de violencia en el marco del conflicto armado. Los padres y madres que dan importancia al conocimiento de cómo enfrentan sus hijos este momento de la vida obtienen resultados positivos con respecto a las relaciones familiares (Granada & Domínguez, 2012).

En concordancia con lo anterior se puede concluir que las prácticas de crianza nacen en la familia como resultado de los sustratos socio-culturales, y de manera permanente son afectadas por estos, en una suerte de circuito que continuamente se retroalimenta. Los padres se configuran como los sujetos de acción y los hijos como los receptores o aprendices en una relación recíproca, cuya meta final es la formación integral de individuos socialmente activos.

## ● Metodología

El presente trabajo se apoyó en el análisis multivariado para establecer el grado de dependencia entre las variables del estudio y los sujetos, así como el peso relativo de cada una de ellas (Díaz, 2002; Amérigo, 1992; Holden & Coleman, 1992) utilizando las técnicas de análisis de componentes principales, de conglomerados jerárquicos y árbol de clasificación.

La muestra está integrada por 249 madres de niñas y niños de 6 a 11 años de edad que cursan 1° a 5° de educación básica primaria en una institución educativa pública de La Plata, Huila.

### Variables estudiadas

#### Prácticas de crianza

Las prácticas de crianza son el resultado de los procesos de socialización, la adopción de creencias, hábitos e ideas, heredados por los nodos familiares a través de la convivencia; constituyen un conjunto de acciones llevadas a cabo por los adultos en función de acoger, proteger y fortalecer a un individuo en formación o desarrollo, que a su vez, recrea e incorpora los patrones culturales circundantes en la acción misma de criar o formar (Bornstein, 2002). En esta investigación, las prácticas de crianza se estudiaron según las siguientes variables: comunicación entre padres e hijos, expresión de afecto y regulación del comportamiento.

## Variables sociodemográficas

Características definidas dentro del contexto rural para conocer el comportamiento de la población a partir de características cualitativas y cuantitativas, de acuerdo con su ubicación geográfica. Estas características fueron analizadas según estas variables: socioeconómica, contexto laboral, ámbito familiar y vulnerabilidad.

### ● Instrumentos

En esta investigación se aplicaron los siguientes instrumentos:

#### Cuestionario sociodemográfico

Diseñado particularmente para la caracterización de una población rural ubicada en un territorio que estuvo expuesto al conflicto armado. Está compuesto por 48 ítems con preguntas de selección múltiple, cerradas y de complemento tipo abiertas, comprende información sociodemográfica del niño(a) y la madre, y preguntas basadas en las siguientes categorías: socioeconómica, contexto laboral, ámbito familiar y vulnerabilidad.

#### El Cuestionario de Prácticas de Crianza

Consta de 41 ítems organizados en una escala tipo Likert, con cuatro opciones de respuesta que van de “Nunca” a “Siempre”. Evalúa las prácticas de crianza en torno a las dimensiones de control y apoyo afectivo, las cuales se presentan en tres escalas: comunicación entre

padres e hijos, expresión de afecto y regulación del comportamiento. El alfa de Cronbach del cuestionario, coeficiente de consistencia interna, es de 0,83 (Aguirre, 2011).

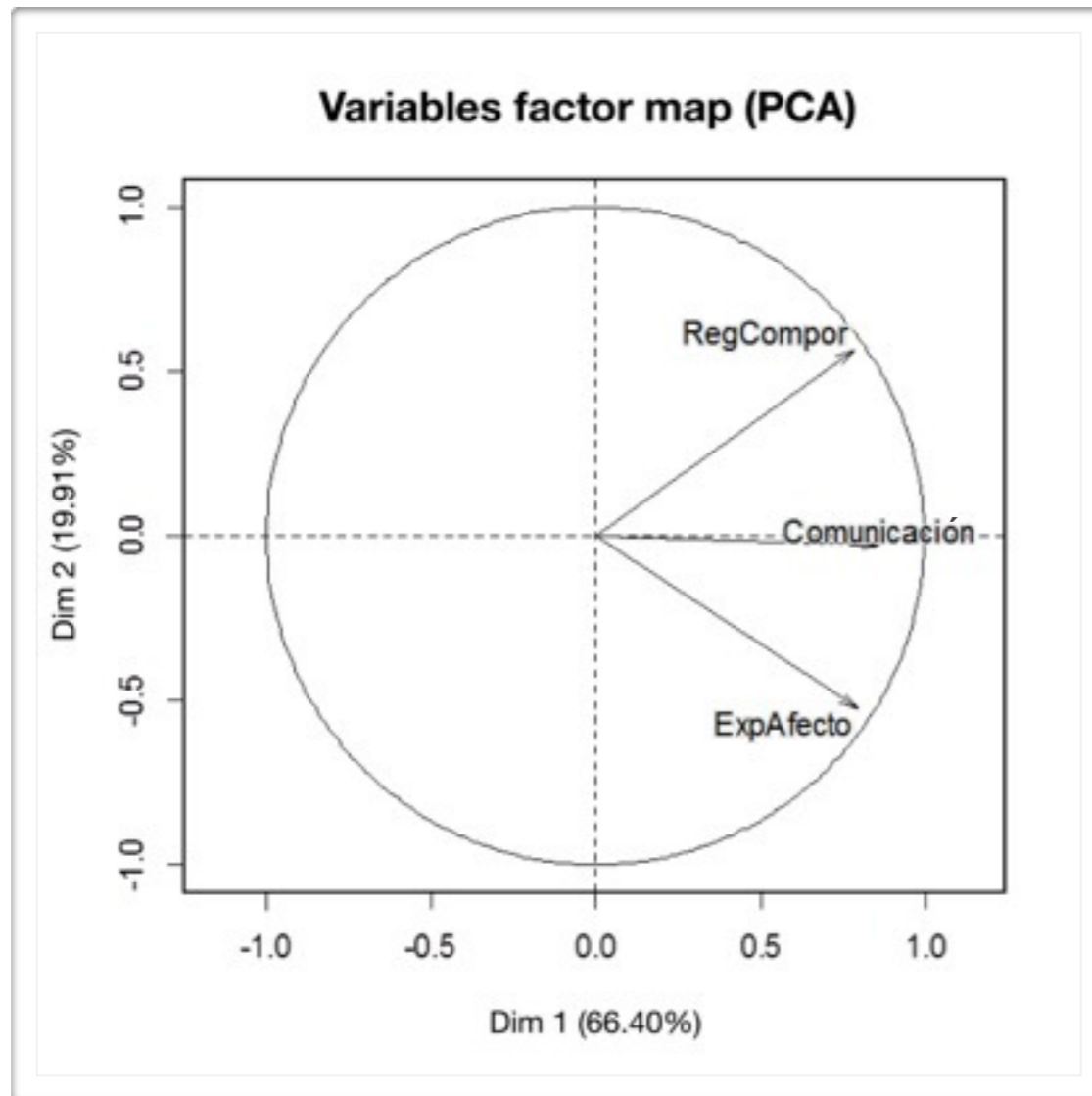
### ● Resultados

Este estudio fijó como objetivo conocer las prácticas de crianza de las madres con hijos entre los 6 y 11 años de la zona rural del municipio de La Plata, Huila y su relación con las características sociodemográficas. Para este propósito se aplicaron dos cuestionarios: uno de crianza y otro sociodemográfico. En este aparte se presentarán los resultados de estas aplicaciones.

#### Círculo de correlaciones

Lo que interesa observar en las variables es su relación y la analogía geométrica, que queda representada en el ángulo conformado por las variables. El gráfico resultante es el mejor resumen de la matriz de correlaciones. Las variables más correlacionadas entre sí forman un ángulo pequeño y las menos correlacionadas uno cercano a los 90°.





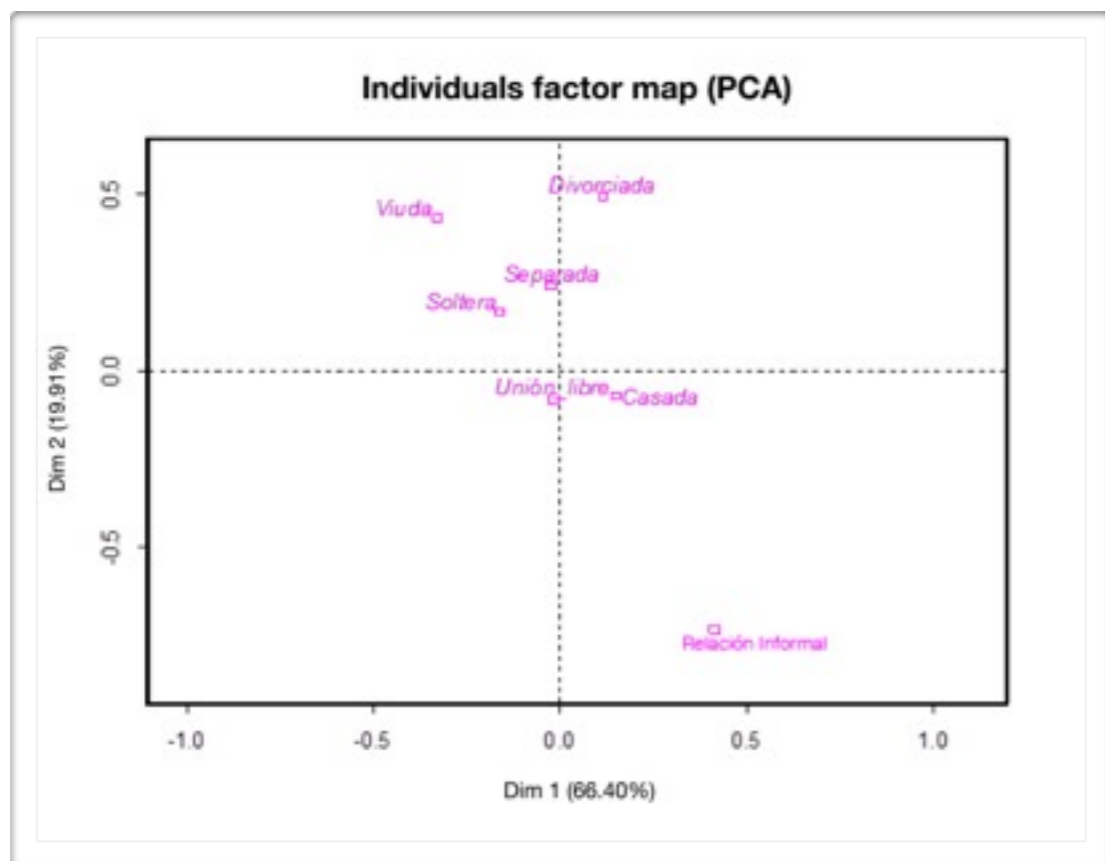
**Figura 1** Círculo de correlación.

Se ve en el círculo de correlaciones (figura 1) que todas las correlaciones son positivas. El primer eje (Dim1) recoge la mayoría de la inercia y se constituye en un *factor de tamaño* suficiente para resumir la información de las tres variables.

Así, al lado derecho del plano están los individuos “madres” con las calificaciones más altas en sus prácticas de crianza. El segundo eje (Dim2) separa los individuos “madres” con altas calificaciones en Expresión de Afecto y bajas calificaciones en Regulación del Comportamiento.

A continuación, se proyectan algunas de las variables categóricas del instrumento sociodemográfico con el propósito de identificar la asociación e impacto que tienen las diferentes condiciones socio-demográficas de las madres en sus prácticas de crianza. Al realizar este procedimiento con las variables sociodemográficas, se eligieron aquellos cruces que mostraban una posición definida dentro del plano, es decir, las que presentaron mayor relación con las variables del Cuestionario de Prácticas de Crianza (CPC).

La figura 2 muestra que las madres viudas obtuvieron menores puntajes en la categoría Expresión de Afecto, mientras que las madres que se encuentran en una relación informal registraron puntuaciones altas en la misma categoría. Las madres divorciadas obtuvieron puntajes altos en la categoría Regulación del Comportamiento y a su vez puntuaron de manera negativa en las categorías Expresión de Afecto y Comunicación.

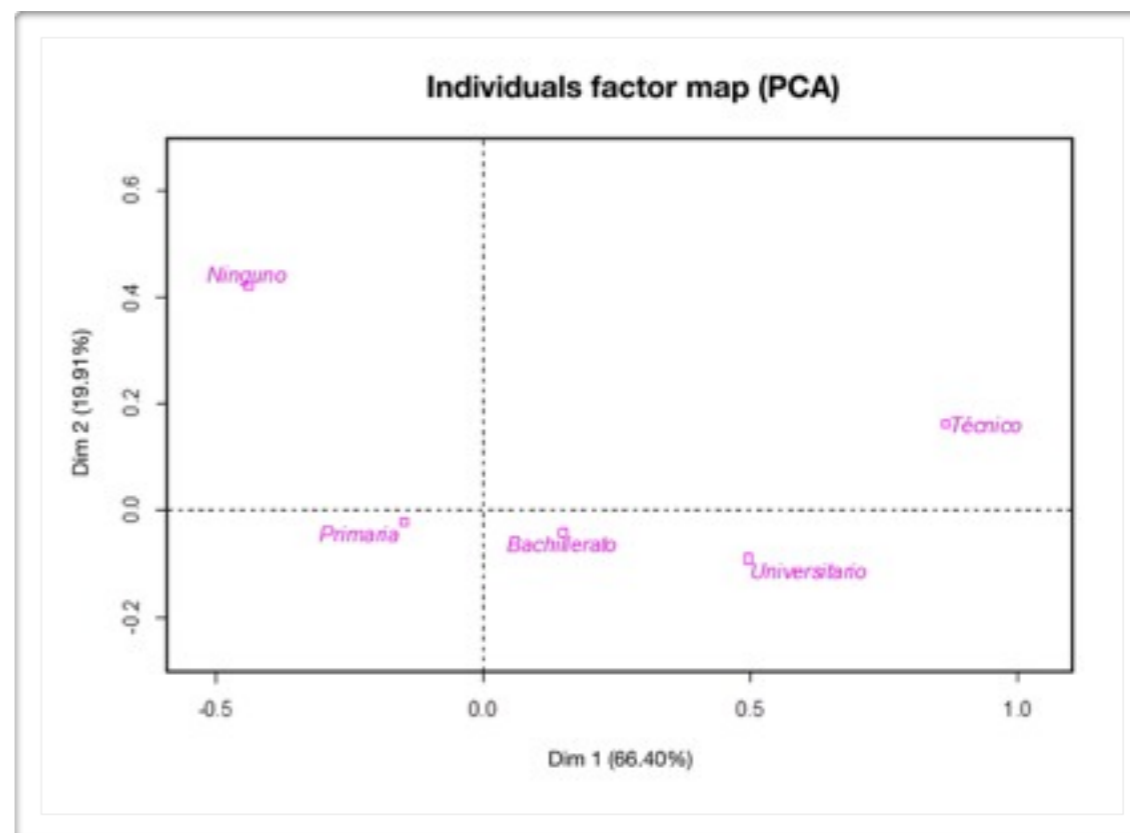


**Figura 2** CPC estado civil.

Respecto al nivel educativo, se observa en la figura 3 que las madres con formación de nivel técnico registran los mejores resultados en la evaluación general de prácticas de crianza, en las que sobresalen particularmente en la variable de Comunicación.

Las madres sin formación académica, además de tener los resultados más bajos, se caracterizan por muy bajos resultados en la escala Expresión de Afecto, contrario a las madres con nivel educativo universitario quienes obtienen los mejores resultados en esta escala.

Las prácticas de crianza están relacionadas con el nivel de académico, las madres con puntajes más altos son las profesionales y las técnicas y las madres con bajos puntajes no tienen estudios.



**Figura 3** CPC nivel educativo.

En la figura 4 se puede observar la relación que existe entre las prácticas de crianza y los motivos de desplazamiento de la siguiente manera: las madres que se desplazaron por el desempleo lograron los más altos puntajes en la escala general del CPC, siendo la categoría Comunicación la más alta.

Por otro lado, las madres que han sufrido desplazamiento forzado por el conflicto armado obtuvieron mejores calificaciones en la categoría Regulación del Comportamiento a diferencia de aquellas desplazadas por desastre natural que se caracterizaron por puntuar de forma negativa en la misma categoría.

Las madres que no se han mudado consiguieron calificaciones bajas para la categoría Comunicación, situándose justo sobre el eje de esa categoría pero en el sentido negativo.

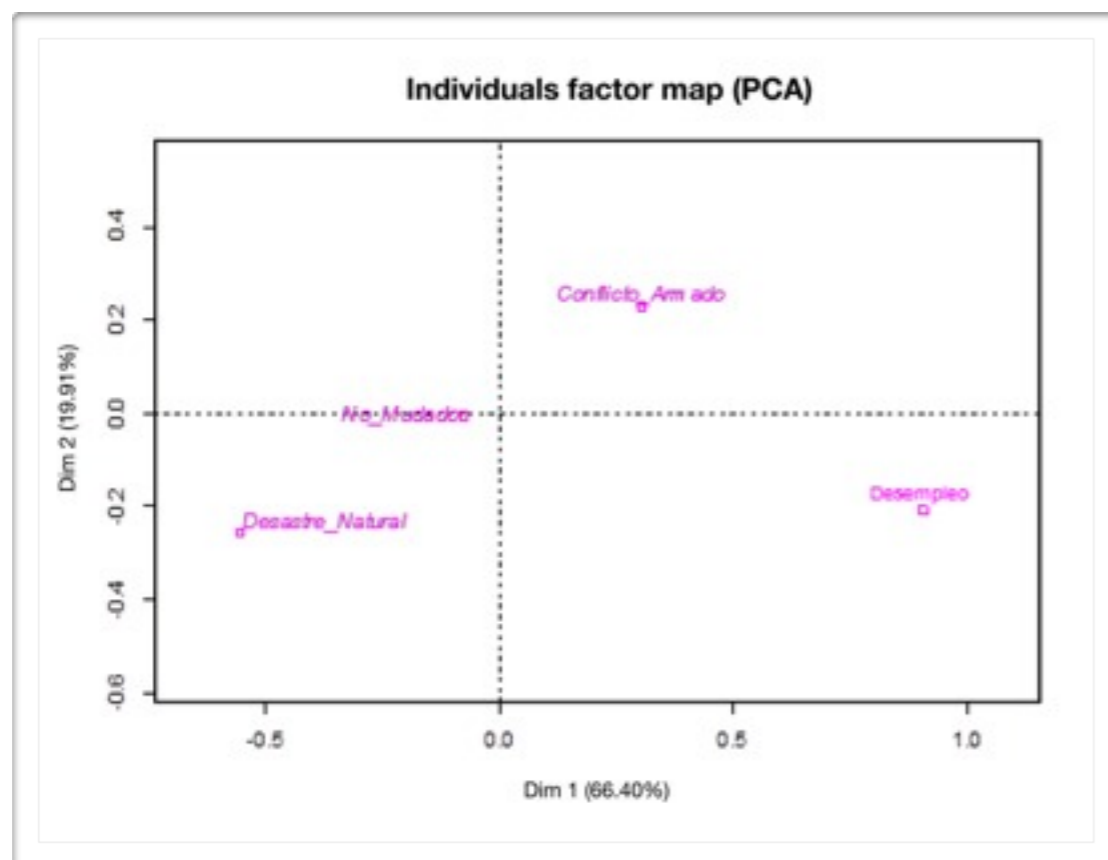


Figura 4 CPC motivos de desplazamiento.

Como se puede observar en la figura 5, la disposición de las respuestas obtenidas a la pregunta: “¿Constantemente se siente triste, deprimido o con rabia?” muestra que las madres que respondieron sí presentaron puntajes bajos en la categoría de Comunicación, mientras que las madres que respondieron no obtuvieron puntajes altos en la misma categoría.

Las madres que experimentan constantemente sentimientos de rabia o tristeza se comunican de manera menos asertiva con sus hijos que las que no los experimentan.

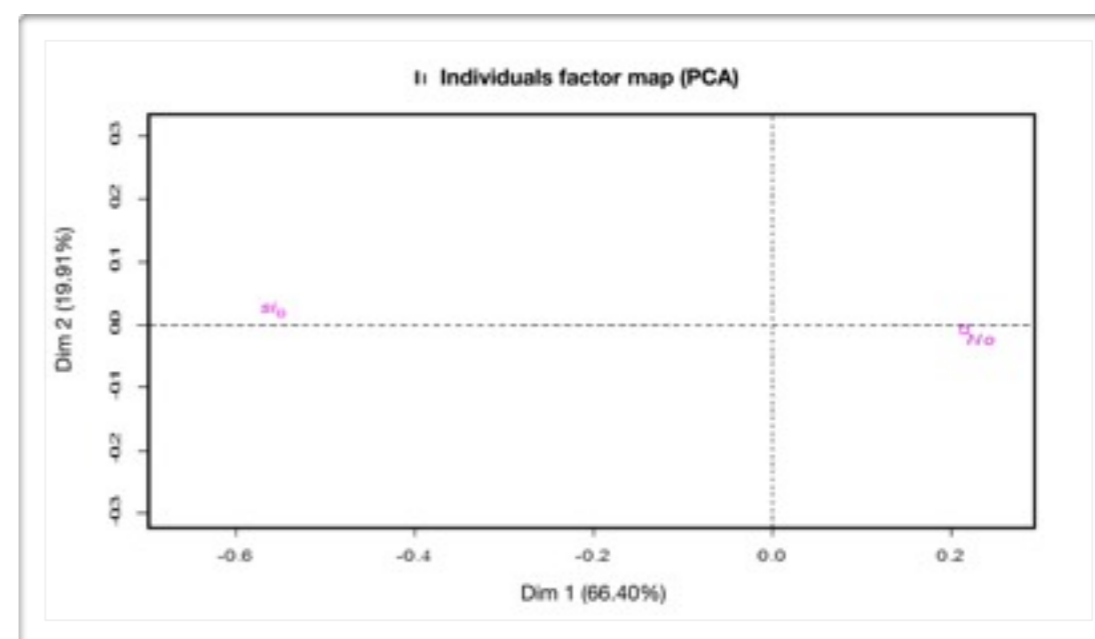


Figura 5 CPC sentimientos negativos.

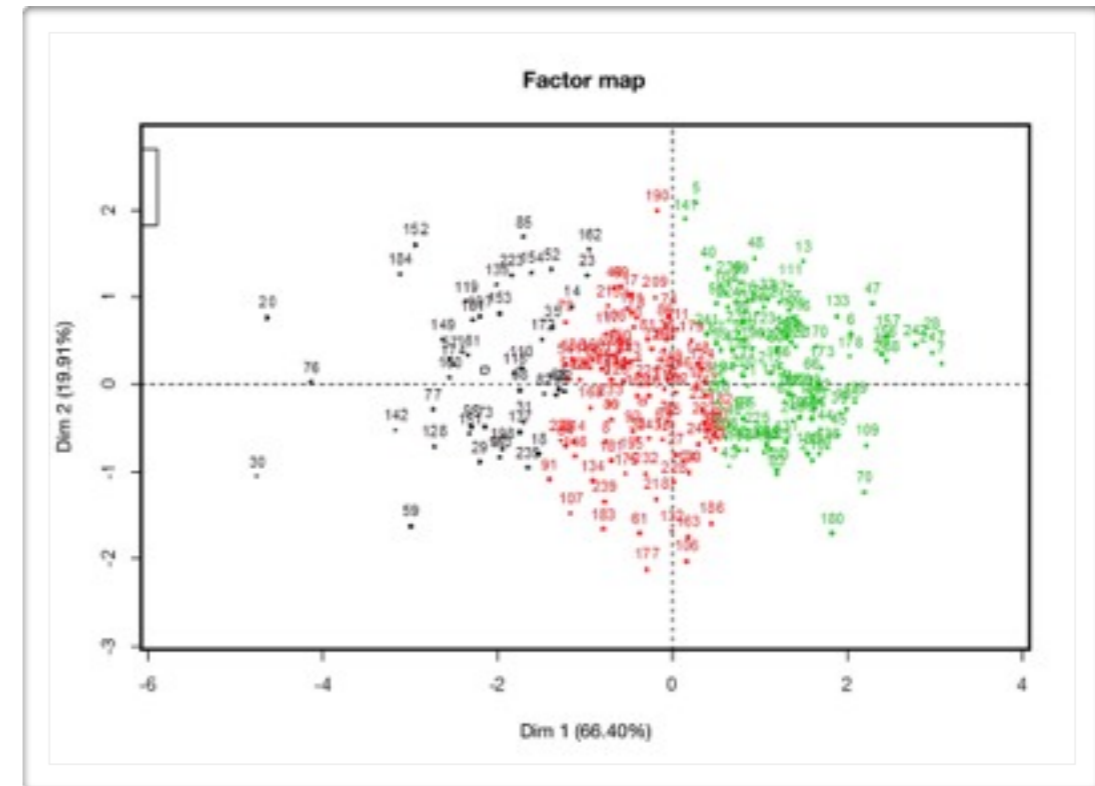
## Análisis de conglomerados jerárquicos (ACJ)

A continuación se muestran los resultados de la aplicación del ACJ, técnica que busca agrupar variables tratando de lograr la máxima homogeneidad en cada grupo y la mayor diferencia entre los grupos.

Para este propósito, las coordenadas factoriales generan un marco común para un proceso de formación de conglomerados o clústers. A través del método de Ward, se busca identificar agrupaciones presentes en las respuestas de las madres sobre sus prácticas de crianza.

El método de Ward recurre a la distancia entre clases para unir las dos clases que incrementen menos la inercia interclase, es decir, conformar grupos con la menor dispersión interna posible.

Como resultado se obtienen tres grupos de madres debido a su similitud en los puntajes (figura 6), no solo generales sino en particular en cada una de las escalas.

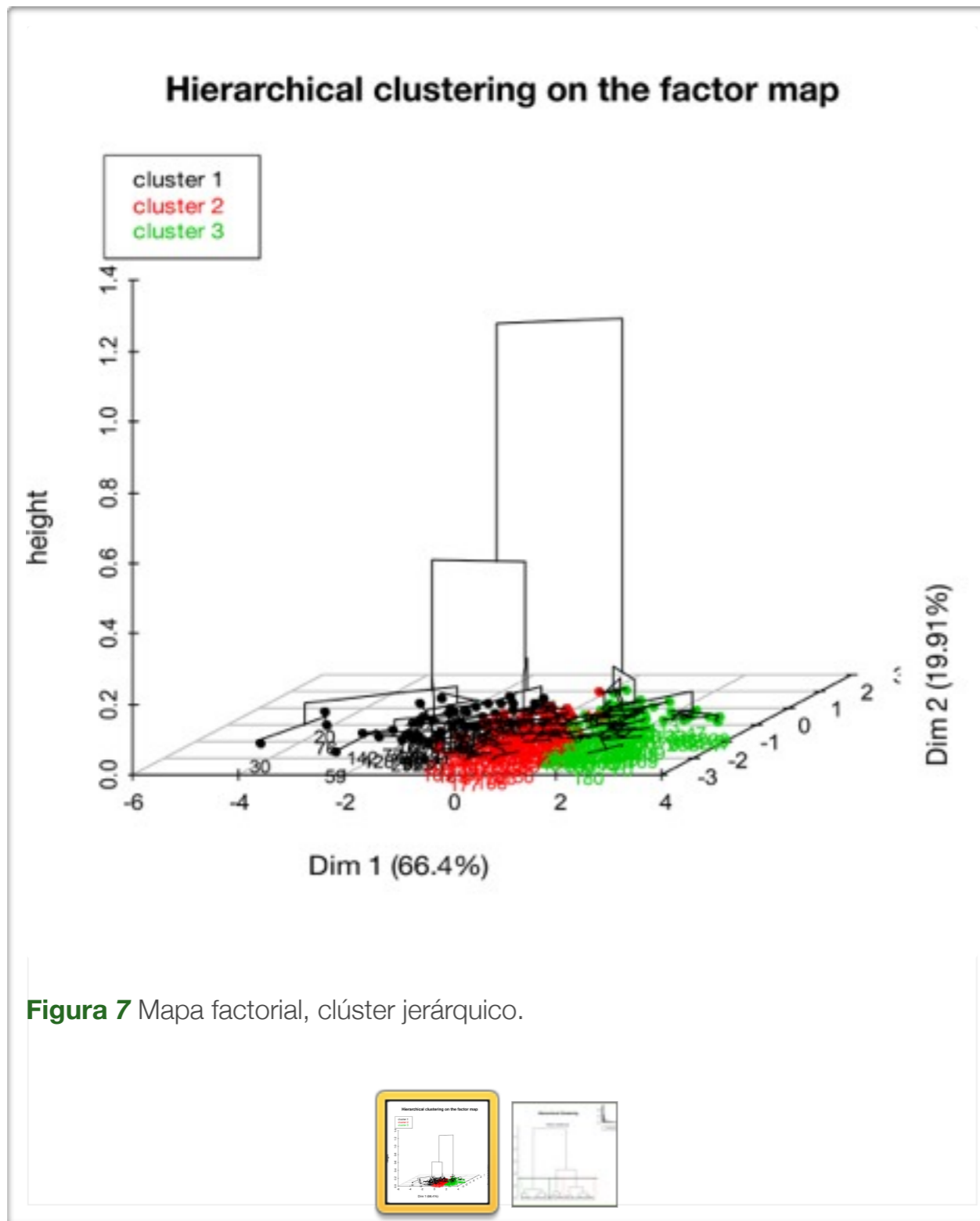


**Figura 6** Clúster jerárquico.

El grupo 1 (color negro) se caracteriza por tener los puntajes más bajos en la escala Expresión de Afecto, particularmente se observa que está muy por debajo de la media general, seguido de la escala Comunicación.

El grupo 2 (color rojo) se caracteriza principalmente porque su comportamiento es idéntico para todas las madres en la escala Regulación del Comportamiento y es lo que llamaríamos el grupo promedio.

El grupo 3 (color verde) obtuvo los mejores puntajes en la prueba general, sobresaliendo por encima del promedio total en las tres escalas.



Las figuras 7 y 8 resumen el procedimiento de clasificación en una forma visual que permite ver la estructura de clasificación de las madres. Se pueden observar los cambios de inercia más grandes (saltos) y así decidir, con base en los saltos “altos”, el número óptimo de clústeres, esto es, trazar una línea horizontal que corte los “saltos” más largos, en donde el número de líneas verticales que se corten es la cantidad óptima de clústeres.

**Tabla 1** Agrupamiento de clúster

Clúster	N	%
1	46	18.5
2	101	40.6
3	102	41.0
Total	249	100

Entonces, como se observa en la tabla 1, las madres quedan agrupadas en los clústeres de la siguiente manera: el grupo 1 con el 18.5%, el 2 con el 40.6% y el 3 con el 41.0%.

**Tabla 2** Promedio de puntuación en el CPC por clústeres

Clúster	Práctica de Crianza Positiva
	Media
1	111.07
2	125.95
3	139.55
Total	128.77

Por su parte, la tabla 2 muestra el promedio obtenido en el CPC para cada uno de los clústeres.

**Tabla 3** Clústers- media, desviación y desviación general

```

Comunicacion 0.6322292 3.681311e-54
RegComp      0.5272924 9.438078e-41
ExpAfecto    0.4759428 3.044943e-35

Squantil
Squantil$`1`
      v.test Mean in category Overall mean sd in category Overall sd      p.value
RegComp    -7.588641      45.02174      49.70683      4.301108      4.628183 3.232773e-14
ExpAfecto  -9.393509      36.63043      43.36948      3.897372      5.378078 5.803403e-21
Comunicacion -10.789927      29.41304      35.69478      2.617462      4.364333 3.840938e-27

Squantil$`2`
      v.test Mean in category Overall mean sd in category Overall sd      p.value
RegComp    -4.881211      47.9703      49.70683      2.885455      4.628183 1.054366e-06

Squantil$`3`
      v.test Mean in category Overall mean sd in category Overall sd      p.value
RegComp     10.862413      53.53922      49.70683      2.851458      4.628183 1.740883e-27
Comunicacion 10.111396      39.05882      35.69478      2.637674      4.364333 4.917868e-24
ExpAfecto     8.735854      46.95098      43.36948      3.889093      5.378078 2.418212e-18
    
```

La tabla 3 presenta en la primera columna la media del clúster obtenida en cada una de las escalas, comparada con la media general de

las 249 madres en la segunda columna, seguido de la desviación del clúster y la desviación general.

Como el objetivo de este análisis es describir sociodemográficamente a las madres en relación con sus prácticas de crianza, se recurrió al método estadístico no-paramétrico denominado árbol de clasificación, que permitió ver la relación entre las condiciones sociodemográficas y las prácticas de crianza de las madres, explicadas a través de los clústeres elaborados anteriormente, análisis que a continuación se presenta.

### ● Discusión

Con respecto a los resultados, se puede resaltar que las madres objeto de investigación se esfuerzan por ejercer unas buenas prácticas de crianza en general, pues la mayoría de ellas (81,5%) están ubicadas en los clústeres 2 y 3, que son los que presentan puntajes promedio y altos en las tres escalas del CPC (Tabla 1).

Las características sociodemográficas que más se relacionan con las prácticas de crianza son la formación académica, la ocupación, el estado civil, el desplazamiento forzado y los sentimientos negativos. A continuación se presentarán los análisis y la explicación de los hallazgos en relación con dichas variables.

Con base en los resultados de este estudio, se puede decir que en el caso de las madres de las zonas rurales, a mayor nivel educativo es

más acertado el ejercicio de las prácticas de crianza, en contraposición a Behrman y Rosenzweig (2002) quienes sugieren que el aumento de la escolaridad de las madres no puede hacer mejor la crianza de la próxima generación, porque se reduce la cantidad de tiempo que pasan las madres en el hogar y, por lo tanto, los cuidados y proyecciones que pueden generar en sus hijos. Para las madres rurales, aun sin tener un alto nivel educativo, la educación les permite ofrecer a sus hijos experiencias que favorecen su desarrollo, lo que consolida no solo buen trato sino también un vínculo afectivo fuerte (Gallego, 2012).

En coherencia con Trentacosta, Hyde, Shaw, Dishion, Gardner y Wilson (2008) y López, Fernandez, Vives y Rodriguez (2012) este estudio comparte la idea de que la calidad de las prácticas de crianza disminuye proporcionalmente según el nivel de estudios de la madre, una concepción que ha sido avalada por otras investigaciones.

Por otro lado, se encontraron relaciones importantes con la variable sociodemográfica Motivos de Desplazamiento. Aunque son escasos los estudios que plantean el ejercicio de una crianza asertiva en contextos de riesgo psicosocial como el desplazamiento forzado (Carbonell, Plata, Bermúdez, Suárez, Peña, & Villanueva, 2015), en donde exigencias del ambiente o situaciones persistentes producen estrés en la crianza, que generan a su vez un impacto desfavorable, que disminuye la capacidad de la familia para afrontar las demandas de la crianza (Wachs, 2009).

Entre los hallazgos de esta investigación se encuentra una contravención a esta constante, pues las madres en condición de desplazamiento por conflicto armado y desempleo, lograron puntajes altos con respecto a las prácticas de crianza en sus tres categorías, siendo la Regulación del Comportamiento y la Comunicación las más altas respectivamente.

La resistencia de las familias que se encuentran en condición de desplazamiento confirma una tendencia humana a dar y recibir apoyo, de la misma forma que se necesita sentirse seguro y querido (González, 2004).

Esta tendencia vinculada a situaciones críticas como el desplazamiento facilita el alivio y la recuperación emocional del grupo familiar, y convierte la expresión de afecto y seguridad en componentes de protección a pesar del contexto de riesgo (Amar, 2000), por lo tanto, le permite a las madres mantener un equilibrio en la crianza de sus hijos.

En este orden de ideas, es posible afirmar que la respuesta humana al sufrimiento y al estrés se caracteriza también por la búsqueda de relaciones de ayuda entre personas que han pasado por una situación similar, y esta acción es considerada como una de las competencias que desarrollan especialmente las madres ante las necesidades que tienen que enfrentar cuando, por las carencias de recursos materiales, deben recurrir a las distintas ayudas socia-

les para garantizar la supervivencia de sus hijos (Granada & Domínguez, 2012).

Para concluir, es necesario pensar en el comportamiento de las madres ligado al contexto social y cultural en el que se encuentran; sus acciones y emociones alrededor de las prácticas de crianza están directamente influenciadas por las experiencias de vida.

Se requiere de una perspectiva ecológica y contextualizada sobre las prácticas de crianza, que incluya a las instituciones públicas y privadas para la constitución de redes de apoyo a la familia actual.

En esta investigación queda expresada la importancia de conocer las prácticas de crianza de las madres rurales, no solo para contribuir a un mejor conocimiento de las prácticas de crianza en madres de las zonas rurales, sino para fomentar las acciones públicas encaminadas a orientar a las madres para favorecer los procesos de socialización de las familias.

Esta investigación es descriptiva, válida para exponer la realidad de las madres que participaron. Para darle trascendencia a este estudio es importante que este documento sea pauta para investigaciones futuras, donde se caractericen ampliamente las prácticas de crianza de las familias rurales colombianas.

Para finalizar, es importante reconocer esta investigación como complemento de los estudios existentes sobre las prácticas de crianza en población rural. El campo investigativo sobre esta temática es muy amplio pero todavía queda mucho camino que recorrer.



## ● Referencias

- Aguirre-Dávila, E. (2011). Inversión parental: una lectura desde la psicología evolucionista. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 523-534.
- Aguirre, E. (2008). Estado actual y retos en la investigación en crianza. 13er Congreso Colombiano de Psicología (pág. 15). Bogotá D.C: Universidad Nacional de Colombia.
- Aguirre, E. (2011). Cuestionario de Prácticas de Crianza (CPC-P) de auto diligenciamiento, versión para padres. Bogotá D. C.: (en proceso de publicación)
- Amar, J. (2000). Niños invulnerables. Factores cotidianos de protección que favorecen el desarrollo de los niños que viven en contextos de pobreza. *Psicología desde el Caribe*, 5, 96-126.
- Amérigo, M. (1992). Técnicas de análisis multivariado en la investigación psicosocial. En M. Clemente (Coord.), *Psicología social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 140-166). Madrid: Eudema Universidad.
- Behrman, J. R., & Rosenzweig, M. R. (2002). Does Increasing Women's Schooling Raise the Schooling of the Next Generation. *American Economic Review*, 92(1), 323-334.
- Bornstein, M. H. (2002). *Handbook of Parenting*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cabrera, L. M. (2009). *Guía frente al desplazamiento forzado : derecho fundamental a la restitución de las tierras y los derechos humanos de la mujer desplazada*. Bogotá, D. C.: Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo.
- Callamard, A. (2002). *Metodología de investigación con enfoque de género y sensible a las mujeres indígenas*. Quebec: Centro Internacional de Derechos Humanos y Desarrollo Democrático.
- Carbonell, O. A., Plata, S. J., Bermúdez, M. E., Suárez, L. C., Peña, P. A., & Villanueva, C. (2015). Caracterización de prácticas de cuidado en familias colombianas con niños en primera infancia en situación de desplazamiento forzado. *Universitas Psychologica*, 14(1), 15-28.
- Charry, M., & Maestre, R. (2008). Significado de la crianza pautas y practicas: un estudio de cinco familias en el área rural. *Infancias Imágenes*, 7(1), 71-74.
- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington. E. M., & Bornstein, M. H. (2000). Contemporary research on parenting. The case for nature and nurture. *American Psychologist*, 55(2), 218-232.

- Darling, N. (1999). *Parenting Style and Its Correlates*. Champaign IL.: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED427896>).
- Díaz, M. (2002). *Estadística multivariada: inferencia y métodos*. Bogotá D.C. Universidad Nacional de Colombia.
- Farch, M., & Pérez, E. (2004). Mujeres rurales y nueva ruralidad en Colombia. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, (51), 137-160.
- Gallego, T. M. (2012). Prácticas de crianza de buen trato en familias monoparentales femeninas. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 37 (2), 112-131.
- Gómez, S. (2008). Nueva ruralidad fundamentos teóricos y necesidad de avances empíricos. En E. Pérez, M. A. Farah y H. C de Grammont (Compiladores). *La Nueva ruralidad en america latina. Avances teóricos y evidencias empíricas* (pp. 45-77). Bogotá, D. C.: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- González, C. (2004). Transformación y resiliencia en familias desplazadas por la violencia hacia Bogotá. *Revista de Estudios Sociales*, 18, 117-126.
- Granada, P., & Domínguez, E. (2012). Las Competencias Parentales en contextos de desplazamiento forzado. *Psicología desde el Caribe*, 29(2), 456-482.
- Holden, G. W., & Coleman, S. D. (1992). The measurement of child rearing: Paradox and promise. En J. R. M. Gerris & J. M. A. M. Janssens (Eds.), *Child Rearing. Influence on prosocial and moral development* (pp. 7-30). Ámsterdam: Swets & Zeitlinger.
- López, S., Fernandez, A., Vives, M., & Rodriguez, O. (2012). Prácticas de crianza y problemas de conducta en niños de educación infantil dentro de un marco intercultural. *Anales de Psicología*, 28 (1), 55-65.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En P. H. Mussen (Series Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Martínez, A. (1996). Enfrentamientos militares y políticos durante la Independencia Micaela Mutis, una criolla ilustrada. *Credencial Historia*, 76.
- Perilla, L. (2014). Los roles de las mujeres rurales en el departamento de Nariño, Colombia. Tendencias y cambios. *Trabajo Social*, 16, 187-204.
- PNUD. (2011). *Colombia rural. Razones para la esperanza. Resumen ejecutivo*. Bogotá D. C.: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

- Ramírez, M. (2005). Padres y desarrollo de los hijos: Prácticas de crianza. *Estudios Pedagógicos* 31(2), 167-177.
- Segura, S. (2010). Impacto del conflicto armado interno en la familia colombiana. *Estudios de derecho y gobierno*, 3(2), 47-63.
- Simarra, J. (2002). *Socialización y prácticas de crianza en Colombia 1992/2002: Estado y recomendaciones para la política pública de infancia y familia*. Bogotá D.C.: Universidad Nacional de Colombia. (Recuperado el 20 de febrero de 2008 de [www.medicina.unal.edu.co/Departamentos/Pediatria/Pediatria](http://www.medicina.unal.edu.co/Departamentos/Pediatria/Pediatria))
- Solís-Cámara, P., Díaz, M., del Carpio, P., Esquivel, E., Acosta, I., y Torres, A. (2007). La contribución del bienestar subjetivo, las expectativas y la crianza maternas en los logros escolares de sus niños y en la valoración de la participación de los padres. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 71-82.
- Steinberg, L. (2000). Youth Violence: Do Parents and Families Make a Difference? *National Institute of Justice Journal*, N° 243, 30-38. (Recuperado el 03 de junio de 2006 de <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/jr000243f.pdf>)
- Tenorio, M. C. (2000). Influencias en la crianza y el desarrollo de los niños y niñas en dos comunidades afrocolombianas del Valle del Cauca. En M. C. Tenorio (Ed.), *Pautas y prácticas de crianza en familias colombianas*. Bogotá. D. C.: Ministerio de Educación Nacional.
- Trentacosta, C. J., Hyde, L. W., Shaw, D. S., Dishion, T. J., Gardner, F., & Wilson, M. (2008). The relations among cumulative risk, parenting, and behavior problems during early childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 1211-1219.
- Wachs, T. D. (2009). La naturaleza y las consecuencias del estrés sobre las familias que viven en países con bajos ingresos. En T. Moreno (Ed.), *El estrés familiar: protegiendo el bienestar de los más pequeños*. La Haya: Fundación Bernard Van Leer.
- Yapu, M. (2010). Políticas públicas, socialización y experiencias en torno a la infancia. En M. Yapu (Comp.), *Primera infancia: experiencias y políticas públicas en Bolivia* (pp. 197-224). La Paz: Fundación Programa de Investigación Estratégica en Bolivia - PIEB.



# Prácticas de crianza, comportamiento prosocial y adolescencia

---

Resumen · Comportamiento prosocial y adolescencia · Prácticas de crianza y comportamiento prosocial de los adolescentes · Conclusiones · Referencias

# Prácticas de crianza, comportamiento prosocial y adolescencia

## Child-rearing Practices, Prosocial Behavior, and Adolescence

**Eduardo Aguirre Dávila**

*Psicólogo,*

*profesor y director del grupo de investigación en Socialización y Crianza,*

*Departamento de Psicología,*

*Universidad Nacional de Colombia.*

Correo electrónico: [eaquirred@unal.edu.co](mailto:eaquirred@unal.edu.co)

### ● Resumen

El comportamiento de los seres humanos frente a la adversidad de sus semejantes siempre ha suscitado interrogantes, en especial cuando las personas que brindan ayuda a los demás llegan a poner en riesgo su vida. En este escrito se presentan algunos hallazgos sobre el importante papel de la crianza en el desarrollo del comportamiento prosocial de los adolescentes.

### ● Abstract

The way as human beings behave in front of adversity of his fellows always raised questions, especially when persons who provide help to others put your life at risk. This paper presents some findings that show the important role of parenting in the development of prosocial behavior of adolescents.

A lo largo de la historia, filósofos y religiosos han dado diversas explicaciones sobre el comportamiento de ayuda a los demás. En el caso del cristianismo, la parábola del buen samaritano ha sido emblemática para explicar y formar a los fieles en la caridad, la ayuda y la compasión misericorde, acciones que distinguirían al cristiano practicante.

La parábola forma parte del evangelio según Lucas, capítulo 10 versículos 25 al 37, en los que se narra lo siguiente:

Se levantó un legista, y dijo para ponerle a prueba: “Maestro, ¿qué he de hacer para tener en herencia vida eterna?” Él le dijo: “¿Qué está escrito en la Ley?, ¿cómo lees?” Respondió: “Amarás al Señor tu Dios con todo tu corazón, con toda tu alma, con todas tus fuerzas y con toda tu mente; y a tu prójimo como a ti mismo”. Díjole entonces: “Bien has respondido. Haz eso y vivirás”. Pero él, queriendo justificarse, dijo a Jesús: “Y ¿quién es mi prójimo?” Jesús respondió: “Bajaba un hombre de Jerusalén a Jericó, y cayó en manos de salteadores, que, después de despojarle y golpearle, se fueron dejándole medio muerto. Casualmente, bajaba por aquel camino un sacerdote y, al verle, dio un rodeo. De igual modo, un levita que pasaba por aquel sitio le vio y dio un rodeo. Pero un samaritano que iba de camino llegó junto a él, y al verle tuvo compasión; y, acercándose, vendó sus heridas, echando en ellas aceite y vino; y montándole sobre su propia cabalgadura, le llevó a una

posada y cuidó de él. Al día siguiente, sacando dos denarios, se los dio al posadero y dijo: ‘Cuida de él y, si gastas algo más, te lo pagaré cuando vuelva.’ ¿Quién de estos tres te parece que fue prójimo del que cayó en manos de los salteadores?” Él dijo: “El que practicó la misericordia con él”. Jesús le dijo: “Vete y haz tú lo mismo”. (La Biblia, 1983, p. 105)

En esta parábola hay tres situaciones que sería importante analizar para entender el verdadero mensaje y la enseñanza sobre la ayuda al prójimo para los cristianos.

Quien pregunta a Jesús sobre qué se ha de hacer para ganar la vida eterna es un doctor de la ley, que en el pueblo israelita es el que conoce y debe custodiar la ley mosaica del Antiguo Testamento. Jesús responde preguntándole “¿qué dice la escritura?”, a lo cual este doctor de la ley responde citando el Antiguo Testamento, en Deuteronomio 6, 4 y en Levítico 19, 18. Cuando este maestro de la ley pregunta entonces a Jesús: “¿quién es mi prójimo?”, lo hace con la intención de ponerlo a prueba, pues, en ese entonces había una discusión entre los maestros de la ley en cuanto a quién se debía considerar como prójimo, si solamente a los familiares, a los del mismo pueblo o a quien vivía cerca, pero lejos estaba de ellos considerar como prójimo a alguien fuera de las fronteras del pueblo elegido.

En esta parábola el ejemplo que da Jesús intencionalmente muestra como cumplidor de la ley no a un israelita sino a uno de sus enemi-

gos, a un samaritano. Entre los judíos y los samaritanos existía la prohibición expresa de tratarse entre ellos. Con esto da a entender que el mandamiento del amor al prójimo no se limita a aquellos que comparten con el cristiano sus principios y sus creencias sino que le exige ponerlo en práctica con todo ser humano, incluso con su enemigo.

Se ve en esta parábola que el modo como se debe ayudar al prójimo no se limita a una simple ayuda transitoria o momentánea, es un compromiso de acompañamiento hasta ver que el otro ha salido adelante o ha superado la dificultad. Por tanto, esta ayuda exige un darse de sí mismo, un incomodarse, un estar dispuesto a gastar dinero y tiempo.

Finalmente, la parábola del buen samaritano, como ya es costumbre de la pedagogía de Jesús, termina con una invitación a una acción concreta: “Vete y haz tú lo mismo”. Es la invitación a todos, cristianos y no cristianos, a trabajar por el otro, por la promoción y la dignificación de ese otro que es para los creyentes un hermano en Cristo. En otras palabras, en el mundo cristiano es responsabilidad de todo aquel que profesa la fe cristiana tener acciones concretas de solidaridad, de justicia y de fraternidad.

En cuanto a la filosofía occidental, el tema de la ayuda a los demás también ha convocado a los más diversos pensadores; se podría decir que todo sistema filosófico que desarrolló una concepción sobre la

naturaleza humana ha dedicado una parte importante de sus reflexiones a las acciones de los hombres que se distinguen por brindar ayuda a los demás, estas explicaciones se centran, por lo general, en establecer diferencias entre un actuar altruista y uno egoísta.

Entre los filósofos griegos el ser humano se caracteriza porque es esencialmente social, esto quiere decir, siguiendo a Sócrates, que es imposible concebir la vida humana por fuera de la polis (Πόλις); en sentido estricto, el actuar de los ciudadanos no puede darse sin que se tenga en cuenta a la comunidad.

Para los griegos, los hombres solo podían alcanzar una realización plena cuando, como respuesta a una exigencia moral, participaban activamente en la vida pública, donde las personas se ven en la necesidad de interactuar con más seres humanos. Este quid de la naturaleza humana, la esencia entendida como condición de posibilidad, se refiere a la alteridad radical del ser, la cual condiciona todo el actuar de los individuos. En el mundo griego, esta alteridad esencial es el marco de las acciones que van desde la amistad hasta la conformación del Estado.

De manera particular, en el reconocimiento del otro se sitúa el actuar altruista, acción que para los griegos estaba estrechamente relacionada con la noción de la amistad (φιλία). Para Platón, la amistad plantea un interrogante que será paradigmático en la comprensión de la ayuda a los demás, se trata de saber si actuamos movidos por buscar el bien de un amigo o si lo ayudamos por alcanzar un

beneficio propio. En *El banquete* afirma que “solo los amantes saben morir el uno por el otro”.

De acuerdo con Stiefken (2008), en esta relación entre altruismo y amistad

Aristóteles hace una distinción entre el amor o la amistad instrumental (por mutuo interés), y la amistad perfecta o amor al otro por sí mismo (la cual implica el ideal del amor como aspiración al bien supremo); la realización personal, para él, se da a través de este segundo tipo de amor, por medio de una relación de amistad perfecta con los otros. (p. 44)

Ahora bien, en el campo del conocimiento científico, en especial en el de la psicología social, el estudio de la conducta de ayuda a los demás es relativamente reciente. Como lo señalan Darley y Latané (1968), apoyados en el libro de Rosenthal (1964) titulado *Thirty-eight witnesses*, este interés surge a raíz de un caso emblemático que sucede a inicios de la década de los sesenta, en el que

una joven fue apuñalada a muerte en la mitad de la calle en una zona residencial de la ciudad de Nueva York. Aunque tales asesinatos no son rutinarios, el incidente recibió atención de la opinión pública solo hasta varias semanas después, cuando el *New York Times* reveló otro lado del caso: por lo menos 38 testigos habían observado el ataque —y ninguno de ellos intentó

intervenir—. Aunque el atacante tomó más de media hora para matar a Kitty Genovese, ni una de las 38 personas que observaba desde la seguridad de sus propios apartamentos salió para asistirle. Incluso ni uno levantó el teléfono para llamar a la policía. (Rosenthal, 1964, p. 377)

Este caso suscitó no solo el asombro y la indignación del público en general, sino que fue un hecho que intrigó a los científicos sociales de la época quienes formularon preguntas como: ¿La naturaleza humana es esencialmente egoísta o altruista? ¿Por qué los ciudadanos no responden al dolor o los dramas de sus conciudadanos? ¿Qué motiva a las personas a actuar de manera altruista? ¿El altruismo es el resultado de una exposición a ambientes altruistas o es una conducta determinada por los genes? ¿Solo los seres humanos se comportan de manera altruista o es un comportamiento compartido por otros animales? ¿El altruismo está en contravía de una economía de mercado? ¿Los seres humanos se mueven más por la optimización de sus recursos o son capaces de sacrificarlos para resolver de mejor manera situaciones conflictivas?

Estos interrogantes y muchos más reorientaron la labor investigativa en la ciencia, y es a partir de que las investigaciones sobre la conducta de ayuda se popularizan y diseminan en diferentes campos científicos, en donde se aúnan esfuerzos para encontrar explicaciones a las causas y a las consecuencias del actuar prosocial.



Para esta época encontramos que en el campo de la teoría de la evolución y de la biología, investigadores como Trivers (1971), Darlington (1978) o Axelrod y Hamilton (1981) intentan resolver interrogantes como por ejemplo: ¿El altruismo es más adaptativo que el egoísmo? ¿Bajo qué condiciones emerge la cooperación en un mundo de egoístas sin una autoridad central? ¿La selección del grupo de parientes permite reconciliar el egoísmo y el altruismo? ¿Qué similitudes y diferencias existen en el comportamiento social de los seres humanos y los primates superiores?

Este *zeitgeist* también marca el interés de las ciencias económicas, que si bien en el pasado ya habían incursionado en el estudio del altruismo, es en este periodo que se enfrentan a nuevos interrogantes referidos a la función que tiene el comportamiento altruista en la vida del *homo economicus*, en donde las matemáticas y la filosofía pragmática serán instrumentos útiles para responder si el mundo económico, principalmente el que se basa en la economía de mercado, podría incorporar acciones altruistas.

En otras palabras, el interrogante es si la maximización de recursos y del bienestar es solo una cuestión de las acciones individuales o no. Por ejemplo, Haney (1972) y Fitzgerald (1975) resumen el problema en la pregunta: ¿la función de consumo depende solo de la utilidad individual, esto es, solo de su propia tasa de consumo, o también es función de la tasa de consumo de su vecino?, o como lo

planteó más tarde Simon (1993), “los individuos no forman sus preferencias de manera aislada, sino en respuesta a eventos públicos y a información ampliamente difundida” (p. 160), aquí el altruismo asume una función importante, en especial porque se expresa en forma de lealtad con el grupo, donde es importante el altruismo recíproco. Así, de acuerdo con Simon, el altruismo, el derivado del grupo y de las lealtades organizacionales, juega un rol importante en la adaptabilidad económica.

Las ciencias sociales no son ajenas a este clima intelectual, en especial la psicología, campo en el que diversos investigadores, como por ejemplo Aderman y Berkowitz (1970), Batson, Håkansson, Chermok, Hoyt, y Ortiz (2007), Black, Wenstein y Tannur (1974), Cherry (2005), Eisenberg, Eggum y Di Giunta (2010), Eisenberg-Berg y Mussen (1978), Hastings, Utendale y Sullivan (2008), Hornstein, LaKind, Frankel y Manne (1975), Hoffman y Levine (1976), Dekovic (1997), Krebs (1970, 1975) y Levine Hoffman (1975) han planteado interrogantes del siguiente tenor: ¿el comportamiento de ayuda responde a normas sociales o es una característica propia de la naturaleza psicológica de los seres humanos?; ¿es una conducta que se aprende por observación o por condicionamiento operante?; ¿es una meta importante para el proceso de socialización?; ¿depende del nivel etario en el que se encuentre la persona?; ¿las acciones de ayuda dependen o no de am-

bientes altruistas?; ¿qué tanto las prácticas de crianza determinan el comportamiento prosocial?

De manera más específica, Eisenberg, Fabes y Spinrad (2006) sostienen que el interés por conocer las características y el desarrollo del comportamiento prosocial se debe a su importancia en la cualificación de las interacciones entre individuos y entre grupos; la sociedad necesita que se promuevan comportamientos sociales que contribuyan a la convivencia, a la tolerancia y a la participación activa de los ciudadanos.

En otras palabras, es necesario que promueva lo que Carlo, Eisenberg y Knighth (1992) denominan comportamientos sociales positivos. Por esta razón, es imprescindible definir con la mayor precisión posible el concepto, reconociendo que esta labor siempre será transitoria, debido a que el conocimiento científico está en continuo movimiento; en palabras de Kuhn (2004), sometido a las revoluciones científicas.

En esta línea se inscriben los trabajos de Nancy Eisenberg, una autora clásica en este campo. Esta investigadora parte del hecho de que existen diferencias entre el comportamiento prosocial y el altruismo. Ella sostiene que

Aunque hemos usado los dos términos, conducta prosocial y altruismo, para hacer referencia a comportamientos positi-

vos, los definimos de manera algo diferente. “Comportamiento prosocial” hace referencia a las acciones voluntarias que son planeadas para ayudar o beneficiar a otro individuo o grupo de individuos [...] “Altruismo” se refiere a un tipo específico de conducta prosocial —acciones voluntarias planeadas para beneficiar a otro las cuales están intrínsecamente motivadas— esto es, actos motivados por impulsos internos tales como el interés y la simpatía por otros, o por valores y auto-recompensas más que por ganancia personal. (Eisenberg & Mussen, 2003, p. 3)

Ahora bien, es necesario detenernos para delimitar un poco más estos dos conceptos, con el propósito de alcanzar una mejor comprensión de ellos y establecer sus alcances en el mundo académico actual.

Empecemos diciendo que los dos términos comparten la característica de ser acciones específicas y no solo actitudes, con lo cual se quiere resaltar el hecho de que la prosocialidad y el altruismo se concretan en el hacer, por lo que tienen consecuencias inmediatas sobre los sujetos que realizan tales acciones y estas pueden llegar a ser lo suficientemente comprometidas como para poner en riesgo la integridad de las personas.

Janssens y Dekovic (1997) añaden que se debe diferenciar el comportamiento del razonamiento prosocial; de acuerdo con estos autores, el

comportamiento prosocial se refiere a la preocupación por otra persona que implica un coste neto para el actor. Estas acciones incluyen el compartir, consolar o ayudar a otro en peligro, y hacer una donación a una persona necesitada. El razonamiento prosocial moral implica elaborar juicios acerca de los conflictos en los que el individuo tiene que elegir entre satisfacer sus deseos y necesidades y las de los demás en un contexto en el que las leyes, los castigos, las autoridades, las obligaciones formales y otros criterios externos son irrelevantes o no destacados. (p. 509)

A este respecto, Caprara, Alessandri y Eisenberg (2012) señalan que el comportamiento prosocial tiene claras consecuencias positivas sobre la persona que realiza este tipo de acción, quiere decir que se manifiesta algún tipo de beneficio personal o para la sociedad en general. Como en el caso de “los niños prosociales [quienes] se desempeñan mejor en la escuela y tienen menos riesgo frente a los problemas de comportamiento” (p. 1289).

Compartir, ayudar y las formas de comportamiento cooperativo son el sello distintivo de la competencia social en la infancia y la adolescencia. Además, estos comportamientos se han relacionado teórica y empíricamente con otras formas de competencia social, tales como la aceptación y aprobación social (por ejemplo, Bukowski y Sippola, 1996; Newcomb, Bukowski,

y Pattee, 1993), y con las competencias intelectuales tales como el rendimiento académico (por ejemplo, Wentzel, 2003). (Wentzel, Filisetti, & Looney, 2007, p. 895)

Otro aspecto que comparten el comportamiento prosocial y el altruismo es el hecho de que se reconoce en estos el valor del interlocutor; en términos filosóficos, son actos que se configuran en la radical alteridad del ser. Ya lo veíamos en la parábola del buen samaritano, cuando se actúa ayudando a otro individuo se supone el reconocimiento de su dignidad, este se nos presenta como el horizonte para nuestras acciones. En términos de Kant, este tipo de acciones está sujeto a un imperativo categórico en el que la dignidad humana se torna en principio regulador, en modelo de vida orientado por valores. Este filósofo alemán resume lo anterior en la expresión “Obra solo según una máxima tal que puedas querer al mismo tiempo que esta se constituya en ley universal”.

De esta manera, la acción de ayudar a los demás pone en evidencia que los seres humanos nos distinguimos por el hecho de que nuestra realización, muchas veces a nuestro pesar, se da en función de la relación social fundamental, en el entendido de que lo social significa establecimiento de vínculos o sociedades significativas.

Ahora bien, de manera más específica se puede afirmar, siguiendo a Fetchenhauer, Flache, Buunk, y Lindenberg (2006), que el comportamiento prosocial se expresa en “la voluntad [...] para ayudar a

otros que se encuentran pasando necesidades, para contribuir al bien común, para mostrarse digno de confianza y para ser justo y considerado” (p. 3).

Si bien es posible reconocer la solidaridad en otras especies, es en el hombre en el que se expresa como comportamiento prosocial, de tal forma que se manifiesta como un tipo de acción más compleja, dado que se define por la necesidad de colaborar con los otros, apoyándose en valores y principios éticos.

Así, aunque en sus orígenes se relaciona con el comportamiento cooperativo en general, conforme va tomando una forma más humana esta conducta expresa determinaciones sociales. Es aquí en donde la familia juega un papel importante en cuanto que es el medio más significativo para la configuración de la solidaridad y la ayuda a los demás, y su puesta en práctica en las más diversas situaciones de la vida diaria de las personas.

En cuanto al altruismo se puede decir que es “la preocupación desinteresada por el bienestar de los otros. Para formularlo de manera diferente, es lo opuesto al egoísmo. Una persona altruista se preocupa y ayuda incluso cuando no se ofrezca o espere ningún beneficio a cambio” (Lee, Kang, Lee, & Park, 2005, p. 147).

Por otro lado, se puede decir que en el altruismo “la motivación del que ayuda se caracteriza por la toma de perspectiva y la empatía

(Bierhoff, 2002, p. 9), y además en este resaltan cuatro aspectos claves: 1) son acciones voluntarias y desinteresadas, 2) existe la percepción del grado de vulnerabilidad, 3) se subestima el costo y el beneficio de las acciones propias, y 4) el vínculo hacia los otros está determinado por la empatía-simpatía.

En el altruismo si bien la empatía y la simpatía “están basadas en la comprensión de la situación del otro [...] solo la simpatía involucra sentimientos de preocupación por el otro, aunque no es la misma sensación que el otro pueda experimentar” (Malti, Gummerum & Buchmann, 2007, p. 278).

Eisenberg, Sadovsky y Spinrad (2005) definen la empatía como una respuesta afectiva que se deriva de la aprehensión o comprensión del estado o condición emocional, y es algo similar a lo que la otra persona siente en esa situación determinada.

Así, si una persona observa a alguien que está triste y, consecuentemente, se siente ella misma triste, esta persona está experimentando empatía. Algunas veces la respuesta inducida vicariamente es el resultado de la exposición directa a la emoción del otro. Adicionalmente, si una persona observa a otro individuo en una situación que pudiera suscitar tristeza (p. e., en el funeral de alguien querido), el observador puede experimentar tristeza empática [...]. En este caso, se supone que al-

macena información acerca de los efectos de estar en una situación determinada (p. e. experimentando la muerte de un ser querido) (...) Así, la respuesta empática puede ser bastante automática (aunque debe involucrar al menos alguna diferenciación) o basarse en procesos cognitivos con acceso a información relevante sobre el estado emocional de otro. (p. 75)

Bierhoff y Rohmann (2004) a este respecto sostienen que

la idea básica es que el interés empático, como una respuesta a una situación específica de un observador que da testimonio de la condición de otra persona, motiva el comportamiento altruista, el cual es llevado a cabo principalmente como un intento por reducir el sufrimiento de la otra persona. (p. 351)

Así, este interés altruista como motivación real e intrínseca, que impulsa a las personas a ayudar a otras que se encuentran en una situación de infortunio, “es una forma de emoción empática en la que el observador está imbuido con sentimientos de compasión, ternura y simpatía en respuesta al infortunio de otra” (Smith, Keating, & Stotland, 1989, p. 641).

Las personas que se ven impulsadas por la empatía se comportan de manera segura aun cuando tengan que hacer grandes sacrificios.

Respecto a la simpatía, Eisenberg, Sadovsky y Spinrad (2005) afirman que se trata de una respuesta emocional derivada de la detec-

ción que hace una persona del estado o condición emocional del otro, pero que no necesariamente debe ser similar a lo que esta siente, sino que solamente es la detección de los sentimientos de tristeza o preocupación presentes en el otro.

Así, si un niño ve a una niña triste y siente interés por ella, él está experimentando simpatía. Tal reacción simpática frecuentemente se basa en la tristeza empática (o una emoción empática relacionada), aunque es probable que la simpatía también se pueda basar en la toma de perspectiva o en el acceso a información de la memoria que esté relacionada con la experiencia del otro (adicional o en lugar de la empatía). (p. 76)

Finalmente, se puede afirmar que con el altruismo nos encontramos frente a una conducta considerada como un subgrupo del comportamiento prosocial, que se caracteriza por que las acciones encaminadas a beneficiar a los otros son el producto de una motivación intrínseca.

De acuerdo con Eisenberg y Mussen (2003), en estos actos el interés por los otros está guiado más por los valores, las metas y la auto-recompensa internalizadas y menos por el afán de recibir recompensas sociales o por evitar el castigo. Además, Carlo (2006) y Eisenberg, Fabes y Spinrad (2006) sostienen que el comportamiento altruista frecuentemente es inducido por la simpatía y la internalización de normas/principios consistentes con la ayuda a los demás.

Al respecto, Carlo y Randall (2002) afirman que

debido a que el ayudar está principalmente relacionado con las necesidades que otros tienen de recibir asistencia, estos comportamientos tienen a veces un coste para el que presta ayuda. Aunque los académicos han discutido si existen conductas altruistas [...], hay al menos tres líneas de evidencia que apoyan la existencia de altruismo [...]. Primero, los investigadores han presentado evidencias de la heredabilidad de la simpatía [...] la cual se considera evolutivamente adaptativa. Segundo, hay evidencia longitudinal de la estabilidad en la tendencia a comportarse de una manera prosocial en la infancia y adolescencia [...]. Y, en tercer lugar, los investigadores han encontrado asociaciones significativas entre las variables de personalidad y comportamientos prosociales en diferentes contextos. (p. 32)

Ahora bien, en el caso de la definición del comportamiento prosocial, no obstante que en ella se hacen evidentes ciertas contradicciones, debido principalmente a que se apoya en diferentes perspectivas teóricas, se ha podido desarrollar un marco de referencia más amplio en el que se incorporan algunas características generales de este comportamiento.

Una expresión de estas contradicciones surge cuando se pretende determinar hasta qué punto cierta conducta puede ser o no conside-

rada prosocial; por ejemplo, cuando se habla de conducta social positiva, esto es, un comportamiento socialmente valorado, resaltan dos tipos de conductas: las que se consideran como producto de la búsqueda del beneficio mutuo del benefactor y del beneficiado, y las que suponen un beneficio solo para una de las partes involucradas.

En esta distinción se hace énfasis en la noción de “beneficio”, que trae consigo la necesidad de acudir a un criterio motivacional para definir prosocialidad, el cual ha sido planteado en términos de motivación altruista y no altruista.

En esta línea de pensamiento, González (1992) sostiene que la definición del comportamiento prosocial implica dos posturas: a) los que consideran la prosocialidad al margen de la motivación, y b) los que incluyen la motivación del acto en la definición, con lo cual se justifica el empleo de diferentes términos para referirse al comportamiento prosocial.

En el caso de la primera postura, el interés por ayudar a los demás se analiza desde una perspectiva conductual, en la que el centro del análisis está en la determinación de las contingencias que facilitan la aparición del comportamiento prosocial. En esta concepción se reúnen prosocialidad y altruismo. En la segunda, el énfasis está puesto en la determinación del tipo de motivo que impulsa a una persona a buscar el beneficio de los otros. En este caso se mantiene una diferencia entre comportamiento prosocial y

altruismo, dado que se reconoce la existencia de una motivación de carácter altruista.

A pesar de estas diferencias conceptuales, según González (1992) se ve una tendencia más definida a aceptar que el comportamiento prosocial abarca diferentes expresiones de la ayuda a los demás, por lo que este comportamiento implica distintas conductas interpersonales, tales como ayudar, compartir, cooperar, dar, restituir o ser altruista.

Apoyado en este consenso, González concibe el comportamiento prosocial como toda conducta social positiva con motivación altruista o sin ella, demarcación que es complementaria a la definición dada por Eisenberg, Fabes y Spinrad (2006), en la cual se estima la conducta prosocial como un comportamiento voluntario con la intención de beneficiar a otro. Definición que actualmente tiene mayor respaldo y en la que el altruismo, como se mencionó más arriba, se constituye en un subgrupo de la acción prosocial.

### ● **Comportamiento prosocial y adolescencia**

Más allá de esta delimitación del concepto de prosocialidad, surge en la década de los noventa un fuerte interés por conocer de manera particular el comportamiento prosocial de los adolescentes, en especial el modo como razonan y actúan prosocialmente en la temprana adolescencia. La atención hacia esta población está motivada por el papel protagónico que ha venido alcanzando en la

sociedad, tal como lo señalan las investigaciones sobre juventud (Marín & Muñoz, 2002; Miles, 2006; Nila & Feixa, 2006; Pedersen, 2002), las cuales hacen evidente que el nuevo rol de los adolescentes se debe, entre otras razones, a los cambios en la dinámica y estructura familiar, a la modificación de los hábitos de consumo, a la gran influencia de la tecnología informática y de comunicación, y a la globalización.

Los adolescentes de hoy se enfrentan a un mundo abierto y comunicado, que hace que sus relaciones interpersonales se tornen más exigentes y con un serio peligro de entrar en conflicto. Esto ha conducido, tal como lo afirman Carlo, Hausmann, Christiansen y Randall (2003), a que

haya un aumento en el interés por los comportamientos sociales positivos de los adolescentes, especialmente en la comprensión de las características de éstos [...]. Gran parte del reciente interés se desprende de la labor de académicos e investigadores, quienes sostienen que para el desarrollo de programas efectivos dirigidos a reducir las conductas riesgosas y antisociales es necesaria una mejor comprensión del desarrollo social positivo. (p. 108)

Ahora bien, diferentes estudios han mostrado que el comportamiento prosocial contribuye positivamente en el desempeño esco-

lar de los adolescentes y en las relaciones con sus pares. Delgado, Torregrosa, Inglés y Martínez (2006) e Inglés et ál. (2005) sostienen que en la adolescencia la prosocialidad impulsa la formación de las relaciones positivas, promueve el mantenimiento del bienestar personal y grupal, y facilita la aceptación por parte de los compañeros de estudio y de los profesores, todo lo cual contribuye a mejorar el ajuste de los adolescentes a las condiciones de las interacciones personales y al cumplimiento de las exigencias escolares.

Respecto a la relación entre comportamiento prosocial y desempeño escolar positivo, la investigación en este terreno (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura, & Zimbardo, 2000; Eisenberg, Sadovskiy & Spinrad, 2005; Welsh, Parke, Widaman, & O'Neil, 2001; Wentzel, 1991, 1993) ha evidenciado una alta correlación entre la prosocialidad y los buenos resultados académicos en el colegio. Asimismo, se observa un “fuerte impacto positivo sobre el posterior logro académico y la preferencia social” (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura, & Zimbardo, 2000, p. 302).

También hay evidencia respecto al rol del comportamiento prosocial en la promoción del aprendizaje de niños y adolescentes en el aula de clases, el cual se ve favorecido porque este tipo de comportamiento fomenta el intercambio entre pares y una mejor relación con los profesores (Birch & Ladd, 1998; Miles & Stipek, 2006; Wentzel, 1993).

Por otro lado, investigadores como Carlo, Hausmann, Christiansen y Randall (2003), Eisenberg, Fabes y Spinrad (2006), Garaigordobil (2006), Garaigordobil y García (2006), Padilla-Walker, McNamara, Carroll, Madsen y Nelson (2008), Welsh, Parke, Widaman y O'Neil (2001) explicitan que cuando se compara el comportamiento prosocial de niñas y niños encuentran que las niñas demuestran con más frecuencia este tipo de comportamiento. Malti, Gummerum y Buchmann (2007) afirman que las niñas son más simpáticas que los niños y tienen mayor motivación moral, dos aspectos que predicen su comportamiento prosocial.

En el caso de los adolescentes, Spinrad, Eisenberg y Bernt (2007) sostienen que las adolescentes exhiben una mayor tendencia al altruismo y una emocionalidad prosocial más alta que los hombres, pero estos últimos muestran más comportamientos prosociales en público que las muchachas. Asimismo, estos investigadores encuentran que los adolescentes tienen más probabilidad de demostrar tendencias prosociales que los preadolescentes.

En cuanto a la relación entre comportamiento prosocial y pares, se evidencia que los adolescentes cuyos amigos expresan acciones prosociales tienden también a comportarse de manera prosocial y que la aceptación por parte de los pares se ve favorecida por este tipo de comportamiento (Barry & Wentzel, 2006; Wentzel, Barry & Caldwell, 2004; Wentzel & McNamara, 1999). McNama-



ra y Wentzel (2006) encontraron que “los amigos son similares en el grado en el que expresan comportamientos prosociales y están motivados a hacerlo” (p. 153).

### ● **Prácticas de crianza y comportamiento prosocial de los adolescentes**

Las prácticas de crianza son una forma particular de relación entre padres e hijos, que principalmente se manifiestan en el seno de la familia y que están configuradas por dos dimensiones básicas: control y apoyo. La primera dimensión brinda una estructura a la vida de los niños, porque crea límites para su accionar; y la segunda da el apoyo afectivo necesario en la construcción de una base segura para las relaciones interpersonales.

Una mirada más atenta al proceso de crianza muestra que es posible identificar un subconjunto de dimensiones bipolares que son claves para el desarrollo de las características cualitativas del clima emocional que envuelve la interacción entre padres e hijos (Skinner, Jonhson, & Snyder, 2005). Estas dimensiones son: a) cariño vs. rechazo, la cual hace referencia a los cuidados parentales que se dan sobre la base del amor y el afecto; b) estructura vs. caos, dada que se relaciona con la organización de la vida de los niños, condicionada por la disciplina y la autoridad, factores que facilitan la interiorización de los límites y las normas que permiten la autoeficacia y el ajuste a la cultura de los niños; y c) apoyo a la autonomía vs. coerción, que se

refiere a las acciones de los padres que se orientan a apoyar la libertad de expresión y la motivación intrínseca de los niños.

Otro aspecto que caracteriza a las prácticas de crianza, como relación asimétrica que se da entre los progenitores y los niños, es la bidireccionalidad, la cual se manifiesta según el nivel etario en el que se ejerce la función de cuidado. A este respecto, Collins, Maccoby, Steinberg, Mavis y Bornstein (2000), Elkins, Fite, Moore, Lochman y Wells (2014), Galambos, Barker y Almeida (2003), Lansford et ál. (2011), French, Dumas, Moreland y Prinz (2014) señalan que los resultados de diferentes estudios son consistentes con el modelo bidireccional, e indican que los padres y niños ajustan su comportamiento según la respuesta del otro. No solo los padres influyen en el proceso de socialización de sus hijos sino que estos también modifican significativamente el comportamiento de sus progenitores.

Con el arribo de la adolescencia la vida familiar sufre diferentes cambios, en especial por la redefinición del rol de los hijos adolescentes; se establece una renegociación en torno al modo como estos asumen los deberes y responsabilidades en el hogar. Además, se modifican las expectativas de los padres frente al comportamiento de los adolescentes, las cuales se debaten entre el fortalecimiento de la autonomía y el monitoreo de la vida social, debido a los riesgos que implica esta etapa de la vida, en la cual el adolescente se ve expuesto al consumo de alcohol y drogas, al embarazo indeseado y a conductas antisociales.

De manera particular, en cuanto al papel de las prácticas de crianza en el desarrollo de la prosocialidad de los adolescentes, existe suficiente evidencia que señala su importancia en la configuración del comportamiento prosocial; así lo evidencian Dekovic y Jassens (1992), Eisenberg, Eggum y Di Giunta (2010), Fabes, Eisenberg, Karbon, Bernzweig, Speer y Carlo (1994), Hardy, Carlo y Roesch (2010), Janssen (2012), Mestre, Tur, Samper, Nácher y Cortés (2007), Wentzel, Filisetti y Looney (2007), entre otros.

En la asociación entre prácticas de crianza y comportamiento prosocial, Mestre, Samper, Tur y Díez (2001) señalan que

una mayor implicación de los padres en la educación de los hijos se relaciona con una mayor disposición a ayudar (empatía y conducta prosocial). Esta mayor disposición prosocial inhibe las conductas agresivas, por lo tanto, las prácticas paternas que incluyen apoyo y control contribuyen también a la regulación de emociones. (p. 55)

Knafo y Plomin (2006) y Knafo, Israel y Ebstein (2011) sostienen que existe una vasta literatura que demuestra que las prácticas de crianza positivas ejercen un papel importante en el desarrollo del comportamiento prosocial. Afirman que prácticas de crianza relacionadas con la disciplina inductiva, el soporte emocional o el impulso de la autonomía de niños y adolescentes se han visto asociadas a comportamientos empáticos y prosociales. Por el contra-

rio, “las relaciones cargadas de hostilidad, críticas y rigidez excesivas, junto con una actitud de rechazo o ignorancia del hijo/a inhiben la disposición prosocial” (Mestre, Samper, Tur, & Díez, 2001, p. 55).

Ahora bien, la influencia de las prácticas de crianza en el comportamiento prosocial no actúa directa y mecánicamente, sino que depende de las capacidades socio-cognitivas de los niños y adolescentes, las cuales se configuran como una instancia mediadora entre las acciones de los padres y la conducta de los niños y adolescentes (Hardy, Carlo, & Roesch, 2010).

Así, en diferentes estudios (Grusec & Goodnow, 1994; Padilla-Walker, & Carlo, 2007; Sim & Koh, 2003; Wyatt & Carlo, 2002) se ha observado que las expectativas, en especial de los adolescentes, sobre las reacciones de los padres respecto a su comportamiento prosocial o antisocial, se han visto relacionadas con la internalización de los valores paternos; cuando los adolescentes les atribuyen intenciones positivas a las demandas de los padres, son capaces de internalizar mejor los valores que los padres intentan transmitirles.

Otro aspecto que es importante es el uso de las recompensas como un medio para orientar el comportamiento de los niños. Las prácticas de crianza que emplean la recompensa social antes que la material para estimular las acciones de los niños y los adolescentes tienen efectos positivos. Al respecto, Carlo, McGinley,

Hayes, Batenhorst y Wilkinson (2007) afirman que este tipo de práctica de crianza favorece valores prosociales, mientras que el refuerzo material termina socavando dicho comportamiento.

Los autores antes citados mencionan que otra dimensión de las prácticas de crianza que se relaciona positivamente con el desarrollo del comportamiento prosocial es el tipo de conversación que entablan los padres con sus hijos. Afirman que los padres que sostienen diálogos con sus hijos acerca de temas morales y de acciones sociales facilitan que estos internalicen los valores y principios de los padres y los expresen en comportamientos prosociales. “Las conversaciones frecuentes entre padres e hijos se espera que faciliten las relaciones interpersonales cercanas, las cuales deberían fomentar la empatía, la simpatía y las relaciones interpersonales prosociales” (Carlo, McGinley, Hayes, Batenhorst, & Wilkinson, 2007, p. 150).

Velásquez, Barrera y Bukowski (2006) encontraron que

el control restrictivo y el modelo moral de los padres se relacionan con el comportamiento moral de sus hijos preadolescentes y que esta relación se encuentra mediada por el desarrollo de la autovaloración de los niños. Además, se encontró que la relación del modelo moral con el comportamiento moral es mediada por la simpatía. (p. 153)

Así, las prácticas de crianza centradas en la buena comunicación, la disponibilidad y el grado de apoyo percibido favorecen la expresión de comportamientos prosociales en los adolescentes.

Finalmente, es importante señalar que diferentes investigaciones han puesto en evidencia la relación entre la expresividad positiva en las prácticas de crianza con las respuestas empáticas de los niños. Eisenberg, Fabes, Shepard, Cumberland y Losoya (2004) afirman que la expresividad emocional, entendida como una manifestación dominante en la expresión verbal y no-verbal de las prácticas de crianza, contribuye al desarrollo de respuestas empáticas y prosociales en los niños y adolescentes.

## ● Conclusiones

En conclusión, se puede afirmar que en la expresión del comportamiento prosocial no solo se beneficia la persona que recibe la ayuda sino que quien realmente sale favorecido es el que presta la ayuda.

Se evidencia que los adolescentes que presentan comportamientos prosociales se benefician porque tienen relaciones positivas y se les facilita la aceptación por parte de los pares. Además, vale la pena resaltar que la prosocialidad en los adolescentes se asocia a buenos resultados académicos en el colegio y a la demostración con más frecuencia de simpatía y motivación moral.

Respecto a la relación entre crianza y comportamiento prosocial, se ha puesto en evidencia que las prácticas de crianza positivas ejer-

cen un papel importante en el desarrollo del comportamiento pro-social. Así, prácticas relacionadas con la disciplina inductiva, el soporte emocional y el impulso de la autonomía promueven comportamientos empáticos y prosociales en los adolescentes. Finalmente, se ha observado que las prácticas de crianza que emplean la recompensa social son más efectivas para estimular las acciones prosociales que la recompensa material y que el diálogo de los padres con los adolescentes sobre temas morales y acciones sociales facilita la expresión de este tipo de comportamientos.

## ● Referencias

- Aderman, D., & Berkowitz, L. (1970). Observational set, empathy and helping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 14, 141-148. doi: 10.1037/h0028770
- Axelrod, R., & Hamilton, W. D. (1981). The evolution of cooperation. *Science*, 211, 1390-1396.
- Barry, C. M., & Wentzel, K. R. (2006). Friend Influence on Prosocial Behavior. The Role of Motivational Factors and Friendship Characteristics. *Developmental Psychology*, 42(1), 153-163. doi: 10.1037/0012-1649.42.1.15
- Batson, C. D., Håkansson, J., Chermok, V. L., Hoyt, J. L., & Ortiz, B. G. (2007). An Additional Antecedent of Empathic Concern: Valuing the Welfare of the Person in Need. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(1), 65-74.
- Bierhoff, H-W. (2002). *Prosocial Behaviour*. East Sussex: Psychology Press.
- Bierhoff, H-W., & Rohmann, E. (2004). Altruistic personality in the context of the empathy-altruism hypothesis. *European Journal of Personality*, 18, 351-365. Doi: 10.1002/per.523
- Birch, S., & Ladd, G. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934-946. doi:10.1037/0012-1649.34.5.934
- Black, Ch. R., Wenstein, E. A., & Tannur, J. M. (1974). Self-Interest and Expectations of Altruism in Exchange Situations. *The Sociological Quarterly*, 15(2), 242-252. doi: 10.1111/j.1533-8525.1974.tb00891.x
- Caprara, G. V., Alessandri, G., & Eisenberg, N. (2012). Prosociality: The Contribution of Traits, Values, and Self-Efficacy Beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(6), 1289-1303. doi: 10.1037/a0025626
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C. B., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, Ph. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11(4), 302-306.
- Carlo, G. (2006). Care-based and altruistically based morality. En M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 551-579). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Carlo, G., Eisenberg, N., & Knight, G. P. (1992). An objective measure of adolescents prosocial moral reasoning. *Journal of Research on Adolescence*, 2, 331-349. doi: 10.1207/s15327795jra0204\_3

- Carlo, G., & Randall, B. A. (2002). The Development of a Measure of Prosocial Behaviors for Late Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(1), 31-44. doi: 10.1023/A:1014033032440
- Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S., & Randall, B. A. (2003). Sociocognitive and Behavioral Correlates of a Measure of Prosocial Tendencies for Adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 23(1), 107-134. doi: 10.1177/0272431602239132
- Carlo, G., McGinley, M., Hayes, R., Batenhorst, C., & Wilkinson, J. (2007). Parenting Styles o Practices? Parenting, shympaty, and prosocial behaviors among adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(2), 147-176. doi: 10.3200/GNTP.168.2.147-176
- Cherry, S. (2005). *Transforming Behaviour. Pro-social modelling in practice*. UK: William Publishing.
- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M. & Bornstein, M. H. (2000). Contemporary Research on Parenting. The Case for Nature and Nurture. *American Psychologist*, 55(2). 218-232. doi:10.1037//0003-066X.55.2.218
- Darley, S., & Latané, B. (1968). Bystander intervention in emergencies: Difussion of responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8, 377-388.
- Darlington, P. J. (1978). Altruism: Its characteristics and solution (set and groupselection/kin selection/human evolution). *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 75(1), 385-389.
- Delgado, B., Torregrosa, M., Inglés, C. J., & Martínez-Monteagudo, M. C. (2006). *Comportamiento prosocial en estudiantes españoles y extranjeros. Un estudio comparativo*. Ponencia presentada en el V Congreso Internacional Educación, Sociedad, noviembre-diciembre, Granada, España.
- Eisenberg-Berg, N., & Mussen, P. (1978). Empathy and moral development in adolescence. *Developmental Psychology*, 14, 185-186.
- Eisenberg, N., & Mussen, P. (2003). *The Roots of Prosocial Behavior in Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Eggum, N. D., & Di Giunta, L. (2010). Empathy-related Responding. Associations with Prosocial Behavior, Aggression, and Intergroup Relations. *Social Issues Policy Review*, 4(1), 143-180.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial Development. En W. Damon & R. M. Lerner (Eds. in Chief) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development 6th ed.* (pp. 646-718). New York: John Wiley & Sons, Inc.

- Eisenberg, N., Sadovsky, A., & Spinrad, T. L. (2005). Associations of Emotion-Related Regulation with Language Skills, Emotion Knowledge, and Academic Outcomes. *New Direction. Child Adolescent Development, 109*, 109-118. doi: 10.1002/cd.143
- Elkins, S. R., Fite, P. J., Moore, T. M., J. E. Lochman, & Wells, K. C. (2014). Bidirectional Effects of Parenting and Youth Substance Use During the Transition to Middle and High School. *Psychology of Addictive Behaviors, 28*(2), 475-486. doi: 10.1037/a0036824
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Karbon, M., Bernzweig, J., Speer, A. L., & Carlo, G. (1994). Socialization of Children's Vicarious Emotional Responding and Prosocial Behavior Relations with Mothers' Perceptions of Children's Emotional Reactivity. *Developmental Psychology, 30*(1), 44-55. doi:10.1037/0012-1649.30.1.44
- Fetchenhauer, D., Flache, A., Buunk, A. P., & Lindenberg, S. (2006). *Solidarity and Prosocial Behavior: An Integration of Sociological and Psychological Perspectives (Critical Issues in Social Justice)*. New York: Springer.
- Fitzgerald, B. D. (1975). Self-Interest or Altruism: Corrections and Extensions. *The Journal of Conflict Resolution, 19* (3) 462-479.
- Galambos, N. L., Barker, E. T., & Almeida, D. M. (2003). Parents do matter: Trajectories of change in externalizing and internalizing problems in early adolescence. *Child Development, 74*(2), 578-594. doi:10.1111/1467-8624.7402017
- Garaigordobil, M. (2006). Relevancia de la empatía en el desarrollo de la personalidad durante la infancia y la adolescencia. *Infocop Online - Revista de Psicología*. Recuperado el 20 de abril del 2007 [http://www.infocoponline.es/view\\_article.asp?id=798](http://www.infocoponline.es/view_article.asp?id=798)
- Garaigordobil, M., y García, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema, 18*(2), 180-186.
- González, M. (1992). *Conducta prosocial: evaluación e intervención*. Madrid: Morata.
- Grusec, J. E., & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology, 30*(4), 4-19. doi: 10.1037//0012-1649.30.1.4
- Haney, R. (1972). Avarice, Altruism, and Second Party Preferences. *The Quarterly Journal of Economics, 86*(1), 1-18. doi: 10.2307/1880490
- Hardy, S. A., Carlo, G., & Roesch, S. C. (2010). Links Between Adolescents' Expected Parental Reactions and Prosocial

- Behavioral Tendencies: The Mediating Role of Prosocial Values. *Journal of Youth & Adolescence*, 39, 84-95. doi: 10.1007/s10964-008-9383-7
- Hastings, P. D., Utendale, W. T., & Sullivan, C. (2008). The socialization of prosocial development. En J. E. Grusec & P. D. Hastings. *Handbook of Socialization. Theory and Research* (pp. 638-664). New York: The Guilford Press.
- Hoffman, M. L., & Levine, L. E. (1976). Early sex differences in empathy. *Developmental Psychology*, 12, 557-558.
- Hornstein, H. A., LaKind, E., Frankel, G., & Manne, S. (1975). Effects of Knowledge About Remote Social Events on Prosocial Behavior, Social Conception, and Mood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32(6), 1038-1046. doi: 10.1037/0022-3514.32.6.1038
- Inglés, C. J., Ruiz, C., García, J. M., Benavides, G., Estévez, C., Martínez, F., Torregrosa, M. S., & Pastor, Y. (2005). Tasas de popularidad, rechazo y olvido en estudiantes prosociales de E.S.O. En J. A. del Barrio, M. I. Fajardo, F. Castro, A. Díaz e I. Ruiz (Eds.), *Nuevos Contextos Psicológicos y Sociales en Educación* (pp. 323-335). Extremadura: PSICOEX.
- Janssen, J. H. (2012). A three-component framework for empathic technologies to augment human interaction. *Journal on Multimodal User Interfaces, Volume 6*, 3-4, 143-161. doi: 10.1007/s12193-012-0097-5
- Janssens, J., & Dekovic, M. (1997). Child Rearing, Prosocial Moral Reasoning, and Prosocial Behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 20(3), 509-527.
- Knafo, A., & Plomin, R. (2006). Parental Discipline and Affection and Children's Prosocial Behavior: Genetic and Environmental Links. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(1), 147-164.
- Knafo, A., Israel, S., & Ebstein, R. P. (2011). Heritability of children's prosocial behavior and differential susceptibility to parenting by variation in the Dopamine D4 Receptor (DRD4) gene. *Development and Psychopathology*, 23, 53-67. doi: 10.1017/S0954579410000647
- Krebs, D. L. (1970). Altruism: An examination of the concept and a review of the literature. *Psychological Bulletin*, 73, 258-302. doi: 10.1037/h0028987
- Krebs, D. L. (1975). Empathy and altruism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 1134-1146. doi: 10.1037/h0028987



- Kuhn, T. S. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lansford, J. E., Criss, M. M., Laird, R. D., Shaw, D. S., Pettit, G. S., Bates, J. E., et ál. (2011). Reciprocal relations between parents' physical discipline and children's externalizing behavior during middle childhood and adolescence. *Development and Psychopathology*, 23, 225-238. doi: 10.1017/S0954579410000751
- Lee, D. Y., Kang, Ch. H., Lee, J. Y., & Park, S. H. (2005). Characteristics of Exemplary Altruists. *Journal of Humanistic Psychology*, 45(2), 146-155. doi:10.1177/0022167805274954
- Levine, L. E., & Hoffman, M. L. (1975). Empathy and cooperation in 4-year olds. *Developmental Psychology*, 4, 533-534. doi:10.1037/h0076680
- Malti, T., Gummerum, M., & Buchmann, M. (2007). Contemporaneous and 1-Year Longitudinal Prediction of Children's Prosocial Behavior from Sympathy and Moral Motivation. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(3), 277-299. doi: 10.3200/GNTP.168.3.277-300
- Marín, M., & Muñoz, G. (2002). *Secretos de mutantes. Música y creación en las culturas juveniles*. Bogotá D.C: Universidad Central, Siglo del Hombre.
- Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A., & Díez, I. (2001). Estilos de crianza y desarrollo prosocial de los hijos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(4), 691-703.
- Mestre, M. V., Tur, A., Samper, P., Nácher, M. J., y Cortés, M. T. (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 211-225.
- Miles, T. J. (2006). The social life of Japan's adolescent. En P. Nilan & C. Feixa, *Global Youth? Hybrid Identities, Plural Worlds* (pp. 91-110). New York: Routledge.
- Miles, S. B., & Stipek, D. (2006). Contemporaneous and Longitudinal Associations Between Social Behavior and Literacy Achievement in a Sample of Low-Income Elementary School Children. *Child Development*, 77 (1), 103-117.
- Nilan, P., & Feixa, C. (2006). Introduction: Youth hybrid and plural worlds. En P. Nilan & C. Feixa, *Global Youth? Hybrid Identities, Plural Worlds* (pp. 1-13). New York: Routledge.
- Padilla-Walker, L. M., & Carlo, G. (2007). Personal values as a mediator between parent and peer expectations and adolescent behaviors. *Journal of Family Psychology*, 21, 538-541. doi: 10.1037/0893-3200.21.3.538

- Padilla-Walker, L. M., McNamara, C. C., Carroll, J. S., Madsen, S. D. & Nelson, L. J. (2008). Looking on the bright side: The role of identity status and gender on positive orientations during emerging adulthood. *Journal of Adolescence*, 31(4), 451-467. doi: 10.1016/j.adolescence.2007.09.001
- Pearl, A. M., French, F. B., Dumas, J. E., Moreland, A. D., & Prinz, R. (2014). Bidirectional Effects of Parenting Quality and Child Externalizing Behavior in Predominantly Single Parent, Under-Resourced African American Families. *Journal of Child & Family Studies*, 23, 177-188. doi: 10.1007/s10826-012-9692-z
- Pedersen, P. E. (2002). *The adoption of text messaging services among Norwegian teens: development and test of an extended adoption model*. Foundation for Research in Economics and Business Administration, Bergen, Norway. Recuperado el 23 de marzo del 2006 de <http://www.ikt.hia.no/perrep/publications.htm>
- Sim, T. N., & Koh, S. F. (2003). A domain conceptualization of adolescent susceptibility to peer pressure. *Journal of Research on Adolescence*, 13, 57-80. doi: 10.1111/1532-7795.1301002
- Simon, H. A. (1993). Altruism and Economy. *The American Economic Review*, 83(2), 156-161.
- Skinner, E., Jonhson, S., & Snyder, T. (2005). Six Dimensions of Parenting. A Motivational Model. *Parenting: Science and Practice*, 5(2), 175-235. doi: 10.1207/s15327922par0502\_3
- Smith, K. D., Keating, J. P., & Stotland, E. (1989). Altruism Reconsidered: The Effect of Denying Feedback on a Victim's Status to Empathic Witnesses. *Journal of Personality and Social Psychology*. 57(4), 641-650.
- Stiefken, J. P. (2008). *Altruismo y solidaridad en el Estado de Bienestar*. Treball de Recerca de Doctorat, Departament de Sociologia, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Trivers, R. (1971). The evolution of reciprocal altruism. *Quarterly Review of Biology*, 46, 35-57.
- Valiente, C., Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Cumberland, A., & Losoya S. H. (2004). Prediction of Children's Empathy-Related Responding From Their Effortful Control and Parents' Expressivity. *Developmental Psychology*, 40(6), 911-926. doi: 10.1037/0012-1649.40.6.911
- Velásquez, A. M., Barrera, F., y Bukowski, W. (2006). Crianza y comportamiento moral: un modelo mediacional. *Suma Psicológica*, 13(2), 141-158.

Welsh, M., Parke, R. D., Widaman, K., & O'Neil, R. (2001). Linkages between children's social and academic competence. A longitudinal analysis. *Journal of School Psychology, 39*(6), 463-481. doi: 10.1016/S0022-4405(01)00084-X

Wentzel, K. R. (1991). Social Competence at School. Relation between Social Responsibility and Academic Achievement. *Review of Educational Research, 61*(1), 1-24.

Wentzel, K. R. (1993). Does being good make the grade. Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology, 86*, 357-364. doi: 10.1037/0022-0663.85.2.357

Wentzel, K. R., & McNamara, C. C. (1999). Interpersonal relationships, emotional distress, and prosocial behavior in middle school. *Journal of Early Adolescence, 19*, 114-125.

Wentzel, K. R., Barry, C. M., & Caldwell, K. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology, 96*, 195-203. doi: 10.1037/0022-0663.96.2.195


Wentzel, K. R., Filisetti, L., & Looney, L. (2007). Adolescent Prosocial Behavior: The Role of Self-Processes and Contextual Cues. *Child Development, 78* (3), 895-910.

Wyatt, J. M., & Carlo, G. (2002). What will my parents think? relations among adolescents' expected parental reactions, prosocial moral reasoning and prosocial and antisocial behaviors. *Journal of Adolescent Research, 17*, 646-666. doi: 10.1177/074355802237468



# Psicología cognitiva

Diálogos



# El desarrollo en la toma de decisiones económicas aplicadas al juego del ultimátum

---

Resumen · La negociación desde las teorías del desarrollo · La negociación desde las teorías económicas · Método · Resultados · Discusión · Conclusiones · Referencias

# El desarrollo en la toma de decisiones económicas aplicadas al juego del ultimátum

## The Development in Economic Decision Making Applied to the Ultimatum Game

**Tiffany A. Jiménez**

*Psicóloga,*

*Universidad Nacional de Colombia.*

Correo: [tajimenezr@unal.edu.co](mailto:tajimenezr@unal.edu.co)

**Javier A. Corredor**

*Psicólogo,*

*profesor del Departamento de Psicología,*

*Universidad Nacional de Colombia.*

Correo: [jacorredora@unal.edu.co](mailto:jacorredora@unal.edu.co)

### ● Resumen

La presente investigación tiene como objetivo conocer y comparar el proceso de toma de decisiones en el juego del ultimátum en distintas etapas del desarrollo (pre operacional, operaciones concretas y operaciones formales). En particular, en el estudio fueron entrevistados 86 estudiantes entre los 6 y los 15 años. Los participantes se distribuyeron en tres grupos según su grado escolar: segundo, quinto y noveno. Los resultados sugirieron que si bien la diferencia en las ofertas no es muy amplia, las justificaciones acerca del por qué tomaron determinada decisión varían de acuerdo con la edad y la etapa del desarrollo.

### ● Abstract

This research aims at exploring the process of decision-making in the ultimatum game at different stages of development (preoperational, concrete operational and formal operations). In particular, 86 students between the ages of 6 and 15 participated in this study. They were distributed into three groups according to grade level: second, fifth and ninth. The results suggest that, although the difference among grade levels in the offers is not very large, explanations vary according to participants' age and stage of development.

Diversas investigaciones en psicología del desarrollo muestran cómo los procesos de razonamiento y toma de decisiones varían sistemáticamente a lo largo de la vida del individuo (1992). Estas investigaciones han incluido campos tan diversos como el razonamiento matemático, el lenguaje y la moral. Por otro lado, una parte importante de la psicología contemporánea se ha enfocado en la toma de decisiones económicas, particularmente, en los cálculos de pérdida o ganancia (Kahneman & Tversky, 1979), que determinan cómo se toman decisiones ante una situación de riesgo. Estas investigaciones, sin embargo, se han enfocado principalmente en la población adulta y, por tanto, es poco el reporte acerca del comportamiento infantil ante el mismo tipo de situaciones y las posibles diferencias que se puedan presentar en distintas etapas de la vida. De tal forma, es posible que los saltos en el desarrollo cognitivo y las diferencias en la forma como se concibe el mundo en cada etapa del desarrollo se traspasen a las decisiones económicas. Este capítulo se dedica a llenar este vacío.

### ● La negociación desde las teorías del desarrollo

Desde las teorías del desarrollo se ha investigado el proceso de coordinar y realizar pactos en edades tempranas y a lo largo del ciclo vital. Para Piaget, el desarrollo se produce por una coordinación general de las acciones del niño, que se van agrupando en estructuras más grandes y abstractas. Para el caso específico de los pactos, lo que esto implica es que las operaciones de cooperación

son creadas en un primer momento por el intercambio, lo que requiere ir más allá del pensamiento individual (Saunders & Bingham, 2000). Desde esta perspectiva, solo después de los 6 o 7 años, las negociaciones, las justificaciones y las propuestas de compromiso permiten ver la correspondencia y reciprocidad que se construyen en las interacciones sociales (Saunders & Bingham, 2000). Por otro lado, Hook y Cook (1979) proponen que gracias al razonamiento lógico-matemático es que se presenta la transición del egoísmo a la igualdad de las distribuciones siguiendo el mismo patrón que el desarrollo del razonamiento en contextos no sociales (Wittig, Jensen, & Tomasello, 2013). Asimismo, Rochat et ál. (2009) estudiaron la forma en que niños de 3 a 5 años de edad comparten recursos y encontraron que a esta edad es poco usual que los niños sean generosos, al plantearles que dividan los bienes entre ellos y un experimentador adulto. Los autores también observaron que los niños tienden a acumular bienes para sí mismos en mayor cantidad de lo que compartirían con el experimentador. Además, señalan que esta tendencia disminuye con la edad, tendiendo con el desarrollo a producir distribuciones más equitativas, particularmente cuando los resultados obtenidos no los afectan directamente a sí mismos, sino a terceros (Wittig, Jensen, & Tomasello, 2013).

## ● La negociación desde las teorías económicas

En la economía se asume que las personas toman decisiones racionales, guiadas por la mayor utilidad para el sujeto (Vitoriano, 2007). En este sentido, la teoría de decisiones y la teoría de juegos permiten simular el proceso de toma de decisiones en elecciones alternativas (Bernoulli, 1954, en Mesmer & Bloebaum, 2014). Por esto, dichas perspectivas tienen aplicación en distintas áreas, entre las que cabe mencionar aquellas que hacen referencia a la provisión de bienes públicos, el uso de recursos comunes (Cárdenas & Carpentier, 2008, en Cárdenas, Dreber, Essen, & Ranehill, 2014) y las políticas de salud (Baus & Gana, 2004, en Murray, 2014).

La teoría de juegos se ha constituido, dentro de esta perspectiva, en una metodología de interés para describir y simular las negociaciones estratégicas. En particular, se han desarrollado modelos de teoría de juegos que permiten definir una relación recíproca entre dos o más jugadores quienes deben interactuar de tal forma que la estrategia utilizada por cada uno depende de la del otro, y en la que todos intentan obtener la mayor ganancia posible (Nowak & Sigmund, 2004 en Lewis & Dumbrell, 2013). En este contexto y dependiendo el juego en particular que se está estudiando, los participantes pueden establecer relaciones de cooperación o deserción, en las cuales ellos contribuyen a la ganancia colectiva o, por el contrario, a la propia, en detrimento de los resultados de los demás partici-

pantes. Investigaciones como la de Ping (2000) señalan que los niños de menor edad son menos cooperativos en múltiples juegos, lo que lleva a preguntarse si esto se relaciona con una falta en la capacidad de razonar, o quizás porque la emoción interfiere en su razonamiento. Para indagar acerca del comportamiento cooperativo en diversas investigaciones se hace uso de dilemas sociales tales como el juego del ultimátum.

### El juego del ultimátum

El juego del ultimátum es un dilema presentado en múltiples investigaciones, que ha sido empleado en estudios con niños y con adultos. Este juego es utilizado por las ciencias sociales, las neurociencias y la economía para estudiar la cooperación, el comportamiento económico racional, la equidad y el castigo altruista.

Las características del juego son simples: dos jugadores deben participar en una interacción, de forma tal que uno recibe el nombre de “proponente” y obtiene una suma de dinero fija, mientras el otro recibe una oferta de repartición y debe tomar una decisión sobre aceptarla o no. En otras palabras, el proponente, tras recibir el dinero, debe realizar una oferta al segundo jugador quien responde y puede aceptar o rechazar la oferta. Si acepta, los dos jugadores obtienen lo sugerido por el proponente. En cambio, si el segundo jugador rechaza la oferta, no hay ganancia para ninguno de los jugadores (Dishon & Berkovits, 2014).



Desde una perspectiva racional de toma de decisiones, el segundo jugador debería aceptar cualquier propuesta, salvo que esta sea cero. Lo racional para esta consideración es que cualquier oferta superior a cero aumenta la ganancia del segundo jugador, por lo tanto, debe ser aceptada. En la misma lógica, el proponente debería realizar ofertas bajas, ya que, bajo la lógica de racionalidad, el segundo jugador estaría obligado a aceptarlas. A pesar de esto, diversos estudios señalan que la estimación más común de las propuestas realizadas es cercana al 50%. Forsythe, Horowitz, Savin y Sefton (1994) reportan como común la oferta 50/50 en su investigación, cuya presencia fue del 75%. Asimismo, estos autores señalan lo poco usual que es encontrar ofertas de cero, e indican que menos del 20% de las propuestas son rechazadas, puesto que las ofertas de los proponentes son de una magnitud tal que apuntan a no ser rechazadas.

En otras palabras, en este juego las propuestas se generan por algo más que el altruismo social de querer dar al otro, se generan con estrategia (Kogut, 2012). Sin embargo, esta última no es la que se deriva directamente de las perspectivas de la racionalidad. Esto es así, porque, como se mencionó anteriormente, si el juego se lleva a cabo en una sola ocasión entre cada par de jugadores lo más racional es que el segundo jugador acepte cualquier oferta distinta de cero. Sin embargo, lo que se ha encontrado en las investigaciones es que la gente parece tener un umbral de acepta-

ción por debajo del cual no acepta nada, aun cuando esto implique pérdida monetaria (Dishon & Berkovits, 2014).

Diversos estudios realizados con el juego del ultimátum en diferentes tipos de población (infantil y adulta) permiten ver variabilidad y diferencias en el comportamiento de las personas y en la toma de decisiones acorde a la etapa de desarrollo en la que se encuentran. En la investigación de Harbaugh, Krause, y Vesterlund (2007), por medio de respuestas verbales, se utilizó el juego del ultimátum con personas cuyo rango de edad oscilaba entre los 8 y 18 años, se encontró que el comportamiento de los niños más pequeños es similar al de los adultos, siendo más sensibles a las respuestas de sus acciones previas (Wittig, Jensen, & Tomasello, 2013).

En contraste, Kogut (2012) realizó una investigación con niños entre los 5 y 10 años de edad, en la que reportó que los niños más pequeños eran más egoístas, en tanto los más grandes compartían en mayor medida (Wittig, Jensen, & Tomasello, 2013). En otro estudio, se utilizó una versión reducida del juego del ultimátum con niños de 5 años, los participantes recibieron la menor instrucción verbal posible y las respuestas se obtenían de forma no verbal, con el propósito de que fueran los niños quienes escogieran lo más justo sin recibir influencia por parte de los investigadores. Esta forma de presentación permitió ver que los niños proponentes eran más egoístas, dado que no era común encontrar ofertas justas o generosas, en cambio sí se observó un número alto de propuestas cero (Wittig,

Jensen, & Tomasello, 2013). Por su parte, Fehr, Bernhard y Rockenbach (2008) analizaron en niños entre los 3 y 8 años las decisiones realizadas por los proponentes, encontrando que aquellos entre los 3 y 4 años se comportan de una forma egoísta, mientras que quienes están cercanos a los 7 y 8 años prefieren generar propuestas más equitativas. Los datos de esta investigación reportan diferencias en la generación de propuestas equitativas acorde al rango de edad. Particularmente, estas propuestas se observaron en el 21% de los participantes de 3 y 4 años; en el 33% de quienes se encuentran entre los 5 y 6 años; y en el 60% de aquellos que tienen entre 7 y 8 años. Igualmente, los autores señalan que los niños de menor edad tienden a aceptar propuestas pequeñas hechas por sus compañeros mayores y destacan el comportamiento estratégico de los niños dado que generan propuestas pequeñas que son aceptadas por sus compañeros (Harbaugh et ál. 2003 en Kogut, 2012).

Por otro lado, Fehr, Bernhard y Rockenbach (2008) realizaron un estudio en el cual permitían a niños tomar decisiones con distribuciones alternativas de equidad y desigualdad que podían favorecerlos o no. De este modo, los autores encontraron que los niños entre 3 y 5 años tienden a tomar decisiones que benefician a la otra persona siempre y cuando esto no implique mayor costo para sí mismos (Wittig, Jensen, & Tomasello, 2013).

Otras investigaciones señalan que los niños entre 5 y 6 años empiezan a distribuir los recursos de forma más justa, de manera

que se obtenga la misma cantidad para cada uno de los involucrados. Moore (2009) encontró, por ejemplo, que niños entre los 4 y 6 años generan propuestas pro-sociales, aun cuando estas implican un costo para sí mismos (tales como, repartir equitativamente). Sin embargo, los niños de estas edades diferencian entre los beneficiarios. Es decir, los niños están dispuestos a compartir equitativamente con un amigo o un extraño, pero no con un no amigo (Wittig, Jensen, & Tomasello, 2013). Cuando se generan distribuciones desiguales por azar, los niños entre los 3 y 5 años cuya ganancia es mayor no tienden a darle de forma espontánea a su compañero de juego recursos para generar equidad en la ganancia, pero señalan que lo harían si la otra persona se los solicita (Birch & Billmann, 1986 en Wittig, Jensen, & Tomasello, 2013).

En estudios realizados con adultos se ha encontrado que la oferta más común es repartir equitativamente, de forma que ambos jugadores queden con la misma cantidad y tiendan a rechazar ofertas que se encuentren por debajo del 20% de la cantidad inicial (Camerer, 2003 en Wittig, Jensen, & Tomasello, 2013). Realizar una oferta justa al receptor, tomar en cuenta su perspectiva es irracional en el sentido económico, puesto que según los modelos basados en el interés propio, en que se maximizan las ganancias personales, la otra persona debe aceptar cualquier propuesta diferente a cero. Por ende, la oferta del proponente debe ser lo más pequeña posible, dado que para el receptor es mejor algo, aunque poco,

que nada (Harbaugh, Krause, & Vesterlund, 2007 en Wittig, Jensen, & Tomasello, 2013).

En conclusión, la literatura previa muestra que los niños pequeños toman decisiones menos equitativas en las cuales ellos obtienen la mayor ganancia. Esto lleva a preguntarse si esta tendencia se evidencia en mayores rangos de edad. Por ello, esta investigación se centra en conocer y comparar el proceso de toma de decisiones en el juego del ultimátum en distintas etapas del desarrollo (pre operacional, operaciones concretas y operaciones formales).

## ● Método

Para realizar la investigación se escogió el juego del ultimátum (*ultimatum game*) dado que es un dilema corto. Por esta razón, este juego permite mantener la atención de los niños ya que no requiere de la presentación de gran cantidad de información, lo que facilita a los participantes su ejecución. De igual forma, en relación con este juego se encuentra bastante literatura, lo que permite hacer comparaciones acordes a distintos rangos de edad.

## Participantes

En este estudio participaron 86 estudiantes de un colegio de la ciudad de Bogotá, cuyo rango de edad oscila entre los 6 y 15 años. De estos, 39 pertenecen al género femenino y 47 al mascu-

lino. Los participantes pertenecían a tres grupos según el grado escolar y la edad en la que se encuentran. El grupo uno se conforma de 22 estudiantes de grado segundo, con una media de edad de 6,6 años; en el grupo dos se encuentran 30 estudiantes que cursan quinto, con una media de edad de 9,4 años; y al grupo tres pertenecen 34 personas ubicadas en noveno, cuya media de edad es 14 años.

## Instrumento

Se utilizó el juego del ultimátum, en una adaptación con golosinas, dado que permite a los participantes de menor edad entender mejor la situación. Los participantes reciben dulces en lugar de dinero, la cantidad es de diez por pareja. De esta manera, uno de los estudiantes asume el rol de proponente, es quien obtiene la cantidad de dulces fija, y debe formular una única oferta a su compañero. El segundo estudiante será el receptor, quien recibe la oferta hecha por su compañero y decide si acepta o no la propuesta. De esta forma, si la oferta es aceptada hay ganancia para ambos en las cantidades estipuladas por el proponente, mientras que si se rechaza no hay ganancia para ninguno. Asimismo, se mantienen las reglas básicas del juego, es decir, una sola interacción por pareja y una única oferta sin posibilidad de cambio. La aplicación se realizó por parejas de manera anónima y, por ende, los participantes no conocían la identidad de su compañero.

## Procedimiento

Para llevar a cabo la presente investigación, en primer lugar, los participantes en parejas reciben las indicaciones pertinentes acerca de lo que deben hacer. Posteriormente, realizan el ejercicio planteado en el instrumento y cada uno toma su decisión. Luego de ello, se da a conocer el veredicto de la oferta y se realizan preguntas para precisar las diferentes razones que tuvieron en cuenta para generar la oferta, y para aceptarla o rechazarla.

El análisis de los datos se realizó por grupos correspondientes al grado escolar. La codificación de la información recolectada con las preguntas se basó en tres categorías: personal, justicia y otro. La categoría personal hace referencia a gustos, atribuciones personales, actitudes o emociones. En tanto la categoría justicia se relaciona con razones que involucran equidad, igualdad o justicia. Es importante aclarar que esta última no necesariamente implica un mayor desarrollo moral en términos kohlbergianos, sino que simplemente hace alusión a la idea de ser justo. La tercera categoría recoge las razones que no se ajustan a las presentadas en las primeras categorías. Finalmente, se comparan las respuestas obtenidas por cada grupo.

## ● Resultados

Los resultados obtenidos se presentan, en primer lugar, en función de la oferta realizada por los proponentes y sus diferencias según el grado escolar. Posteriormente, se indaga acerca de la decisión de aceptar o

rechazar la oferta. Igualmente, se analizan y comparan las respuestas acerca del porqué de las decisiones tomadas, en torno a la oferta realizada y al hecho de aceptarla o rechazarla. Finalmente, se señalan las justificaciones que los participantes atribuyen a su comportamiento y el hecho de por qué no generaron una propuesta diferente.

**Tabla 1** Porcentaje de ofertas por grado escolar

Oferta (Proponente/Receptor)	Grado 2 (%)	Grado 5 (%)	Grado 9 (%)	Total
40/60	0	13,33	23,52	13,95
50/50	45,45	86,66	64,7	67,44
60/40	36,36	0	5,88	11,62
70/30	0	0	5,88	2,32
80/20	9,09	0	0	2,32
90/10	9,09	0	0	2,32

La tabla 1 representa la información obtenida por medio del juego del ultimátum, contiene los datos de las ofertas hechas por los participantes en total y por grupo. Se resalta que el 67,44% de los estudiantes optó por repartir 50/50; el 13,95% prefirió 40/60; el 11,62% decidió 60/40; el 2,32% dividió 70/30; el 2,32% ofertó 80/20; y el 2,32% restante se inclinó por repartir 90/10. De tal manera, la oferta predominante en el grupo es 50/50; asimismo, se hace evidente que la oferta más alta que se hace a los receptores es 40/60 y la más baja es 90/10.

Por grupo, se observan diferencias en la cantidad ofertada. En el curso segundo hay mayor variabilidad de propuestas. El 45,45% ofertó 50/50; el 36,36% propuso 60/40; el 9,09% planteó 80/20; y el 9,09% prefirió repartir 90/10. La oferta mínima en este curso es 90/10 realizada por el 9,09% y la máxima es 50/50 observada en el 45,45%. En el curso quinto, las ofertas se evidenciaron en dos propuestas. Por un lado, el 86,66% propuso 50/50 y, por el otro, el 13,33% decidió repartir 40/60. En noveno, el 64,7% ofertó 50/50; el 23,52% ofreció 40/60; el 5,88% planteó la negociación 60/40; y el 5,88% repartió 70/30.

Se observa mayor variabilidad en las ofertas realizadas en el curso segundo en comparación con lo observado en quinto y noveno. Similarmente, se destaca que la propuesta menor fue de 90/10, realizada en el grado segundo, seguida de 80/20 formulada en segundo; y 70/30 observada en noveno. Asimismo, la oferta más alta, 40/60, se encontró en quinto y con mayor presencia en noveno.

**Tabla 2** Porcentajes de la decisión tomada

Decisión	Grado 2 (%)	Grado 5 (%)	Grado 9 (%)	Porcentaje Total
Aceptar	100	100	88,23	95,3
Válido Rechazar	0	0	11,77	4,7
Total	100	100		100

La tabla 2 evidencia el porcentaje de las decisiones tomadas por curso y en general. El 95,3% aceptó la propuesta hecha por el proponente y el 4,7% la rechazó. Asimismo, no se observa rechazo de la oferta recibida en los grupos menores, mientras que en el grupo mayor sí se presentó rechazo de la oferta en el 11,23%. Esto indica que los estudiantes son capaces de establecer porcentajes que tienen alta de probabilidad de ser aceptados. También cabe señalar que dicho resultado tiene una variación baja entre los diferentes grados.

**Tabla 3** Relación entre la oferta realizada y el grado escolar

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Oferta propuesta	Inter-grupos	9,837	2	4,919	6,861	0,003
	Intra-grupos	28,675	40	0,717		
	Total	38,512	42			

Se realizó un ANOVA para observar la relación entre la oferta propuesta y el curso en el que se encuentran los estudiantes. Este análisis que se muestra en la tabla 3 permite ver que las diferencias entre los grupos son significativas ( $p < .01$ ). Adicionalmente, para saber qué diferencias específicas se dieron entre los cursos, se realizó una comparación múltiple post-hoc. En este caso se escogió la prueba HSD de Tukey.

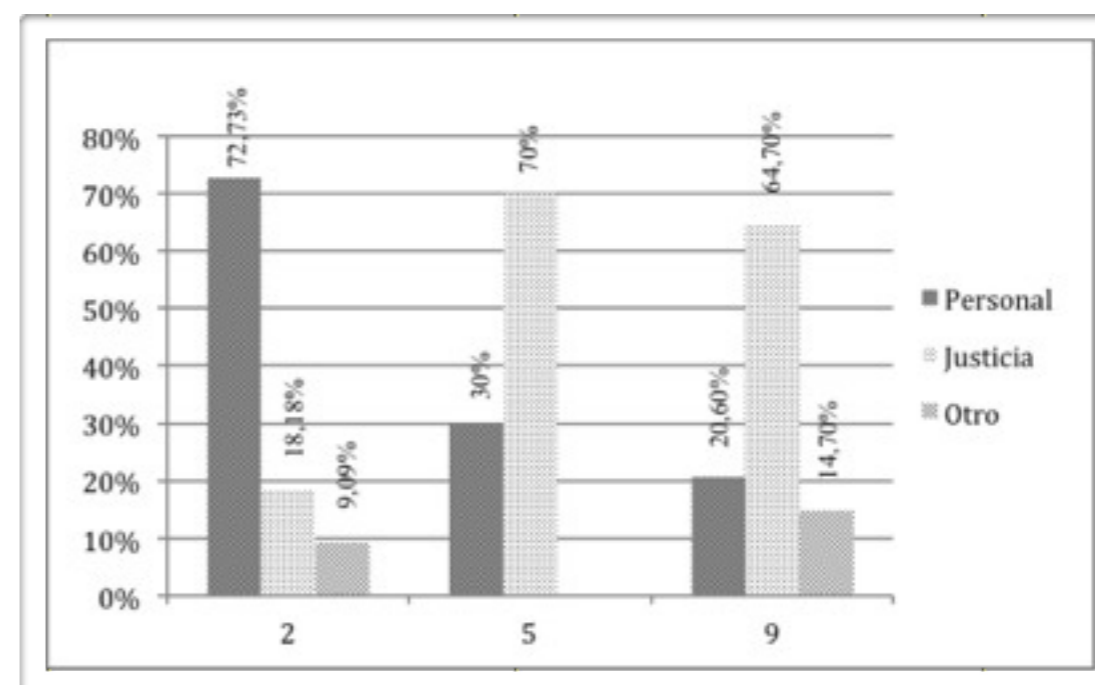
**Tabla 4** Comparación de las ofertas en función los grados escolares

Comparaciones múltiples					
Tukey HSD					
Variable dependiente	(I) Curso	(J) Curso	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
Oferta propuesta	Segundo	Quinto	1,1333*	0,3361	0,005
		Noveno	1,0588*	0,3276	0,007
	Quinto	Segundo	-1,1333*	0,3361	0,005
		Noveno	-0,0745	0,2999	0,967
	Noveno	Segundo	-1,0588*	0,3276	0,007
		Quinto	0,0745	0,2999	0,967

La información presentada en la tabla 4 permite ver que hay una diferencia estadísticamente significativa ( $p < .05$ ) entre los cursos segundo y quinto, pero no se muestran diferencias significativas en relación con el curso noveno. Es importante señalar que la oferta promedio en grado segundo fue del 40% (cuatro dulces), en quinto de 51,3% (cinco dulces) y en noveno de 50,05% (cinco dulces). Si se observan en conjunto estos resultados, se puede ver que hay una disminución significativa en lo que el proponente retiene para sí a partir del grado segundo, lo cual indica que los participantes hacen propuestas más equitativas en grados superiores.

## Explicaciones acerca de las decisiones tomadas

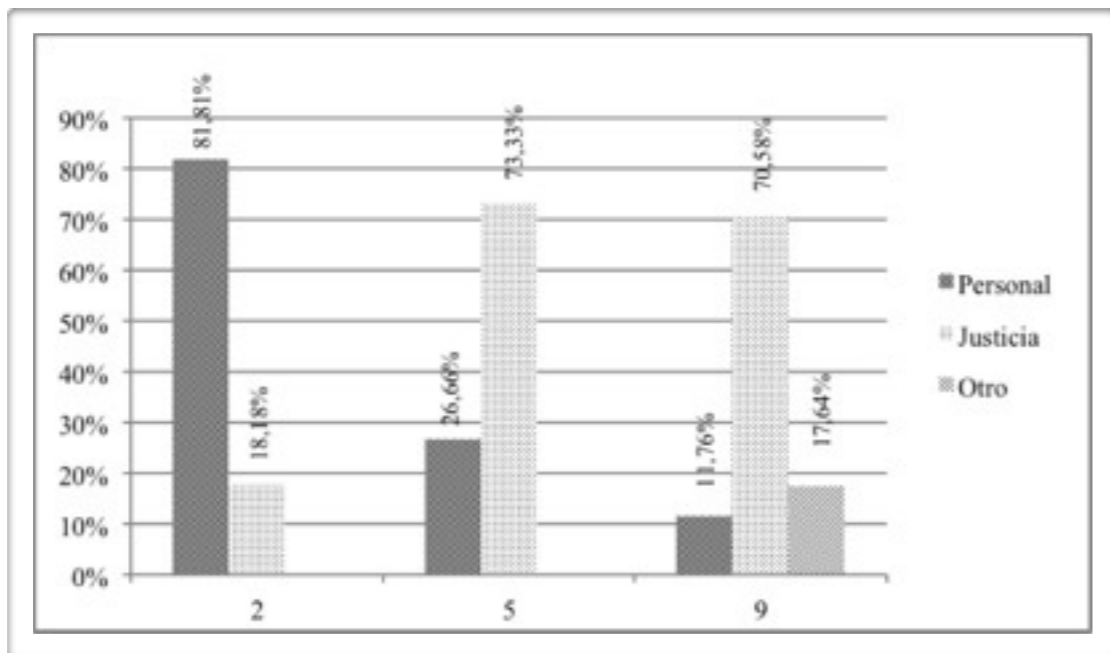
La información relacionada con las justificaciones utilizadas por los participantes para tomar su decisión se analiza por medio de la prueba chi-cuadrado, con el fin de observar si hay diferencias significativas entre las justificaciones de los participantes en cada uno de los grupos. Los resultados se ven reflejados en las siguientes gráficas.



**Figura 1** Explicaciones del porqué se acepta o se rechaza la oferta del total de la muestra.

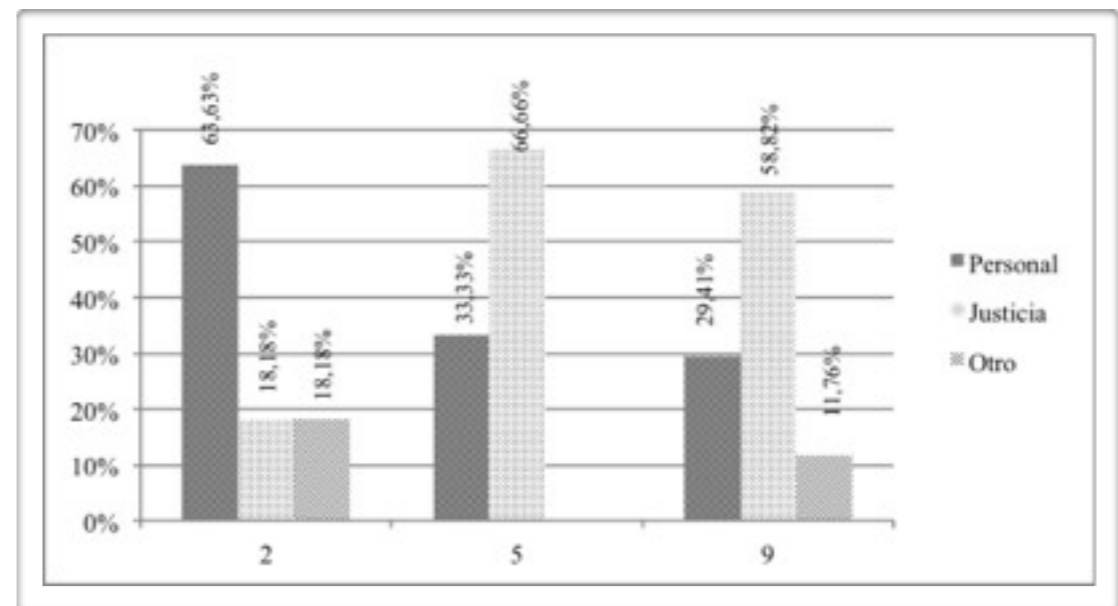
La figura 1 permite ver la variación en las explicaciones de por qué los participantes optaron por determinada decisión. El chi-cuadrado indica una diferencia significativa en la distribución de frecuen-

cias ( $X^2(4, N = 86) = 21.946, p < 0.01$ ). Esto es, que la distribución de los tipos de justificación es diferente en cada grupo de edad. En los estudiantes de menor edad hay mayor atribución a características personales (72,73%) a la hora de decidir qué hacer en el juego. Esta situación disminuye en relación con la edad de los jugadores, dado que en el curso noveno la atribución a características personales es menor (20,60%), en comparación con los otros dos grupos de edad. Por el contrario, se observa un aumento en la atribución de la decisión a la justicia en relación con la edad. De esta forma, en los grupos de mayor edad atribuyen con más frecuencia su decisión a la justicia, tal como se observa, en noveno (64,70%) y en quinto (70%) son más frecuentes y menos evidentes en segundo (18,18%).



**Figura 2** Justificaciones de los proponentes acerca de su decisión.

En relación al porqué de la decisión tomada de cada uno de los proponentes, en la figura 2 se observa variación en torno al curso en el que se encuentran los participantes. Tal y como se observó con el total de la muestra, en grados inferiores las respuestas se asocian en mayor medida a características personales. En particular, se observa que en segundo el porcentaje de presentación de estas es del 81,81%, en quinto del 25,66% y en noveno del 11,76%. En contraste a lo observado con las explicaciones que aluden a la justicia, que se encuentran en mayor medida en los cursos superiores, el porcentaje de presencia de este tipo de justificaciones es del 70,58% en noveno, del 73,33% en quinto y del 18,18% en segundo.



**Figura 3** Justificaciones de los receptores acerca de su decisión.

El porqué de la decisión tomada por quienes asumieron el rol de receptores se presenta en la figura 3, se encuentran diferencias en comparación con las respuestas obtenidas por quienes tenían el rol de proponentes. Los receptores enuncian respuestas asociadas a características personales en mayor medida en el curso segundo con el 63,63%, seguido del 33,33% en quinto y el 29,41% en noveno. La presencia de explicaciones de justicia es del 18,18% en segundo, del 66,66% en quinto y del 58,82% en noveno.

## ● **Discusión**

A partir de las teorías del desarrollo y los modelos económicos de toma de decisiones como la teoría de juegos, se plantea la posibilidad de que los cambios que se presentan a nivel cognitivo en los seres humanos puedan ser traspasados a la toma de decisiones en situaciones de riesgo que implican pérdida o ganancia. Para corroborar esto, en primer lugar, el estudio analizó las decisiones que tomaron los participantes en el juego del ultimátum acorde a sus edades y, posteriormente, se analizaron las justificaciones señaladas para tomar determinadas decisiones.

En torno a las decisiones tomadas por los participantes, en general se observa variabilidad en las ofertas realizadas. En particular se encuentra que la propuesta de distribuir los dulces 50/50 obtiene mayor acogida en el total de la muestra. Esto coincide con lo reportado por Forsythe et ál. (1994). En su estudio la oferta más común

es dividir los dulces en mitades iguales, aunque el porcentaje de presencia es del 75% (Kogut, 2012), siendo mayor que en la actual investigación. Asimismo, al igual que en ese estudio, no hay presencia de oferta cero en ninguno de los tres grupos, y menos del 20% de las propuestas fueron rechazadas. En este caso, solo el 4,7% decidió no aceptar lo propuesto por su compañero de juego.

Respecto a las elecciones de acuerdo con cada rango de edad, en el grupo de los menores (6-7 años), el 45,45% opta por distribuir la misma cantidad de dulces para su compañero y para sí mismos. Lo que concuerda, con Bernhard y Rockenbach (2008), quienes señalan que los niños cercanos a los 7 años prefieren generar propuestas equitativas (Kogut, 2012). Sin embargo, en los resultados se observa similitud con lo reportado por Wittig, Jensen y Tomasello (2013), quienes indican que los proponentes de menor edad generan propuestas poco justas o generosas. Si bien no se encontraron ofertas de cero, se resalta la presencia del 18,18% de propuestas bajas equivalentes al 10% y 20% de la cantidad inicial, lo que no se presentó en grados más avanzados. Esto es, si bien los participantes de segundo hacen en su mayoría ofertas equitativas, ellos son los únicos que se separan de esta norma hacia propuestas más desiguales.

Asimismo, en este grupo de edad al igual que lo reportado por Harbaugh et ál. (2003), los niños de menor edad tienden a aceptar propuestas pequeñas por parte de compañeros (Kogut, 2012). El 18,18%



del grupo acepta propuestas por debajo del 30% de la cantidad inicial, aludiendo al hecho de querer obtener alguna ganancia aunque sea poca. Además, los niños reportan sentirse tentados por las golosinas y prefieren llevarse al menos una a no obtener ninguna.

Siguiendo este planteamiento se puede inferir que a edades más tempranas (6-7 años), el comportamiento es más racional, en el sentido económico del término, que a una edad mayor (9-10; 14-17 años), puesto que los de menor edad están dispuestos a asumir el riesgo de generar una propuesta cuya probabilidad de ser rechazada es alta para obtener mayor ganancia, y, a su vez, los receptores de menor edad prefieren aceptar una cantidad pequeña que no recibir nada.

Por otro lado, en los grupos de edades mayores, se observa que la oferta predominante en ambos es 50/50, presente en el 86,66% del grupo correspondiente al curso quinto (9-10 años) y en el 64,7% de los participantes del curso noveno (13-15 años). Esto coincide con lo planteado en el estudio de Camerer (2003), en el cual la oferta más común es distribuir de forma equitativa los recursos, de forma tal, que ambas partes reciben la misma cantidad (Wittig, Jensen, & Tomasello, 2013).

Adicionalmente, Camerer (2003) señala que hay una tendencia por parte de los adultos a rechazar ofertas que se encuentren por debajo del 20% de la cantidad inicial (Wittig, Jensen, & Tomasello, 2013).

No es posible verificar este resultado en el presente estudio, puesto que la oferta mínima generada por los participantes de mayor edad es del 30% y fue aceptada. En general, se observó también que cuando las propuestas eran planteadas equitativamente los participantes tendían a aceptarlas. De acuerdo con las teorías económicas, este comportamiento basado en el sentido de justicia y equidad es considerado irracional, puesto que no hay maximización de la ganancia personal. En el sentido económico, lo ideal es ofrecer poco dado que el receptor debe aceptar cualquier oferta ya que es mejor obtener poco que nada (Harbaugh, Krause, & Vesterlund, 2007 en Wittig, Jensen, & Tomasello, 2013).

En resumen, se observa presencia de ofertas más egoístas en los niños de menor edad en comparación con los grupos mayores, quienes prefieren repartir equitativamente las golosinas. De igual forma, el estudio de Kogut (2012) señala que los niños más pequeños son más egoístas, en tanto los más grandes compartían en mayor medida (Wittig, Jensen, & Tomasello, 2013).

En relación con la justificación de las decisiones, así como en la teoría, se observan diferencias en el comportamiento según la edad. Esto es consistente con la propuesta de Kogut (2012) quien encuentra que los comportamientos egoístas tienden a presentarse con mayor frecuencia en una menor edad y que los participantes justifican dichos comportamientos en función de motivaciones de carácter personal.

Las respuestas obtenidas se agrupan en dos categorías principales: atribuciones personales y de justicia. Las primeras son más frecuentes en los estudiantes del grado segundo (72,73%) y corresponden a valoraciones en las cuales se atribuye un estado emocional a la otra persona, o se centran en una valoración subjetiva del producto a ofertar; por ejemplo, el gusto por los dulces y el querer obtenerlos. A medida que aumenta la edad, las frecuencias de este tipo de justificaciones en el actuar de la situación planteada disminuyen considerablemente: 30% en quinto y 20,60% en noveno.

La tendencia en el comportamiento de los niños de menor edad a usar justificaciones personales se puede explicar desde las teorías de desarrollo aludiendo a que los niños de menor edad (6-7 años) se encuentran en la etapa pre operacional. Esta etapa se caracteriza por ser un estadio egocéntrico en el que los niños aún no son capaces de ver las situaciones desde la perspectiva de la otra persona, por lo que es común que sus respuestas giren en torno a lo que pensarían si les pasara a ellos mismos (Saunders & Bingham, 2000).

Por el contrario, el segundo tipo de explicaciones, basado en la justicia, se asocia con la equidad. Esto se produce cuando los participantes sostienen que es deseable que ambos jugadores obtengan la misma cantidad, porque es lo justo y es lo que se merecen. Estas explicaciones son menos frecuentes en los participantes de menor edad, con un 18,18%; pero a medida que la edad au-

menta, la presencia de estas justificaciones también lo hace, se presentan el 70% en quinto y el 64,70% en noveno.

El hecho de encontrar respuestas más frecuentes asociadas a la atribución de justicia en edades más avanzadas, podría explicarse de acuerdo con Hook y Cook (1979). Esos autores sugieren que gracias al desarrollo del razonamiento lógico-matemático es posible que surja la transición del egoísmo a la igualdad de las distribuciones, de forma tal, que se sigue el mismo patrón de desarrollo del razonamiento cognitivo (Wittig, Jensen, & Tomasello, 2013).

Por otro lado, siguiendo los postulados de Kohlberg (1989), a mayor edad existe una mayor comprensión de los fenómenos sociales, particularmente los acuerdos y las convenciones. Esto sucede porque a mayor edad el desarrollo cognitivo es mayor y este es la base para que el desarrollo moral individual aumente de nivel. Con base en esto, se puede interpretar que los participantes de mayor edad poseen un desarrollo cognitivo más alto, en comparación con los otros dos grupos, y es por ello que las justificaciones de sus respuestas se basan principalmente en la justicia y la equidad. Es importante aclarar que el aumento en justificaciones de este tipo no implica una comprensión moral superior, en el sentido posconvencional del término, sino simplemente una mayor alusión a justicia y a la equidad, lo cual puede ser indicador de una mayor comprensión social y convencional.

Finalmente, se destaca la presencia de diferencias en torno al razonamiento que utilizan los participantes para guiar su comportamiento, como el hecho de generar ofertas y aceptar o rechazar propuestas, pues la razón que los lleva a tomar determinada decisión tiende a variar de acuerdo con la edad en la que se encuentran. Asimismo, se resalta que a pesar de observar una marcada diferencia, proporcionalmente contraria, entre los dos tipos de justificación (personal y justicia) no es posible interpretar que en la edad del medio (9-10 años) la frecuencia encontrada de los dos tipos sea igual en ambos casos.

## ● Conclusiones

Se concluye que hay diferencias en las decisiones tomadas por los participantes y en sus justificaciones, aunque la mayoría de los estudiantes decide repartir las golosinas de tal forma que ambas partes reciban la misma cantidad. Las razones varían, desde justificaciones personales como el gusto por los dulces y la atribución de un estado emocional a la otra persona, hasta explicaciones de justicia y equidad.

Acorde con el rango edad, el razonamiento para generar ofertas en la situación planteada es distinto. A menor edad, se presenta una tendencia a basarlo en criterios personales, y la presencia de este tipo de justificaciones es menor en los grupos de mayor edad. Ocurre lo contrario con las explicaciones asociadas a la justicia, son

más frecuentes en los participantes de mayor edad y menos observadas en los más pequeños. Finalmente, se resalta que a nivel grupal hay mayor presencia de patrones de cooperación y equidad, que de egoísmo; es decir, las respuestas se enmarcan en la justicia enfocada en el hecho de merecer lo mismo.

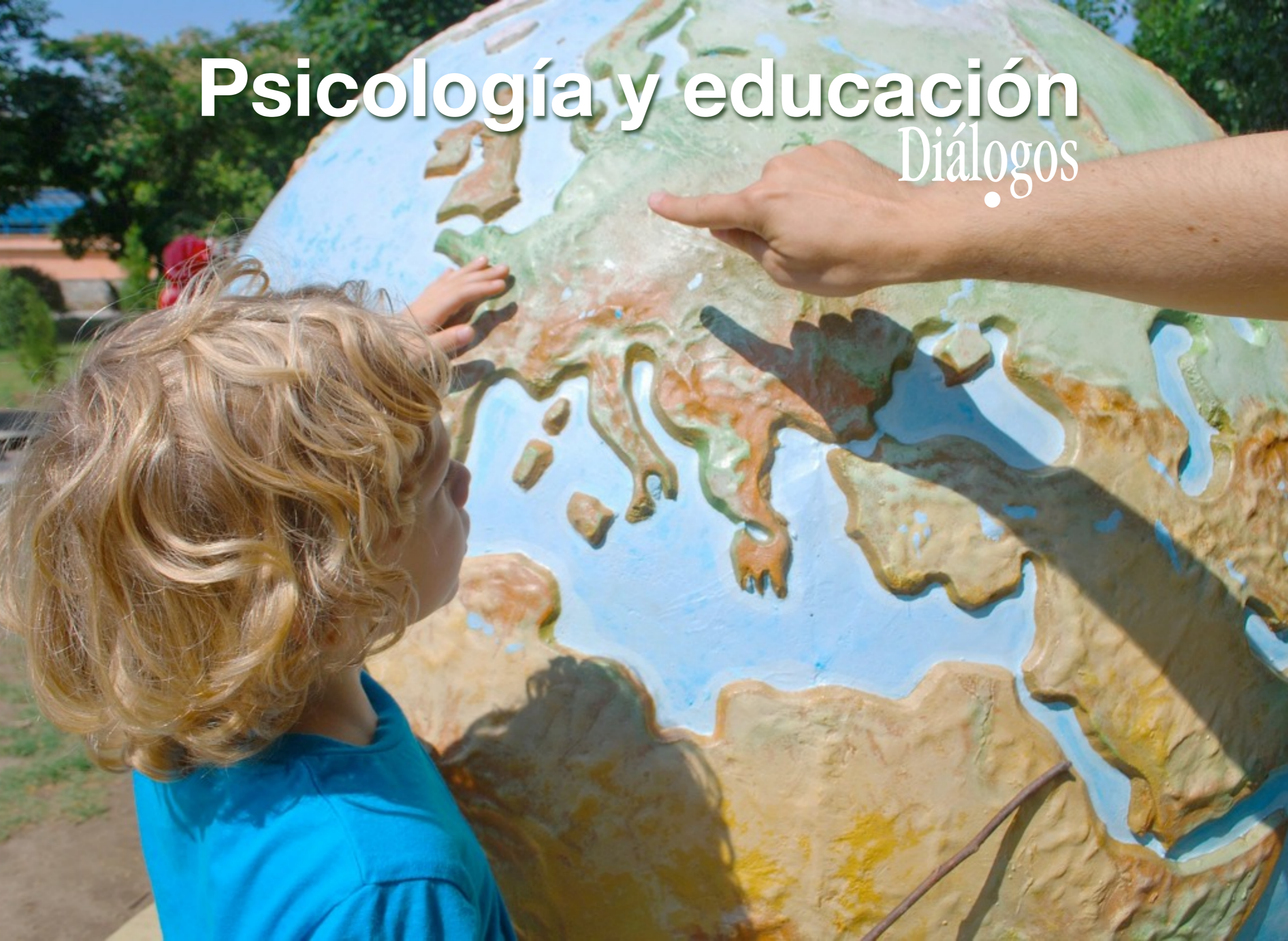
## ● Referencias


- Cárdenas, J. Dreber, A. Essen, E., & Ranehill, E. (2014). Gender and Cooperation in Children: Experiments in Colombia and Sweden. *Plos One*, 9(3), 1-7.
- Dishon, M., & Berkovits, R. (2014). The ultimatum game: Discrete vs. continuous offers. *Physica A*, 409, 53-60.
- Fehr, E., Bernhard, H., & Rockenbach, B. (2008) Egalitarianism in Young Children. *Nature*, 454(28), 1079-1084. doi: 10.1371/journal.pone.0041568
- Flavell, J. (1992). Cognitive development: Past, Present and future. *Development Psychology*, 28(6), 998-1005.
- Forsythe, R., Horowitz, J. L., Savin, N. E., & Sefton, M. (1994). Fairness in Simple Bargaining Experiments. *Games and Economic Behavior*, 6(3), 347-369. doi: 10.1006/game.1994.1021
- Hook, J. G., & Cook, T. D. (1979). Equity theory and the cognitive ability of children. *Psychological Bulletin*, 86(3), 429-445. doi: 10.1037/0033-2909.86.3.429
- Kohlberg, L. (1989). Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (Eds.). *El mundo social en la mente infantil*, (pp. 71-100). Madrid: Alianza Editorial.
- Kogut, T. (2012). Knowing what I should, doing what I want: From selfishness to inequity aversion in young children's sharing behavior. *Journal of Economic Psychology*, 33, 226-236.
- Kahneman, D., & Tversky, A. (1979). Prospect theory: an analysis of decision under risk. *Econometrica*, 47(2), 263-291
- Lewis, H., & Dumbrell, A. (2013). Evolutionary games of cooperation: Insights through integration of theory and data. *Ecological Complexity*, 16, 20-30.
- Mesmer, B., & Bloebaum, C. (2014). Incorporation of decision, game, and Bayesian game theory in an emergency evacuation exit decision model. *Fire Safety Journal*, 67, 1-14. doi: 10.1016/j.firesaf.2014.05.010
- Moore, C. (2009). Fairness in children's resource allocation depends on the recipient. *Psychological Science*, 20(8), 944-948. doi: 10.1111/j.1467-9280.2009.02378.x
- Murray, A. (2014). A game theory based framework for assessing incentives for local area collaboration with an application to Scottish salmon farming. *Preventive Veterinary Medicine*, 115, 255-262.

- Ping, C. (2000). Teaching children cooperation. An application of experimental game theory. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 41, 191-209.
- Rochat, P., Dias, M. D. G., Liping, G., Broesch, T., Passos-Ferreira C., Winning, A., Berg, B. (2009). Fairness in Distributive Justice by 3- and 5-Year-Olds Across Seven Cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40(3), 416-442. doi: 10.1177/002202210933284
- Saunders, R., & Bingham, A. (2000). *Perspectivas piagetianas en la educación infantil*. Madrid: Morata S.L.
- Vitoriano, B. (2007). *Teoría de la decisión: decisión con incertidumbre, decisión multicriterio y teoría de juegos*. Madrid: Universidad Complutense Madrid.
- Wittig, M., Jensen, K., & Tomasello, M. (2013). Five-year-olds understand fair as equal in a mini-ultimatum game. *Journal of Experimental Child Psychology*, 116, 324-333.

# Psicología y educación

## Diálogos



A woman with long blonde hair is sitting at a table, writing in a spiral notebook. She is wearing a blue top and a watch. A white mug is on the table next to her. The background is slightly blurred, showing other people and a bright window.

# Las estrategias tutoriales en los programas de acompañamiento académico en la educación superior: consideraciones generales

---

Resumen · Estrategias de los programas de acompañamiento académico · Fases del plan de acción tutorial · Algunos datos sobre el efecto de los programas de acompañamiento tutorial · Referencias

# Las estrategias tutoriales en los programas de acompañamiento académico en la educación superior: consideraciones generales

## The Tutorials Strategies in the Academic Supporting Programs in Higher Education: General Considerations

**Óscar Mauricio Gallego Villa**

*Psicólogo,*

*profesor del Departamento de Psicología,*

*Universidad Nacional de Colombia*

Correo electrónico: [omgallegov@unal.edu.co](mailto:omgallegov@unal.edu.co)

**David Leonardo Sánchez Triana**

*Psicólogo,*

*profesor y coordinador del Programa de Acompañamiento Académico del*

*Programa de Psicología,*

*Corporación Universitaria Iberoamericana*

Correo electrónico: [david.sanchez@iberoamericana.edu.co](mailto:david.sanchez@iberoamericana.edu.co)

### ● Resumen

Con el propósito de identificar los tipos de estrategias tutoriales utilizados en los programas de acompañamiento académico, particularmente en el contexto colombiano, se desarrolló una revisión de los factores que motivan el diseño de estas estrategias de apoyo estudiantil por parte de las instituciones de educación superior y de las organizaciones estatales. Se identificaron las principales características de los programas de acompañamiento académico y de su componente tutorial y se revisó una serie de investigaciones relacionadas con el efecto de las estrategias tutoriales. Se concluyó que las estrategias de acompañamiento tutorial parecen tener un efecto positivo en indicadores de mejoramiento del rendimiento académico y en la reducción del riesgo de deserción, y que son más efectivas en la medida en que involucran a los diversos miembros de la comunidad educativa y se ajustan a las necesidades y requerimientos de los estudiantes.

### ● Abstract

In order to identify the types of tutorial strategies employed on academic support programs, particularly in the Colombian context, a review of the factors that motivate the design by the higher education institutions and state organizations of these strategies of student support was developed, the main characteristics of academic programs and its accompanying tutorial component was identified



as well as a series of investigations related to the effect of tutorials strategies were reviewed. It was concluded that the accompanying tutorial strategies seem to have a positive effect on indicators of improving academic performance and reducing the risk of desertion and are more affective to the extent that involve various members of the educational community and meet the needs and requirements of students.

La preocupación por planear, implementar y promover estrategias que contribuyan a fortalecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes universitarios ocupa ya desde hace varios años un lugar privilegiado dentro de la educación superior. Gran parte de los esfuerzos encaminados a examinar a fondo la situación se ha concentrado en identificar, intervenir y controlar aquellos factores que inciden directamente en el estudiante, afectando sustancialmente su rendimiento académico y profesional, configurándose como las principales causas de las dificultades académicas que, en el peor de los casos, pueden dar lugar al abandono de los estudios antes de su culminación.

En este sentido, la posibilidad de la deserción en la educación superior se ha convertido en uno de los principales retos a enfrentar. En el caso de Colombia, el Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior (SPADIES) registra que el nivel de deserción alcanza el 44,9% (Ministerio de Educación Nacional, 2015). Dicha situación se extiende a otros países latinoamericanos en los que se puede observar que el porcentaje de deserción llega, en promedio, al 46,7% (Ministerio de Educación Nacional, 2009; Pineda, 2009).

La cifra significativa de estudiantes que abandonan sus estudios ha impulsado el interés en identificar factores asociados a la deserción y a las dificultades en el rendimiento académico de los estudiantes, así como en la formulación de estrategias que contribuyan a afrontarlos efectivamente (Pérez, García, Montoya, Avendaño, Rodas, & Vélez, 2011).

La evidencia investigativa que se ha venido recopilando señala una serie de factores que con mayor frecuencia tienden a afectar el rendimiento académico de los estudiantes y se convierten en condiciones que incrementan el riesgo de deserción (CEDE, 2007; Swail, Redd, & Perna, 2003; Tinto, 1989; Vásquez, Castaño, Gallón, & Gómez, 2003).

Al respecto, Pinto, Durán, Pérez, Reverón y Rodríguez (2007) indican que las variables de mayor poder explicativo en lo relacionado con deserción académica en el ámbito universitario se agrupan en los siguientes factores: a) características del estudiante al momento de ingresar a la educación superior (trayectoria y desempeño académico, estrato socioeconómico, perfil psicológico, familia de origen, etc.); b) características de las instituciones (programas ofertados, recursos disponibles, calidad, planta docente, apoyos dirigidos a los estudiantes, costos de matrícula, etc.); c) la interacción entre los factores personales e institucionales (integración del estudiante a su grupo de pares, a los programas institucionales de apoyo, acontecimientos vitales de relevancia para el individuo, etc.).

Con el ánimo de promover la permanencia de los estudiantes, la tendencia de las instituciones de educación superior ha sido la de ofrecer estrategias que buscan cubrir los múltiples factores de riesgo para la deserción enfocándose en el estudiante como centro de su intervención y partiendo de la información recolectada a través

de diagnósticos específicos (Ministerio de Educación Nacional, 2009; Saab, 2014).

De esta forma, se ha buscado dar respuesta a los principales factores de riesgo de bajo rendimiento académico y eventual deserción a través de diversas acciones concentradas en los siguientes factores (Pineda & Pedraza, 2009; Pineda, Pedraza, & López, 2011; Swail et ál., 2003):

1. Apoyo académico: dirigido a fortalecer las competencias genéricas de formación, así como los conocimientos y habilidades específicos de los estudiantes en los cursos en los que presentan dificultades. Entre estas estrategias se han propuesto las tutorías académicas con docentes y con pares, los encuentros para repasar contenidos (tutorías grupales) y el desarrollo de cursos remediales, de nivelación o para adelantar asignaturas.
2. Apoyo psicológico: cuyo interés se concentra en el acompañamiento de los estudiantes expuestos a factores de riesgo que podrían afectar la posibilidad de continuidad de los estudios (problemáticas de tipo emocional, social o familiar, consumo disfuncional de sustancias psicoactivas, dificultades de ajuste o adaptación y, en conjunto, cualquier problemática de salud mental no atendida o abordada de manera inadecuada). De igual manera, este tipo de soporte busca fortalecer las competencias generales para la vida y el crecimiento personal de los estudiantes que promuevan la salud mental y la adaptación.

3. **Apoyo financiero:** este aspecto se orienta a la identificación y gestión de alternativas que le otorguen al estudiante recursos económicos necesarios para iniciar y permanecer en el rol de estudiante activo. Gran parte de las estrategias desplegadas en esta área incluye el ofrecimiento de fuentes o facilidades de financiación de los estudios, por ejemplo, mediante programas de becas, descuentos, patrocinios, préstamos condonables o con acuerdos de pago favorables que son otorgados por las mismas instituciones de educación superior o por otras organizaciones vinculadas (instituciones estatales o privadas). Adicionalmente, se han incluido propuestas de pedagogía financiera para orientar a los estudiantes en el manejo adecuado de sus recursos económicos y para que puedan identificar instituciones o fuentes que suministren este tipo de soporte.
4. **Gestión universitaria:** las instituciones de educación superior se han preocupado por ampliar la oferta de alternativas complementarias a la formación disciplinar, para fortalecer el perfil de competencias del estudiante, lo que hace más atractiva la formación académica e impacta en indicadores de calidad. Así, se puede identificar el surgimiento de convenios interinstitucionales para posibilitar la movilidad estudiantil, así como el desarrollo de estrategias para flexibilizar el currículo y para incrementar la probabilidad de vinculación laboral o de iniciativas de emprendimiento.

En el ámbito nacional, un ejemplo destacado que apunta al acompañamiento del estudiante en los factores mencionados, es el trabajo del Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX, 2011), institución reconocida por sus trabajos e iniciativas orientados a aumentar la permanencia de los estudiantes en las instituciones de educación superior, que a partir de una visión holística plantea un conjunto de políticas y estrategias reconocidas dentro de su Modelo de Atención Integral al Estudiante (MAIE).

La tabla 1 presenta una síntesis de las acciones del programa que se articulan a través de cuatro componentes (preparación para el ingreso a la educación superior, inclusión, permanencia y empleabilidad) y tres dimensiones (social-vocacional, académica y económica-financiera):

**Tabla 1** Componentes y dimensiones del Modelo de Atención Integral al Estudiante (MAIE) del ICETEX

Componentes	Dimensiones		
	Social-Vocacional	Académica	Económica-Financiera
Compensación: preparación del estudiante de educación media para el ingreso a la educación superior.	Reconocimiento de aptitudes vocacionales en donde se trabaja sobre la correspondencia entre la identificación de fortalezas académicas y personales en relación con las elecciones vocacionales.  Asesoramiento a familias para su inclusión en el proyecto vocacional de sus hijos.	Desarrollo de mecanismos para que los estudiantes adquieran el nivel exigido por las instituciones de educación superior.	Generación de cultura financiera. Incrementar la disposición del estudiante y de su grupo familiar para vincularse al sector financiero y emplearlo, como herramienta para el logro del proyecto vocacional.
Inclusión. Ajustes del sistema educativo para dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes (aspirantes) reconociendo y ajustándose a sus condiciones y generando mecanismos efectivos de acceso.	Promover el acceso a la educación superior de jóvenes en condición de vulnerabilidad (provenientes de zonas rurales, condiciones educativas especiales, minorías étnicas o con dificultades económicas), mediante la generación y aplicación de políticas de acceso.	Fomentar la nivelación académica en los estudiantes que requieran soporte para alcanzar los mínimos del perfil de ingreso a la educación superior.	Ampliar la oferta de financiación según las características socioeconómicas de los estudiantes (fortaleciendo el vínculo entre el ICETEX, las instituciones de educación superior y las entidades financieras).
Efectividad (permanencia). Facilitar la trayectoria educativa del estudiante para garantizar su permanencia hasta la graduación.	Programas de apoyo para el fomento de la adaptación del estudiante a la vida universitaria (labor conjunta con las instituciones de educación superior).	Programas de acompañamiento académico y apoyo a la graduación oportuna, que dan continuidad a las estrategias de nivelación.	Garantizar la financiación para la matrícula y el sostenimiento del estudiante durante su formación.
Empleabilidad. Articulación del estudiante con el sector productivo promoviendo las posibilidades de consecución del primer empleo, bien sea por la vía de la vinculación laboral o del emprendimiento.	Generación de estrategias que promuevan la empleabilidad.	Acciones de formación y fortalecimiento de competencias para la búsqueda de empleo y el abordaje adecuado de procesos de selección.	Seguimiento a egresados. Identificación del nivel de desarrollo alcanzado, la absorción del perfil del egresado por parte del mercado laboral, ajustes y facilidades en el sistema de cobranza según condiciones del egresado.

Estos factores de apoyo parecen tener efectos positivos en la retención estudiantil, según datos del SPADIES (Ministerio de Educación Nacional, 2009; 2015), y contribuir al posicionamiento de la institución educativa al presentar indicadores específicos de fomento de la calidad (Donoso, Donoso, & Arias, 2010; Saab, 2014).

Como se observa, diversas fuentes de apoyo se relacionan con procesos de acompañamiento académico desde la interacción de una figura que suministra soporte (tutor, sea este un docente o un par, consejero, asesor, coordinador, etc.), y una figura que es beneficiaria de este apoyo (que es fundamentalmente el estudiante y su red de soporte social, así como con docentes y otros miembros de la comunidad educativa que requieran asesoramiento). Es por ello importante definir cada una de estas alternativas de atención y la manera como se articulan con los diferentes aspectos de la formación educativa de los estudiantes.

### ● Estrategias de los programas de acompañamiento académico

De acuerdo con lo observado por el Ministerio de Educación Nacional (2009), una gran parte de las experiencias registradas en las estrategias de apoyo académico para los estudiantes en el contexto colombiano se desarrollan en la modalidad de programas.

Una definición ampliamente compartida de programa señala que este consiste en un conjunto de acciones sistemáticas, planificadas,

dirigidas al logro de metas preestablecidas, que se generan para responder a las necesidades o problemáticas de los diferentes miembros de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, familia, personal administrativo, etc.) en un contexto formativo particular (Álvarez Rojo, 1994; Bisquerra, 1996; Repetto, 1994; Rodríguez Espinar, Álvarez, Echeverría, & Marín, 1993).

Según el planteamiento de Grañeras et ál., (2009), las modalidades de orientación por programas surgen en respuesta a las limitaciones de estrategias tradicionales de apoyo de corte asistencialista, individualista, centradas exclusivamente en los factores de riesgo y en las problemáticas de rendimiento o adaptación, muchas veces desligadas de las actividades y de los actores del proceso educativo.

En contraste con lo anterior, los programas se diseñan y se desarrollan a partir de la identificación de necesidades y requerimientos de las instituciones; además, se dirigen a todos los miembros de la comunidad educativa y no solo a los que se encuentran en riesgo; promueven un rol activo del estudiante en su propio proceso de orientación; hacen énfasis en la promoción de hábitos favorables para la adaptación y el logro académico y en la prevención de los factores de riesgo —más que en la atención de emergencia o seguimiento en los casos en los que dichos factores ya han actuado produciendo resultados adversos para el rendimiento académico del estudiante—.

Adicionalmente, algunas de las estrategias formuladas como programas buscan vincularse con las actividades curriculares haciéndose partícipes en los procesos del aula o entrando en contacto con soportes educativos para los estudiantes, los docentes y el personal administrativo.

Así, los modelos organizados por programas asimilan las propuestas de atención individual y asistencial previamente existentes y las articulan con otros dispositivos de atención integral que buscan cubrir los diversos factores que fomentan el desempeño académico favorable, la adaptación y la permanencia de los estudiantes.

Gran parte de los programas de acompañamiento académico se encuentran constituidos por diversas estrategias de atención que buscan incrementar los soportes de los estudiantes para fomentar su desarrollo, adaptación y logro de su proyecto educativo. Por lo general, dichas estrategias se organizan, se articulan y se plasman a través de un plan de acción tutorial (Castillo, Torres, & Polanco, 2009; Pérez et ál., 2011).

### El plan de acción tutorial y sus componentes

El plan de acción tutorial consiste en un conjunto de estrategias articuladas que, en el marco de las necesidades y las problemáticas diagnosticadas en la población estudiantil, por un lado, y en los principios consignados en el proyecto educativo institucional, por otro, tiene como propósito establecer los lineamientos

de la actividad de los tutores y de sus vinculaciones con otros agentes educativos (Castillo et ál., 2009; Sobrado, Fernández, & Rodicio, 2012).

Para que el plan de acción tutorial dé una respuesta idónea a las necesidades y requerimientos de sus destinatarios, es importante que cumpla con los siguientes criterios:

- (a) Ajuste a las características, necesidades y recursos del contexto en el que se va a aplicar.
- (b) Soporte en las directrices, políticas y normativas del contexto de aplicación (tanto generales como propias de la institución educativa).
- (c) Operacionalización de las acciones que se van a emprender para el logro de los objetivos, previa determinación de la viabilidad de dichos procedimientos.
- (d) Fundamentación en la participación y coordinación de los distintos miembros de la comunidad educativa que estimule el trabajo en equipo.
- (e) Presencia de un sistema de evaluación continua que favorezca el acceso permanente a la información sobre el efecto de las estrategias aplicadas y permita el ajuste o sustitución de estas en pro de la efectividad.

(f) Presencia de un componente de armonización de los vínculos interpersonales de los diversos miembros de la comunidad académica, que favorezca la comunicación fluida, la solución de conflictos y el compromiso.

(g) Flexibilidad y proyección, en la medida en que el plan permita anticipar cursos de acción a partir del análisis histórico y actual de las necesidades, problemáticas y recursos del contexto. Esto a su vez implica que el plan de acción tutorial esté abierto a los ajustes y cambios que se requieran para mantener su pertinencia frente a la variación de las necesidades e intereses del contexto de influencia.

Este criterio también refleja el interés por abarcar acciones preventivas y de promoción de una trayectoria académica satisfactoria para los estudiantes, más allá del énfasis en acciones remediales para abordar problemáticas y factores de riesgo ya instaurados.

Es por ello que, de acuerdo con lo planteado por Castillo et ál. (2009), el plan de acción tutorial debe constituirse a partir de estrategias y lineamientos que garanticen continuidad, cobertura, coherencia, conexiones definidas con objetivos de base, uso racional de recursos y fomento de la participación de los miembros de la comunidad educativa.

## ● Fases del Plan de Acción Tutorial

Con el fin de ajustarse a los requerimientos previamente considerados, el plan de acción tutorial se puede desarrollar a partir de las siguientes etapas (ver tabla 2):

**Tabla 2** Etapas del Plan de Acción Tutorial

FASE	ACCIONES
Evaluación de necesidades y problemáticas de base	<p>(a) Análisis del contexto distal y proximal en las dimensiones ambientales, socioculturales y educativas de la institución.</p> <p>(b) Establecimiento de las necesidades y problemáticas del contexto que requieren cambios.</p> <p>(c) Priorización de necesidades o de los problemas a abordar.</p> <p>El planteamiento y programación de acciones para dar respuesta a las necesidades o problemáticas identificadas se puede conducir a través de preguntas orientadoras y con la participación de la comunidad educativa (Ander-Egg &amp; Aguilar, 1998; Castillo et ál., 2009; García &amp; Ramírez, 2006; Rodríguez et ál., 1993):</p>
Planteamiento de las propuestas de acción	<p>(a) ¿Qué es? Contenido del plan de acción tutorial</p> <p>(b) ¿Para quién? Beneficiarios directos e indirectos</p> <p>(c) ¿Cómo? Procedimiento</p> <p>(d) ¿Con qué y con quién se va a hacer? Recursos materiales y humanos</p> <p>(e) ¿Cuándo? Programación</p> <p>(f) ¿Cuánto? Costo</p>
Aplicación de la propuesta	<p>Una vez concretada la propuesta, se procede a su puesta en práctica teniendo en cuenta el monitoreo de las actividades que se están emprendiendo.</p>
Evaluación	<p>Este proceso debe ser continuo, ya que va a permitir establecer el grado en que los objetivos planteados en el plan de acción tutorial se están alcanzando a partir de las acciones planeadas y permite introducir los cambios de manera oportuna.</p>



Como se ha podido observar, los planes de acción tutorial se constituyen a partir de una serie de estrategias de soporte y acompañamiento al estudiante con la participación de diversos agentes de la comunidad educativa. A continuación se presentan las estrategias que se emplean con mayor frecuencia y que han mostrado resultados favorables en aspectos como el rendimiento académico, el desarrollo personal y la retención estudiantil (Ministerio de Educación Nacional, 2009, 2015):

### Tutoría universitaria

Tal como señalan Castillo et ál. (2009), el concepto de tutoría proviene de los modelos de educación personalizada como estrategia de apoyo para los estudiantes considerando sus condiciones particulares. En esta medida, la tutoría se constituye en un soporte para la toma de decisiones del individuo en diversos planos (académico, profesional, social, personal, etc.).

La tutoría universitaria puede considerarse como un conjunto de acciones de orientación, acompañamiento y retroalimentación desarrolladas por un facilitador (docente, consejero, par, etc.), que busca promover el desarrollo integral de los estudiantes en sus diversas áreas de ajuste y favorecer el manejo adecuado de dificultades y factores de riesgo de su adaptación y permanencia en sus programas académicos (Boza et ál., 2000; Castillo et ál., 2009; Lázaro & Asensi, 1989; Pérez et ál., 2011).

En este escenario, el tutor se constituye en guía de las acciones que promueven los resultados de crecimiento integral y mejora del desempeño o el ajuste; en mediador entre el asesorado y el contexto en el que este se desenvuelve favoreciendo su integración; así como en facilitador y motivador para el logro de los objetivos que el asesorado o sus fuentes de remisión planteen.

Como características básicas de la tutoría se pueden señalar las siguientes (Repetto, 1994; Rodríguez Espinar, 2012; Tena, Ceballos, & Sevilla, 1998):

- (a) Es un proceso permanente y accesible a todos los estudiantes de la institución según sus intereses o problemáticas (identificadas por ellos mismos o por otros miembros de la comunidad educativa).
- (b) Atiende a las características particulares de cada estudiante (lo cual es un elemento central de calidad).
- (c) Fomenta la autonomía en la medida en que capacita a los individuos para su propia orientación y toma de decisiones educativas, sociales y profesionales.
- (d) Implica la participación conjunta y coordinada de todos los agentes educativos (profesores, compañeros, administrativos, equipo de bienestar universitario, familia, etc.) quienes, a través del acompañamiento del equipo de orientación o tutoría, asumen roles definidos en el proceso de acompañamiento al estudiante.

Las funciones del equipo de tutores varían según los destinatarios de las estrategias. La tabla 3 muestra ejemplos de estas funciones

(Álvarez, 2002; Castillo et ál., 2009; De Serranos & Olivas, 1989; Rodríguez, 1995):

**Tabla 3** Funciones de la tutoría para los diferentes agentes del sistema educativo

Agente del sistema educativo	Función de la tutoría
Estudiante (atención individual)	Generar y consolidar una relación de confianza, identificar el perfil del estudiante (fortalezas y debilidades), promover y potenciar sus recursos de afrontamiento y adaptación, suministrar retroalimentación oportuna, orientación vocacional, ocupacional, proyecto de vida, promover la integración del estudiante a su contexto.
Estudiante (atención grupal)	Contribuir a la cohesión del grupo, animar las actividades de crecimiento personal, ofrecer información, retroalimentación y regulación oportunas, hacer análisis del rendimiento y la dinámica del grupo con el equipo docente y de la facultad, mediar en la solución de conflictos.
Institución educativa	Apoyar el desarrollo de políticas y propuestas de apoyo para el desarrollo de los programas de acompañamiento.  Asesorar y capacitar al equipo administrativo con el fin de establecer un vínculo constructivo y fluido con el estudiante.
Docente	Asesoramiento en las habilidades y actividades de la acción tutorial.  Reuniones periódicas con equipo docente para conocer la evaluación formativa y los incidentes específicos de los grupos de estudiantes y convenir estrategias de acción y manejo.  Motivar la participación de los docentes en el plan de acción tutorial a partir de su vinculación activa o de la remisión de estudiantes beneficiarios.
Familia	Orientación a los padres según el momento evolutivo por el que esté pasando el estudiante (transición de la adolescencia a la vida adulta), manejo de la retroalimentación, comunicación asertiva padres-hijos, etc.  Atención a los padres cuando ellos lo soliciten o cuando el tutor considere conveniente su citación.  Promover su apoyo en el proceso de adaptación, fomento de la autonomía responsable y compromiso del estudiante.

Según el propósito central que se busque alcanzar con el acompañamiento tutorial, se pueden identificar diversas modalidades de tutoría que son relevantes en el contexto de la educación superior (Álvarez, 2002; García-Córdoba, Trejo-García, Flores-Rosete, & Rabadán-Calvillo, 2007; Rodríguez Espinar et ál., 2012; Xus, Puig, Padrós, Rubio & Trilla, 2003):

(a) Tutoría académica (de docencia o de asignatura). Su objetivo central es el asesoramiento y seguimiento del proceso de aprendizaje y del manejo conceptual del estudiante en un área temática particular relacionada con los cursos que adelanta.

(b) Tutoría académica profesional (de carrera). En esta modalidad, el tutor asume un rol de acompañante más permanente que el estudiante y con mayor amplitud en el acompañamiento académico, de tal manera que fomenta el desarrollo de competencias y ayuda al estudiante a asumir su rol como profesional al vincular lo aprendido con las necesidades y problemáticas de su campo de acción.

Por otra parte, este tipo de asesoramiento de la modalidad de orientación vocacional, se ha constituido en una estrategia de vinculación de la formación media con la educación superior. Es muy frecuente en la actualidad que, como parte de las estrategias de convocatoria de estudiantes a primer semestre, las instituciones de educación superior ofrezcan actividades de orienta-

ción vocacional para los aspirantes, con el propósito de que estos consoliden o reevalúen sus expectativas vocacionales incrementando las posibilidades de adaptación y reduciendo el riesgo riesgo de deserción.

(c) Tutoría personal (*counseling*): en esta modalidad el tutor asume un rol de soporte para el análisis y solución de problemáticas psicosociales del estudiante que afectan su rendimiento académico.

Así como este soporte se puede suministrar para el abordaje de problemáticas psicosociales que requieren de tiempo para generar los cambios deseados, también existe la posibilidad de suministrar apoyo en situaciones de crisis, las cuales requieren un soporte inmediato dirigido a neutralizar factores críticos de riesgo para el funcionamiento psicológico del individuo.

De acuerdo con la noción de Slaikeu (1990), una crisis se entiende como un estado transitorio de desajuste en el equilibrio psicológico del individuo en el que se ven superadas de manera objetiva o subjetiva sus estrategias de afrontamiento y que se produce como resultado de la presencia de un evento traumático (una situación de carácter repentino y con un riesgo potencial de daño para quien la vive).

En el contexto educativo las actividades académicas (debido a su complejidad, cantidad, etc.), así como los factores de interacción

con pares, docentes o personal administrativo pueden constituirse en disparadores de respuestas de crisis en los estudiantes. Adicionalmente, habría que contemplar la posible influencia de factores de índole personal (individuales, familiares, sociales, afectivos, etc.) que pueden predisponer o facilitar el desarrollo de problemas académicos.

En esta situación se requiere de un dispositivo básico de atención para estas crisis que contemple una red de remisión a instancias que puedan asesorar al afectado una vez ha logrado estabilizarse (con el fin de dar manejo a los factores de riesgo presentes y fomentar el desarrollo personal y académico).

(d) Tutoría de pares (monitorías): en este caso, el apoyo tutorial es suministrado por compañeros del mismo nivel formativo o de niveles superiores, con el propósito de favorecer el aprendizaje, el rendimiento académico, la adaptación o la integración del estudiante asesorado.

En el mismo sentido de la tutoría docente, la monitoría por parte de pares puede favorecer la cobertura y la atención a una cantidad mayor de estudiantes interesados en el acompañamiento académico. En este caso, la acción del monitor puede ser ventajosa en la medida en que favorece el desarrollo de habilidades de los estudiantes con dificultades por la vía del modelamiento, ya que el mo-

onitor es un referente más cercano para el estudiante en la medida en que es un par.

De igual manera, el monitor se constituye en una fuente motivacional, ya que contribuye a que la disposición y autoeficacia en el aprendizaje de los conceptos y habilidades del estudiante asesorado sean mayores.

El monitor también puede asumir un rol de mediador entre el docente y los estudiantes en los procesos de comunicación y retroalimentación (dentro y fuera del aula).

(e) Tutoría virtual: si bien todas las modalidades de tutoría descritas con anterioridad se desarrollan, por lo regular, de manera presencial, en la actualidad se ha venido incrementando el número de instituciones que complementan esta alternativa con la tutoría virtual que, en palabras de Castillo et ál. (2009), se encuentra mediada por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), particularmente, Internet y plataformas digitales.

### ● Algunos datos sobre el efecto de los programas de acompañamiento tutorial

Esta breve revisión incluye algunas experiencias investigativas en el contexto nacional e internacional que permiten ilustrar los efectos de las diversas propuestas de acompañamiento tutorial mencionadas con anterioridad.

Según el reporte del Ministerio de Educación Nacional (2009), el soporte recibido por los estudiantes a través de los programas de acompañamiento académico por parte de las instituciones tiene un efecto significativo en la retención estudiantil.

Para el caso del soporte académico (tutorial), el estudio del Ministerio de Educación Nacional (2009) muestra que al llegar a décimo semestre, el 52% de los estudiantes que no recibieron ningún tipo de apoyo académico durante su formación había desertado. Este porcentaje empieza a reducirse de manera importante para aquellos grupos de estudiantes que habían recibido apoyo al menos por un semestre (deserción del 37%) y se hace aún menor para los casos en los que se recibió apoyo por cuatro semestres o más (deserción del 22%).

En cuanto al soporte psicológico, este estudio señala que el grupo de estudiantes que recibió apoyo psicológico durante su formación académica presentaba un porcentaje de deserción del 35%, frente al 52% de quienes no lo recibieron. El porcentaje de deserción desciende aún más en los casos en los que recibieron apoyo psicológico por cuatro semestres o más (20%).

Algunos otros estudios sobre apoyo académico de tipo tutorial han explorado la percepción de los estudiantes o de los docentes acerca de la importancia o del efecto de las estrategias utilizadas. En este sentido, Ariza y Ocampo (2004) identificaron, a través de la aplicación de estudios focales a estudiantes y encuestas a docentes-tuto-

res, que tanto los unos como los otros indicaban que la tutoría es una estrategia de gran importancia. Para su adecuada aplicación requiere de la capacitación para los docentes-tutores o para los estudiantes, de una actitud positiva de los tutores, de la presencia de espacios adecuados para su aplicación (como cubículos) y la de conformación de grupos pequeños para el asesoramiento.

Otro estudio que exploró la percepción de los estudiantes fue el de Pineda (2010) quien, a través de entrevistas en profundidad y mediante un análisis fenomenológico de los datos recolectados, logró concluir que los programas de formación para los estudiantes que influyeron en el logro de sus objetivos académicos fueron aquellos que tenían como principios la atención integral al estudiante (incluyendo los programas de apoyo académico, personal, familiar, etc.). Los estudiantes también resaltaron la importancia del interés que el equipo docente y administrativo demostraban y que los hacía sentirse importantes.

Por otra parte, con el propósito de analizar el efecto de los programas de apoyo académico suministrados por pares, Arco y Fernández (2011) convocaron a 41 estudiantes de últimos semestres de pregrado y de posgrado para que aplicaran (tras una detallada capacitación) un programa de tutoría individual en hábitos de estudio altamente estructurado (durante diez sesiones) a 100 estudiantes de primer semestre de cuatro programas académicos de la Universidad de Granada. Los resultados mostraron que, por lo gene-

ral, el grupo de estudiantes que recibió el programa presentó una mejoría significativa en los hábitos de estudio evaluados, en las calificaciones promedio de los cursos matriculados, así como en las tasas de éxito, de rendimiento y de abandono al finalizar la intervención, en comparación con el grupo control.

En lo relacionado con la modalidad de tutoría virtual, Reyes (2014), aplicó la Encuesta en Línea Sobre Ambiente Constructivista de Aprendizaje en Línea, COLLES) de la plataforma virtual Moodle a una muestra de 700 estudiantes de las carreras de derecho, administración de empresas, contaduría pública y comunicación social en una institución de educación superior.

A través de una escala de 1 (casi nunca) a 5 (casi siempre), los estudiantes señalaron su percepción acerca del apoyo que recibían de sus tutores en el desarrollo de sus cursos a través de la plataforma virtual. La percepción del grupo fue positiva en todos los aspectos evaluados ya que consideraron que el tutor estimuló la reflexión (4,1 sobre 5); anima la participación (4,44 sobre 5), ejemplifica las buenas disertaciones (4,28 sobre 5) y ejemplifica la autorreflexión crítica (4,22 sobre 5).

Según Reyes (2014), estos datos muestran que los estudiantes perciben el apoyo y acompañamiento permanente del tutor virtual en la medida en que se ajusta a las necesidades y características de cada

estudiante y adecúa sus estrategias de asesoramiento según las temáticas y los tipos de asignaturas.

Por su parte, García, Cuevas, Vales y Cruz (2012), desarrollaron una investigación para evaluar el efecto de los programas de tutoría presencial y virtual en el porcentaje de aprobación y promedio académico de estudiantes del Instituto Tecnológico de Sonora.

Para tal propósito se conformó una muestra con 2771 estudiantes de primer semestre de varias de las licenciaturas de la institución y se relacionaron las calificaciones académicas obtenidas en el semestre en el que cursaron la tutoría con el promedio académico de cada estudiante en la preparatoria, el puntaje de la sección de habilidad numérica en el examen de admisión y el puntaje total del mismo examen de admisión.

Según los resultados obtenidos, se observaron diferencias significativas en el promedio académico de los estudiantes que tomaron tutorías en cualquiera de las dos modalidades, especialmente en la modalidad virtual, en comparación con el grupo de estudiantes que no las cursaron.

Se pudo establecer, adicionalmente, que los estudiantes que no tomaron ninguna estrategia de acompañamiento académico, tenían el doble de posibilidades de reprobar sus cursos en comparación con los que habían participado en tutorías.

Estos autores también lograron establecer que los estudiantes manifestaron una percepción favorable frente al sistema de acompañamiento tutorial, especialmente en la modalidad virtual.

El estudio reportado anteriormente refuerza sus hallazgos con la investigación desarrollada por Vales, Ramos y Serrano (2009), quienes a través de un diseño cuasi experimental compararon el rendimiento académico de dos grupos de 20 estudiantes que tomaron un programa de acompañamiento tutorial virtual o presencial. Según este estudio, si bien los estudiantes de los dos grupos obtuvieron calificaciones sobresalientes (mayores a las de los estudiantes que no tomaron tutorías), hubo una ligera tendencia a observar resultados más altos en la modalidad virtual frente a la presencial.

Como se puede observar, la literatura revisada coincide en resaltar la importancia de las propuestas de acompañamiento académico, ya que estas contribuyen de manera significativa a garantizar el acceso, la permanencia y la transición de la vida académica a la vida laboral.

El reto de las instituciones de educación superior consiste en generar y mantener estrategias de acompañamiento que fomenten la integración y adaptación de los estudiantes desde el mismo momento en el que aspiran a ingresar a la educación superior y durante toda su trayectoria formativa, y que aborden los procesos de permanencia y riesgo de deserción como fenómenos influenciados por múltiples factores de tipo personal e institucional.

Es por ello que, en congruencia con los aportes de Llinás (2009), Pineda (2010), Tinto (1989) y Torres (2012), las alternativas de apoyo académico que se diseñen y se pongan en marcha deberían considerar al estudiante como centro de la intervención (para promover su integración, adaptación, permanencia y logro de objetivos académicos), fomentar la participación activa de los diversos agentes educativos, garantizar la capacitación de quienes asumirán el rol de tutor o acompañante, mantener un sistema de evaluación constante de los resultados que se van obteniendo de las actividades desarrolladas, para su ajuste o modificación, y desarrollar estrategias para fomentar el conocimiento y uso de los servicios de manera oportuna para promover la retención y prevenir el bajo rendimiento académico y la eventual deserción estudiantil.

## ● Referencias

- Álvarez, P. (2002). *La función tutorial en la universidad; una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid: EOS Gabinete de Orientación Psicológica.
- Álvarez Rojo, V. (1994). *Orientación educativa y acción orientadora*. Madrid: EOS Gabinete de Orientación Psicológica.
- Ander-Egg, E., & Aguilar, M. (1998). *Cómo elaborar un proyecto: guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- Arco, J., & Fernández, F. (2011). Eficacia de una programa de tutoría entre iguales para la mejora de los hábitos de estudio del alumnado universitario. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 163-180.
- Ariza, G., & Ocampo, H. (2004). El acompañamiento tutorial como estrategia de la formación personal y profesional: un estudio basado en la experiencia en una institución de educación superior. *Universitas Psychologica*, 4(1), 31-41.
- Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: EOS Gabinete de Orientación Psicológica.
- Boza, A., Salas, M., Ipland, J., Aguaded, M., Fondón, M., Monescillo, M., & Méndez, J. (2000). *Ser profesor, ser tutor*. Madrid: Aljibe.
- Castillo, S., Torres, J. A., & Polanco, L. (2009). *Tutoría en la enseñanza, la universidad y la empresa. Formación y práctica*. Madrid: Pearson, Prentice Hall-UNED
- Centro de Estudios Económicos (CEDE). (2007). *Investigación sobre deserción en las instituciones de educación superior en Colombia*. Bogotá, D. C.: Universidad de los Andes. Recuperado el 1 de noviembre de 2009 de [http://economia.uniandes.edu.co/investigaciones\\_y\\_publicaciones/CEDE/publicaciones/documentos\\_cede](http://economia.uniandes.edu.co/investigaciones_y_publicaciones/CEDE/publicaciones/documentos_cede)
- De Serranos, G., & Olivas, A. (1989). *Acción tutorial en grupo*. España: Escuela Española.
- Donoso, S. Donoso, G., & Arias, O. (2010). Iniciativas de retención de estudiantes en educación superior. *Revista Calidad en la Educación*, 33, 15-61.
- García-Córdoba, F., Trejo-García, M., Flores-Rosete, L., & Rabadán-Calvillo, R. (2007). *La tutoría: una estrategia educativa que potencia la formación de profesionales*. México: Limusa.
- García, G., y Ramírez, J. (2006). *Manual práctico para elaborar proyectos sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- García, R., Cuevas, O., Vales, J., & Cruz, I. (2012). Impacto de la tutoría presencial y virtual en el desempeño académico de los



- alumnos universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(2), 1-11.
- Grañeras, M., Parras, A., Madrigal, A., Duarte, S., Vasconcelos, P., & Ascencio, E. (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: CIDE.
- Instituto Colombiano de Crédito Educativo y estudios técnicos en el exterior (ICETEX) y Asociación Panamericana de Instituciones de Crédito Educativo (ÁPICE). (2011). *Modelo de Atención Integral al Estudiante (MAIE)*. Recuperado en agosto del 2015 de <https://www.icetex.gov.co/dnnpro5/es-co/iesycooperativas/modelodeatenciónintegral.aspx>
- Lázaro, A., & Asensi, J. (1989). *Manual de orientación escolar y tutoría*. Madrid: Narcea.
- Llinás, E. (2009). *La orientación académica desde el bienestar universitario*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Ministerio de Educación Nacional (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana*. Bogotá D. C.: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado en julio del 2015 de [http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702\\_libro\\_desercion.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (2015). *Estadísticas de permanencia en educación superior*. Bogotá D. C.: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado en agosto del 2015 de [http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702\\_archivo\\_pdf\\_estadisticas\\_2013.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_archivo_pdf_estadisticas_2013.pdf)
- Pérez, S., García, M., Gómez, E., Madrigal, D., Rodas, J., & Vélez, R. (2011). *Estado del arte de las concepciones de la tutoría universitaria en el ámbito hispanoamericano*. Medellín: Pontificia Universidad Bolivariana.
- Pineda, C. (2009). *Estudio fenomenológico sobre la retención en la Universidad de la Sabana*. Manuscrito inédito, Facultad de educación, Universidad de la Sabana.
- Pineda, C. (2010). *La voz del estudiante: el éxito de programas de retención universitaria*. Bogotá D. C.: Universidad de la Sabana y UNESCO-IESALC.
- Pineda, C., & Pedraza, A. (2009). Programas exitosos de retención estudiantil universitaria: las vivencias de los estudiantes. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 28, 1-30.
- Pineda, C., Pedraza, A., & López, C. (2011). *Persistencia y graduación: hacia un modelo de retención estudiantil para instituciones de*

- educación superior. Bogotá D. C.: Universidad de La Sabana y Colciencias.
- Pinto, M., Durán, D., Pérez, R., Reverón, C., & Rodríguez, A. (2007). *Cuestión de supervivencia. Graduación, deserción y rezago en la Universidad Nacional de Colombia*. Bogotá D. C.: Beta Impresores Ltda.
- Repetto, E. (1994). Diseño de programas de orientación. Algunos tipos de programas. En: E. Repetto, V. Rus y J. Puig, *Orientación educativa e intervención psicopedagógica* (pp. 713-742.). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Reyes, N. (2014). Tutoría virtual de calidad: comunicación e interacción. *Signos Universitarios*, 1(2), 383-398.
- Rodríguez, M. (1995). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Grupo Editorial Ceac.
- Rodríguez, S. (Coord). (2012). *Manual de tutoría universitaria: recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro.
- Rodríguez Espinar, S., Álvarez, M., Echeverría, B., & Marín, M. A. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias (PPU).
- Saab, M. (2014). *Programa de Acompañamiento Académico en la facultad de Comunicación Social-Periodismo de la Universidad Externado de Colombia*. Bogotá D. C.: Publicaciones Uexternado.
- Serrano, G., & Olivas, A. (1989). *Acción tutorial en grupo*. Madrid: Escuela Española.
- Slaikeu, K. (1990). *Intervención en crisis*. México: Manual Moderno.
- Sobrado, L., Fernández, E., & Rodicio, M. (2012). *Orientación educativa: nuevas perspectivas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Swail, W. S., Redd, K. E., & Perna, L. W. (2003). *Retaining Minority Students in Higher Education: A Framework for Success*. Stafford, VA: Educational Policy Institute, Inc.
- Tena, M., Ceballos, M., & Sevilla, A. (1998). *La acción tutorial. De la teoría a la práctica*. Madrid: Bruño.
- Tinto, V. (1989). Stages of student departure: reflections on the longitudinal character of student leaving. *Journal of Higher Education*, 59, 438-455.
- Torres, L. (2012). *Retención estudiantil en la educación superior: revisión de la literatura y elementos de un modelo para el contexto colombiano*. Bogotá D. C.: Pontificia Universidad Javeriana.

Universidad Nacional de Colombia (2002). Estudio de la deserción estudiantil en la educación superior en Colombia. Bogotá D. C.: ICFES.

Vales, J., Ramos, D., & Serrano, D. (2009). *Estudio comparativo del efecto de la tutoría presencial y a distancia*. Recuperado en agosto del 2015 de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at01/PRE1178123452.pdf>.

Vásquez, J., Castaño, E., Gallón, S., & Gómez, K. (2003). *Determinantes de la deserción estudiantil en la Universidad de Antioquia*. Medellín: Universidad de Antioquia y Centro de Investigaciones Económicas (CIE).

Xus, M., Puig, J., Padrós, M., Rubio, L., & Trilla, J. (2003). *Tutoría: técnicas, recursos y actividades*. Madrid: Alianza Editorial.





# La argumentación oral: una propuesta para la educación preescolar desde la interactividad

---

Resumen · La resignificación de la enseñanza del lenguaje oral y la argumentación en la educación Inicial · Dialéctica y retórica: desarrollo de la argumentación oral · La interactividad en el aula una oportunidad para la construcción de la argumentación infantil · Transformación de las prácticas pedagógicas para la argumentación · Conclusiones · Referencias

# La argumentación oral: una propuesta para la educación preescolar desde la interactividad

## The Oral Argumentation: A Proposal for the Preschool Education from Interactivity

**Ana Lucía Rosero Prado**

*Licenciada en preescolar,  
profesora del Doctorado en Educación,  
Universidad San Buenaventura, Cali.*

Correo electrónico: [alrosero@usbcali.edu.co](mailto:alrosero@usbcali.edu.co).

### ● Resumen

Este artículo se deriva de la investigación “Mecanismos de influencia educativa en la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación en niños y niñas entre 5 a 6 años del nivel de Educación Preescolar”<sup>1</sup>. Su pretensión es plantear el lugar fundante del lenguaje discursivo y la argumentación infantil en el desarrollo integral, la construcción de la imagen de sí, la inmersión en el mundo de los fenómenos y asuntos sociales de los niños y las niñas. Asimismo, se propone expresar desde una línea dialógica, propositiva y no desde la lógica formal, cómo se construye la argumentación infantil a partir de las capacidades cognitivas y comunicativas reconocidas en el surgimiento de una nueva imagen sobre las infancias y desde la interactividad en el aula.

### ● Abstract

This article is derived from the research "Process of educational influence in the teaching and learning of argumentation in children aged 5-6 years Preschool level." Its aim is to set out the founding place of discourse and argumentation child language in the integral development, the construction of self-image, the immersion in the world of phenomena and social issues of children; likewise, it expresses from a dialogical line, purposeful and not from conventional logic, how the child argument is constructed from the cognitive and communicative abilities recognized in the appearance of a new image of childhoods and from interactivity in the classroom.

Al analizar la documentación que orienta la educación estatal para los niveles de preescolar en Colombia, esto es, los parámetros de calidad, la Ley General de Educación 115, los objetivos, leyes y decretos reglamentarios sobre la trazabilidad de la argumentación dentro de las prácticas educativas en los diversos niveles de educación, es preciso anotar que este proceso se visibiliza —con poco énfasis— solo desde los grados iniciales de la secundaria en los estándares básicos de competencias. Si se parte de esta lógica instituida, de este referente, se puede inferir el lugar poco privilegiado otorgado a esta capacidad dentro de los ámbitos escolares, especialmente en el caso de los niños y niñas entre los 5 y 6 años.

Varios aspectos inciden en la poca presencia que la argumentación tiene dentro de las prácticas pedagógicas de la educación inicial; uno de los principales focos de su opacidad es la imagen que hoy en día tienen las personas adultas de los niños y las niñas, representación que se configura e instala a partir de su propia experiencia e historia de vida. Desde este lugar, se devela la distancia existente entre la representación social de la niñez construida por el mundo adulto y la realidad de las infancias que emergen en Colombia, como efecto de las nuevas posibilidades de acceder al conocimiento, del establecimiento de otras relaciones y organizaciones familiares, de la afectación de la tecnología y la informática, y de las condiciones particulares ambientales y sociales del país. Rosero y Chica (2014) señalan a este respecto que en la actualidad existe una barrera inquebrantable

entre las lógicas de las personas adultas y los niños y las niñas, originada por la exposición y el acceso directo de estos últimos a la información y a los medios de comunicación, espacios donde construyen otras formas para conocer y socializarse.

Otro aspecto que provoca el desplazamiento de la enseñanza de la argumentación en la educación inicial es la naturalización del enfoque tradicional inscrito en la lógica formal. Asimismo, el surgimiento de teorías sobre el desarrollo infantil, como la psicogenética originada a principios del siglo XX en la que se replantean las condiciones de aprendizaje, se establecen las etapas de desarrollo, se delinea la ruta para reconocer cómo los niños y las niñas construyen el conocimiento y se plantean cuáles pueden ser sus niveles de conceptualización, las cuales se trasladan de manera literal a la actualidad escolar, determinaron e invisibilizaron las infancias y su flexibilidad cognitiva, como consecuencia de las transformaciones sociales y tecnológicas ocurridas a finales del siglo XX y principios del XXI.

Sobre la enseñanza del lenguaje en los niños y las niñas, en Colombia se han producido interesantes transformaciones que tienen que ver con la apropiación del lenguaje a partir de los paradigmas psicogenético y sociocultural de la educación. Desde estas perspectivas, el estudio del lenguaje se expresa a partir de la lingüística textual, donde se establece una línea interdisciplinaria en la que los análisis se desplazan de la oración al discurso. En este contexto, se reconoce la comprensión del discurso desde múltiples

focos, como puede ser a partir de su funcionalidad en contexto y de los procesos de significación establecidos de forma interdisciplinaria. Estas perspectivas demandan reconceptualizar y resignificar el qué y el cómo de la discursividad, sus formas de creación en los ámbitos educativos-sociales infantiles y la relación que se establece con la cognición y la cultura. Igualmente, exige analizar las situaciones de interacción —lo que se dice y hace— dentro de las aulas escolares infantiles, donde se produce el ejercicio de la discursividad, los que a decir de Bernstein (1990) son los espacios que transmiten, regulan y reproducen la cultura, las formas de conciencia y las prácticas sociales.

Es preciso anotar que desde los años ochenta en el país se han producido diversas investigaciones sobre el lenguaje infantil en el nivel de preescolar, muchos de estos se originan en la concepción sobre el desarrollo y el aprendizaje de la teoría del interaccionismo socio-histórico de Vygotsky, la cual se fundamenta sobre la capacidad que tienen los niños y las niñas para construir el conocimiento y la influencia de los contextos sociales para el desarrollo de este proceso. Sin embargo, la mayoría de estos trabajos se concentra, fundamentalmente, en los procesos escriturales y lectores desde la narrativa. Por ejemplo, en los planes de estudio, en las secuencias didácticas y en los proyectos de aula de las instituciones educativas, se puede evidenciar que los discursos orales-argumentativos tienen un espacio mínimo.

Contrario a esta práctica escolar infantil, la enseñanza de la argumentación es la posibilidad para que los niños y las niñas logren conocer diferentes puntos alrededor del tema, puedan construir opiniones, justificar, refutar y negociar. Cotteron (1995) plantea al respecto que las relaciones con la argumentación están básicamente dadas por las representaciones que se tienen del argumentar, con el acercamiento frustrante o positivo que se haya tenido a esta capacidad, ya sea como usuario o como receptor. Por lo anterior, dada la permanencia de los niños y las niñas en la escuela por tiempos prolongados y la producción de múltiples discursos en este espacio, se considera importante proponer prácticas pedagógicas que contribuyan a la construcción de significados y al desarrollo de la argumentación.

Esta capacidad infantil para argumentar se concibe como el eje de la construcción de la subjetividad; en cierta medida, es el lugar donde las niñas y los niños se identifican y se construyen como seres humanos dentro de un colectivo. Los discursos tanto narrativos como descriptivos y argumentativos son los puentes vinculantes para hacer de la palabra no solo un derecho constituido sino una realidad construida. La importancia de los discursos en las aulas plantea la necesidad de identificar, describir, analizar y comprender las actividades que se dan dentro de ellas, esto es, las secuencias didácticas, los turnos en el habla, la estructuración de los intercambios, la construcción de los significados, lo que se habla, las habilidades

cognitivas, cómo se construye el significado de sus expresiones, qué marco didáctico y qué situaciones de enseñanza y aprendizaje se desarrollan para el despliegue de la argumentación de los niños y las niñas entre 5 y 6 años.

Este texto pretende explicitar cómo el reconocimiento de un estudiante, de sus capacidades cognitivas, de la interrelación con textos y contextos, de la resignificación del lenguaje infantil y su enseñanza, y del agenciamiento de la interactividad en el aula hacen posible la argumentación en los niños y las niñas. Asimismo, presenta un recorrido epistémico sobre la argumentación proposicional y su relación con las capacidades infantiles. La intención es exponer el horizonte de posibilidades de esta capacidad en los niños y niñas, el fortalecimiento de esta emergencia y las movilizaciones necesarias en los escenarios educativos diversos.

### ● **La resignificación de la enseñanza del lenguaje oral y la argumentación en la educación inicial**

El lenguaje en los niños y las niñas es una capacidad que se desarrolla a través de un proceso continuo y permanente, construido a partir de las características biológicas singulares y de las estructuras y funciones complejas del pensamiento que se ponen en juego cuando interactúan con medios físicos, sociales y culturales. “El niño entra al mundo del lenguaje y la cultura con una preparación para encontrar o inventar formas sistemáticas de relación

con los requerimientos sociales y las formas lingüísticas” (Bruner, 1998, p. 29).

Gracias a las capacidades cognitivas infantiles y a los diversos procesos mentales que se despliegan se favorecen las habilidades para comprender el punto de vista de los demás, interpretar las intenciones y propósitos de las acciones, generar opciones para imaginarse creativamente las diferentes formas de resolver un conflicto social, desarrollar la metacognición, reflexionar e identificar los errores de la interacción y fortalecer su pensamiento crítico. Así, la capacidad cognitiva viabiliza el desarrollo del lenguaje verbal y no verbal, siendo este, uno de los sistemas más convencionales de comunicación; entrar al mundo del lenguaje, expone Halliday (1982), es un proceso social que se origina mediante la interacción humana y la construcción de significados. En el lenguaje se establecen los diálogos intersubjetivos dados por interacciones que permiten al ser humano actuar, enfrentarse y trascender en su entorno (Edwards & Mercer, 1998). Entendiendo que la interacción entre seres humanos es el tejido donde se establecen relaciones, que convierten la vida en un espacio de encuentros con las acciones civiles, las emociones, la autonomía y la trascendencia.

Desde ese horizonte, el lenguaje se presenta como un trayecto construido por representaciones con el que los niños y las niñas logran comunicarse de manera eficaz; al mismo tiempo, garantiza su inmersión y permanencia en el mundo. Su adquisición y fortaleci-



miento potencian la interacción constructiva desde el establecimiento de diálogos. Les facilita a los niños y a las niñas el inicio del control de sus emociones, así como el transmitir asertivamente sus intereses y establecer relaciones en las que median aspectos culturales y sociales de los espacios públicos y privados.

Vygotsky (1979) refiere que el lenguaje se da desde la internalización de signos adquiridos a través del acercamiento a un colectivo social, así mismo, expresa que a partir de la interacción con el contexto sociocultural se construyen las herramientas psicológicas y materiales, que se constituyen en dispositivos mediadores para la construcción de significados y sentidos de una cultura, y que es el eje fundante para el desarrollo del pensamiento, la personalidad y la conciencia.

Ahora bien, la riqueza del lenguaje en los niños y las niñas está sujeta a la proximidad que tengan con diversos tipos de textos orales y escritos, expresiones culturales y discursos. La interacción con personas en asimetría conceptual es fundamental en los procesos de mediación cultural y en la construcción de campos semánticos (Dolz, 1993). Desde este lugar, es preciso que en las aulas de educación inicial se pondere la capacidad de comprender tanto los diversos códigos lingüísticos culturales, así como la manera coherente de dar respuesta a las diversas situaciones discursivas. Edwards y Mercer (1998) sostienen que el discurso oral en los niños y las niñas se produce gracias a la intersubjetividad que se teje entre ellos y ellas.

## ● **Dialéctica y retórica: desarrollo de la argumentación oral**

La construcción de otros discursos, lógicas y sentidos en el campo conceptual de la argumentación dada a mediados del siglo XX, la presenta como una capacidad que cuenta con la lógica del razonamiento, con la retórica como un conjunto de técnicas persuasivas y con la pragmadialéctica como acto de habla, para defender o rechazar argumentos y conclusiones. Estas tendencias son una oportunidad para el estudio de la argumentación infantil y expresan la forma en que se analiza el discurso argumentativo, sus representantes son Toulmin (1979) desde la analítica, Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) desde la retórica y Anscombe y Ducrot (1999) y Van Eemeren y Grootendorst (1994) desde la dialéctica.

Hacia la mitad del siglo XX, la argumentación aparece como un elemento del lenguaje necesario para el desarrollo de comportamientos sociales democráticos y para la constitución del sujeto como ciudadano. Desde diferentes discursos, las obras *Tratado de la argumentación*, *La nueva retórica* de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) y *The uses of argument* de Toulmin (2003), persiguen un objetivo común, el saber utilizar la palabra como mecanismo de acuerdo y medio para exponer y darle un lugar al pensamiento símil y divergente.

La argumentación es fundamental como proceso epistemológico básico para razonar, discutir, criticar, justificar, evaluar, validar y

refutar, así como para aprender todo tipo de ciencias, construir significados, aplicar y comprender ideas, y explicar e interpretar (Toulmin, 2003). Este reconocimiento hace perceptible la importancia del lenguaje en la construcción, la justificación y la valoración del conocimiento, en cuanto se considera la argumentación como una tarea de orden epistémico que provoca el aprender a manifestar razonamientos sustantivos; igualmente, manifiesta la utilidad para explicitar transformaciones, obtener herramientas conceptuales de interacción, usar medios tecnológicos y dar respuesta en eventos o situaciones.

Toulmin (1979) sostiene que las argumentaciones sustanciales o de la vida cotidiana adolecen de un modelo instalado desde el silogismo. Ante esto, el autor crea uno que da respuesta a argumentaciones emitidas en contextos como la conversación o la interacción estudiante-maestro, médico-paciente. Sus planteamientos distan de la argumentación tradicional, compuesta del silogismo: premisa mayor, menor y conclusión, aspecto que hace poco efectivo al modelo cuando se trata de analizar las argumentaciones en el ámbito social. Este autor es quien primero toma distancia de la lógica formal llevándola al plano dialógico. Propone su utilidad para exponer razones sobre lo que se está pensando a partir del uso del lenguaje instrumental, en el que las expresiones lingüísticas se apoyan de razones.

Otra de las tendencias de la argumentación, desde una perspectiva distante de la lógica formal, es la planteada por Perelman y Ol-

brechts-Tyteca (1989), quienes proponen un enfoque propiamente descriptivo, donde no se exponen normas para desarrollar una argumentación. Estos autores parten de la complementación entre la retórica clásica y la dialéctica, a partir de la cual se estudian tanto el discurso escrito como el oral y los medios discursivos para la adhesión de la audiencia.

La argumentación presenta una lógica de la demostración distinta a la lógica formal. Esta capacidad se da en todos los planos del discurso oral (informal, cotidiano y especializado) en donde se denota claramente la presencia de un orador y un auditorio considerado como “el conjunto de aquellos en quienes el orador quiere influir con su argumentación” (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1989, p. 55), y a quien plantea técnicas de persuasión para que se adhiera a sus ideas. Se trata entonces del uso que se hace de la lengua, que por supuesto no son técnicas de manipulación, sujeto a un contexto específico.

Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) presentan argumentos basados en el principio de asociación que une los elementos considerados separados y de disociación, donde se separan aspectos de una entidad. Los esquemas del principio de la asociación se subdividen en: 1) la argumentación cuasi-lógica en la que establecen relaciones y principios como la contradicción, la identidad, la reciprocidad, la transitividad, la relación parte-todo, la comparación de propiedades matemáticas y la probabilidad estadística; 2) la argumentación basada en la estructura de la realidad, parte de las ideas del audito-

rio y la forma en que esta se estructura para lograr promover otros argumentos; este tipo de argumentación se basa en la relación secuencial, en la que un fenómeno es relacionado con sus consecuencias; y 3) la argumentación basada en la relación coexistencial, donde las personas son relacionadas con sus acciones. De manera que lo que un auditorio piensa de esta puede estar sujeto a la argumentación basada en la autoridad, su prestigio es determinante para dar como ciertas sus aseveraciones. Asimismo, también se puede encontrar a partir de un caso o hecho, un ejemplo o casos similares: analogía.

Desde la pragmática, Anscombe y Ducrot (1999), ubicados por supuesto de los estudios extralingüísticos de la lengua y en el campo de una semántica pragmática, estudian cómo los elementos de la lengua condicionan su significado y la continuidad del discurso. Para ellos, por ejemplo, es importante el contexto donde se da el acto argumentativo y tiene que ver con las estrategias que organizan el discurso persuasivo, es decir, encontrar razones a favor de una conclusión. Estos autores plantean que en un argumento se presentan: enunciados (E1) para que se admitan otros (E2) como una conclusión. La teoría no pretende demostrar la veracidad de los enunciados E2, sino demostrar algo como una razón suficiente para llegar a una conclusión. El énfasis se presenta en los elementos lingüísticos que tiene un sujeto para argumentar, por lo que los autores centran su trabajo en el estudio de los *topoi*, o

sea, en los razonamientos naturalizados dentro de una comunidad que permiten llegar a conclusiones de un enunciado y de sus conectores. Asimismo, trabajan la polifonía donde plantean que todo enunciado discursivo es un diálogo en el que participan tres voces o más: el hablante, el locutor y el enunciador.

Por su parte, van Eemeren y Grootendorst (1994) expresan que los actos de habla direccionan la argumentación desde un lugar social, discursivo y dialógico. Además, reconocen que es en parte normativa fundamentada en la racionalidad crítica, la dialéctica formal y la lógica dialógica, y descriptiva fundamentada en el análisis del discurso desde la cooperación (Grize 1982, citado por Herrero, 2006) y en la teoría de actos de habla (Austin, Davidson, & Danto, 1976). A esta doble afectación le da el nombre de: argumentación pragmatológica, basada en cuatro pilares: a) la externalización de la argumentación: indica que la argumentación se puede verbalizar, y por tanto, llega a todos los miembros de una comunidad; b) la funcionalización de la argumentación: cuyo propósito es dar solución a las diferencias entre opiniones, determinando y conociendo la justificación de los diferentes puntos de vista y configurándose una argumentación desde las distintas objeciones y tesis, por lo que hace de la argumentación un proceso; c) la socialización de la argumentación: considerada como un proceso donde un hablante establece un diálogo con el propósito de resolver una diferencia de opinión, de ahí su énfasis en las argumentaciones orales; y d) la dialectiza-

ción de la argumentación: que es la discusión crítica que se hace de una opinión verbalizada en la que dos interlocutores interactúan para resolver una disputa.

Ahora bien, cuando se piensa en la argumentación de los niños y niñas entre 5 y 6 años, es necesario considerar las competencias discursiva y pragmática. Esta capacidad como objeto de estudio emerge de los diversos enfoques, estudios y reconocimientos dados en los últimos tiempos sobre las potencialidades de la niñez. Es poco probable pensar la argumentación en la primera infancia desde la construcción de la superestructura del texto de la argumentación o desde la argumentación en clave de lógica formal, no así, desde la pragmática. A temprana edad en la vida y en la academia pueden colocar un punto de vista para que la otra persona lo comparta, esto es, que las personas compartan la idea o realicen una acción acudiendo a la razón o a los sentimientos al respecto. “Estas capacidades que aparecen diariamente en la comunicación oral o escrita [...] son objeto de un aprendizaje adaptado a la edad y a las capacidades de los alumnos” (Cotteron, 1995, p. 78). Así, la argumentación se presenta como la posibilidad de dialogar con el pensamiento del otro para transformar su opinión, sujeta al contexto donde se produce (Dolz, 1993).

Peronard (2002), investigadora de la argumentación desde la persuasión y el enfoque pragmático, expone que esta capacidad termi-

na en una orden, una recomendación o petición y no en una conclusión, los niños y las niñas no intentan comprobar la veracidad de sus hipótesis y afirmaciones sino convencer o disuadir. Para esta autora es la posibilidad para interactuar éticamente como ciudadanos y ciudadanas en cuanto posibilita el desarrollo de la habilidad comunicativa, poniendo a prueba su capacidad de convencer sobre lo que quieren, de refutar o de opinar. La argumentación infantil toma fuerza cuando la mirada sobre su conocimiento cambia de paradigma (desde el trabajo de la psicolingüística) y también cuando se considera como la capacidad lingüística que se desarrolla cotidianamente y que por supuesto usa todo actor en relación con el otro en la vida íntima y social.

Los niños y las niñas, a partir de sus capacidades comunicativas y cognitivas, pueden apropiarse de los significados y sentidos necesarios para la construcción sintáctica y semántica, y en general, para la construcción de estructuras cada vez más elaboradas que robustecen su riqueza conceptual, su discurso y argumentación a la hora de nominar o manifestar situaciones cotidianas de mayor nivel de conceptualización o abstracción. El pensar está íntimamente ligado al lenguaje, a aprender a hablar y a razonar, estos son actos que van unidos, que se originan alrededor de un objeto de conocimiento donde ponen en escena acciones orientadas hacia la comprensión, interpretación, exploración, observación, construcción de hipótesis y la solución de un problema.

En este proceso, los niños y niñas utilizan, inicialmente, los conocimientos previos y el error como elementos que les proporcionan información y les permiten completar los datos suficientes para la reconstrucción y comprensión de un objeto, construir mecanismos mentales de relación argumentativa para defender sus opiniones, justificar sus creencias o determinar una postura frente a un hallazgo.

Es preciso resaltar que el discurso argumentativo en los niños y las niñas de 5 y 6 años no se presenta desde el rigor lógico formal o por medio de demostraciones con lenguaje exacto; al igual que las personas adultas, los niños producen y usan en su cotidianidad escolar y familiar una serie de argumentaciones basadas en la persuasión y el convencimiento sobre actos de la vida social, en las cuales está implícito el planteamiento de hipótesis, de contrargumentaciones y refutaciones que se manifiestan a través de un lenguaje y una lógica no formal. En este sentido, Perelman (1997) considera que aunque la argumentación se presenta bajo la lógica formal estándar y como una pauta universal propia de un discurso científico en el que lo más importante es la demostración, esta capacidad también se encuentra en el proceso comunicacional en los ámbitos cotidiano, religioso, jurídico y político, en los que justamente no se acude a una lógica formal sino a una proposicional con características específicas, a una ética propia y a un razonamiento dialéctico que guían las deliberaciones, cuyo fin es persuadir, sustentar y probar un punto de vista.

La constitución del discurso argumentativo infantil lleva implícitos saberes pragmáticos e ideológicos que les permiten tomar la palabra, fijar una posición e incorporar procesos de razonamiento lógico deductivo que los lleva a una argumentación discursiva y que usan en situaciones de habla en contextos específicos. La argumentación, en interacción con el otro, hace posible ubicar al auditorio en la perspectiva del orador cuando es necesario tomar posición frente a un conflicto o pensamiento, identificar la trascendencia de sus estructuras básicas y complejas, así como también los géneros literarios en los que se explicita la argumentación (Silvestri, 2001).

En este proceso es inevitable darle un lugar esencial al saber acumulado y a la construcción lexical que tienen los niños y las niñas cuando llegan a la escuela; dichas habilidades se convierten en el capital que retoma el profesorado en el momento de continuar el proceso de adquisición de la lengua oral y escrita. Este aprendizaje inicial hace referencia a las capacidades que el estudiantado posee para construir campos semánticos, reglas gramaticales con las que pueden desenvolverse en un contexto específico y manifestar con fluidez lo que saben y piensan.

La habilidad oral inicial de los niños y las niñas es adquirida a través de la interacción con sus pares y su entorno familiar como práctica discursiva. Adquieren el lenguaje oral materno prescindiendo de los medios formalizados de aprendizajes programados y evalua-

dos. Las instituciones educativas, mediante un proceso sistemático y progresivo, contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa de los niños y las niñas, proceso que Vygotsky (1979) denomina aprendizaje secundario, en el que los niños y las niñas hacen uso de la imitación como proceso metacognitivo que moviliza la zona de desarrollo próximo y la creatividad. Esta actividad mental le permite hablar y representar lo que piensa, percibe, imagina, siente e incluso lo que no ve.

Por lo anterior, y desde la argumentación infantil, es claro que a muy temprana edad los niños y niñas establecen precedentes que los llevan a realizar argumentaciones dialécticas en el amplio sentido de la palabra; en una etapa inicial de estas se trata de proto-argumentaciones no construidas desde operaciones de razonamiento formal y complejidad representacional que muy pronto enuncian para convencer y persuadir. Con el paso del tiempo y dentro de un contexto rico en experiencias comunicacionales logran perfeccionar sus argumentaciones.

De esta manera, la argumentación infantil es una ruta óptima para que niños y niñas logren exponer sus opiniones, su cosmovisión, sus posiciones frente a algo o alguien y construyan y participen en procesos de interacción subjetiva con los pares y personas adultas. En las prácticas escolares se observa que los niños y niñas a partir de los 3 años toman en cuenta los intereses de su interlocutor para

obtener de él lo que desean, expresando sus intencionalidades en la interacción. Despliegan sus habilidades argumentativas en diversas situaciones de diálogo, empleando temas y puntos de vista acordes con su experiencia (Rodríguez, 2002, p. 126).

Ahora bien, los niños y las niñas construyen versiones y formas discursivas —descriptivas, narrativas y argumentativas— para hacer explícitas las diferentes formas de representación del mundo, “la actividad de argumentación es coextensiva a la actividad del habla, y tan pronto como se habla, se argumenta” (Plantin, 1998, p. 118). No en vano en discursos argumentativos infantiles se puede observar un hilo conductor alrededor de una temática. Erftmier y Hass Dison (1986), citados por Jaimes y Rodríguez (1996), plantean cómo los niños y las niñas desde el lenguaje oral utilizan estrategias como la refutación, la justificación y la interrogación frente a sus adversarios. Asimismo, los trabajos de Francois, Hudelot y Sabeau-Jouannet (1989), como se cita en Rodríguez, Bojacá, Pinilla, Jaimes y Morales (2008), muestran la verdadera eficiencia en la interactividad producida en las argumentaciones de niños y niñas donde se evidencian aspectos relevantes como: la secuencialidad de lo que dicen o la circulación del tema. Además, se evidencia el paso de una posición inversa a través de los procesos de restricción, la especificación, la complementación y la habilidad para aprobar, refutar o sintetizar.

Desde el mismo lugar, Dunn y Munn (1987), citados en Rodríguez et ál. (2008), opinan que en el desarrollo de los niños las justificaciones utilizadas dentro de su discurso van aumentando tanto en su nivel como en su cantidad a través del diálogo, las negociaciones y propuestas. Uno de los espacios en el cual se puede evidenciar la capacidad argumentativa de los infantes es en medio de la resolución de conflictos, al ser capaces de leer las intenciones del otro y justificar con base en sus concepciones, razones e ideas.

Existen tres factores importantes dentro del proceso de argumentación de los niños y las niñas: “la capacidad para mantener el tema, la capacidad para enfrentar una perspectiva diferente, y la capacidad para manifestar esta toma de conciencia en el discurso de cooperación argumentativa” (Jaimes & Rodríguez, 1996, p. 123). De esta manera se observa cómo los niños y las niñas son capaces de tomar un mismo referente para construir encadenamientos, análisis que arrojan cohesión y coherencia en los discursos infantiles a muy temprana edad.

A continuación se presentan argumentaciones de niños y niñas entre 5 y 6 años, donde se evidencia no solo la estructuración que configuran sino su capacidad de proponer, justificar y defender su punto de vista desde su lógica de mundo.

## Argumento 1

**Estructura:** Argumento + nexos argumentativos + circunstancia + conclusión.

La argumentación es sobre el ciclo del agua y la tierra. Participan los niños y niñas edades entre 5 años y medio y 6 años. Se usan preguntas sobre las causas y consecuencias de un fenómeno.

Maestra: /Es claro que el agua es importante para la vida del hombre y la mujer ¿verdad?/ y / también que debemos cuidarla porque si se acaba todo pierde vida, ¿eso lo saben ustedes, verdad?/

Niños: /Síííí /

M: /Y... nos hemos preguntado ¿cómo llega el agua arriba, al que llamamos cielo y luego por qué cae en forma de lluvia?/

Ns: / ¡ummmmm!.../

N12: /El agua sube de los ríos de la que ha caído del cielo a la Tierra/

M: / ¿Cómo así, que sube de los ríos y de la tierra al cielo?/

Ns: /Sí profe. /

N12: /El agua cae de las nubes porque ellas se engordan y luego el viento las hace chocar, cuando se chocan, suenan los truenos co-

mo dos carros que están chocando, entonces, truena y llueve; a veces, truena y no llueve porque el viento se lleva las nubes lejos./

M: / ¿Y entonces?/

N16: /El agua cae y luego sube al cielo a buscar las nubes, sube así (el niño muestra con los dedos) como un humito como cuando se cocina que sale humo de la olla./

M: /Pero... ¿de dónde vino el agua por primera vez?/

N17: /Pues viene de las montañas y se va a los ríos/

M: /Y antes de caer de las nubes ¿cómo hace para que el agua suba a las nubes?/

N17: /ummmmm, lo que pasa profe, es que el Sol calienta mucho al agua hasta que sube como un humito... y por eso es que no debemos cortar los árboles porque ellos le dan sombra para que el Sol no les quemé mucho porque los árboles son como una sombrilla para que no se seque el agua y los animales, los árboles y todos nosotros... profe, no nos muramos. /

La argumentación 1 evidencia la participación de los niños y las niñas, y cómo asumen la responsabilidad a partir de las preguntas de la maestra —la confrontación— para el planteamiento de condiciones didácticas y situaciones comunicativas. En la interacción los niños y las niñas reflexionan acerca de por qué el agua cae del cielo, a

partir de una pregunta que la maestra hace: “¿cómo así que sube de los ríos y de la tierra al cielo?”. Desde esta explicación se plantean los argumentos causales, uno de los más empleados es el que devela la causa que determina el evento: el agua cae de las nubes porque ellas se engordan y luego el viento las hace chocar, cuando se chocan, suenan los truenos, como dos carros que están chocando, entonces, truena y llueve; a veces, truena y no llueve porque el viento se lleva las nubes lejos.

Desde esta argumentación es posible visibilizar la incorporación de las analogías con las que los niños y las niñas soportan sus afirmaciones, estableciendo una regularidad a través del uso de un ejemplo, utilizando un hecho cotidiano para reforzar su respuesta. Así se devela la estructuración del conocimiento de una manera constructiva donde hacen explícitos sus conocimientos, la confrontación y la formulación de hipótesis.

El discurso argumentativo es posible cuando las niñas y los niños en las prácticas cotidianas tienen la oportunidad de contrastar, confrontar, elaborar, tomar decisiones, prever las consecuencias de sus acciones y desarrollar su capacidad de razonamiento para mejorar una acción. Dolz (1995) considera que la argumentación a esta edad viabiliza discursos que permiten la resolución de conflictos de tipo cognitivo e interpersonal mediante los cuales los niños ponen a prueba su capacidad para discutir, tomar decisiones y defender su punto de vista, lo que garantiza la permanencia de una interacción constructiva. A tra-



vés de esta capacidad logran construir consensos y conciliaciones que provocan acciones en las personas adultas, dado que su comunicación casi siempre está ligada a una razón de necesidad y de sentido.

La argumentación anterior se encuentra en una perspectiva pragmática del lenguaje; como proceso se da atada al entorno social, lugar donde los niños y las niñas tienen la opción de incidir sobre el comportamiento de otra persona, elaborar un plan de resolución de situaciones problemáticas y alcanzar objetivos determinados, que solo pueden resolver con los otros.

## Argumento 2

**Estructura:** Argumento + nexos argumentativos + conclusión1 + conclusión2 + conclusión3

Preguntas por las causas de un fenómeno que genera opinión. Participan niños y niñas con edades de 6 y 5 años.

M: /Todos sabemos ¿qué es paz y qué es violencia, verdad?/

N: /Sí, sí, sí.../

M: /Bueno, lo sabemos por medio de la televisión, de conversaciones en la casa, en la escuela, en la prensa. Bueno... sobre la paz, creo que es lo mejor que nos puede pasar; cuando todo está en paz, todo se hace más amable, armónico y el corazón se mantiene feliz, los seres humanos son amigos, se colaboran y disfru-

tan de paseos, tareas y juegos juntos. Después de decirles lo que pienso sobre la paz quisiera saber... por qué en ocasiones, como cuando jugamos, hacemos las tareas en la mesa y otras cosas más, violentamos, agredimos el cuerpo del otro, del amigo, de la amiga, del compañero o la compañera.../

N7: /Porque nos portamos mal, porque no le hacemos caso a las mamás y a los papás cuando ellos nos enseñan que no debemos portarnos mal. /

M: /Listo. Entonces, ¿en qué momentos de la vida diaria creen ustedes que hay violencia?/

N8: /Cuando violan las niñas. /

M: / ¿Violan? y... ¿qué es violar para ti?/

N8: /Violar, violar es... que los hombres obligan a las niñas y a los niños a tener sexo. /

N8: /O sea, abusan sexualmente/

N10: /Pero eso no es violencia, violencia es matar. /

N8: /No, eso también es violencia, porque los hombres no lo deben hacer, ellos son de la guerra y que no lo deben tocar a uno. /

N10: /No, no, eso no es violencia, es abusar, y uno debe salir corriendo a decirle a la mamá para que la mamá llame a la policía

porque el cuerpo solo lo debe tocar el dueño, la mamá y el papá pero poquitas veces y si no ya es malo. /

M: /¿Por qué poquitas veces, qué significa si el papá lo toca muchas veces?/

N10: /Muchas veces significa que te están manoseando. /

M: /Listo, volvamos al tema del que hablábamos... ¿Para qué la mamá llama a la policía y qué me decías?/

N10: /Sí, para que lo metan a la cárcel porque a los niños no se los toca. /

M: /Pero fíjate que es violencia porque hay que llamar a la policía para que lo controle. /

N10: /Por eso, pero no por matar. /

M: /Entonces, ¿violar es violencia?/

N8: /Sí, porque portarse mal, es mal y mal es la guerra, él se porta mal, la guerra también hace eso, también se hace la guerra tirando papeles, botando basura, portarse mal es robar, matar, abusar y por eso se los llevan. /

Como puede leerse en la argumentación 2, la maestra usa unas palabras claves que exploran y guían las habilidades orales y de pensamiento del niño y de la niña. A partir de estas habilidades, los niños

logran establecer un hilo conductor implícito, ordenan y organizan sus ideas desde la interpretación y la comprensión de situaciones reales a las que acceden a través, no solo de los impactos, vivencias o experiencias, sino de los medios de comunicación, de conversaciones con sus pares o con las personas adultas. En este intercambio oral se puede evidenciar una continuidad temática y una justificación.

Asimismo, desde esta argumentación se identifica cómo los niños y las niñas, en su comienzo argumentativo, llevan consigo un conocimiento construido a partir de la interacción con la sociedad donde circulan diversos discursos y textos, al igual que son capaces de descubrir cómo funciona la argumentación. En el contacto con el macrocontexto (ciudad) y el microcontexto (familia y escuela) los niños y las niñas adquieren hábitos, costumbres y conocimientos en situaciones de la vida cotidiana, donde resignifican, construyen y configuran nuevos sentidos. De esta manera, logran establecer nuevas formas de comunicarse, nuevas situaciones dialogizantes e integradoras, para conjugar sus vidas con las personas adultas y apropiarse de los conocimientos y de las actitudes libres de procesos sistémicos, tales como los conversatorios, las metáforas, los ejemplos, entre otros. Cuando la maestra lanza la pregunta, los niños y las niñas intervienen sin esperar soporte de ella, por el contrario, responden sin su apoyo, estas ayudan a centrarse en el tema que parece diluirse en ocasiones pero no implica que los niños y las niñas pierdan el horizonte de la conversación.

### Argumento 3

**Estructura:** Argumento + nexos argumentativos + conclusión1 + conclusión2 + conclusión3

Preguntas sobre las causas y consecuencias de un fenómeno. Argumentación sobre la diferencia. Participan los niños y niñas con edades entre 5 y 6 años.

M: /Bueno, después de escuchar el cuento de Reinaldo, quiero saber ¿qué opinan ustedes de la actitud que tomaron los amigos de Reinaldo? O sea, si la actitud de ellos es de la paz o no.

N21: /Eso está mal porque uno no debe burlarse de la gente, de él se reían porque parecía un gay. /

N22: /Nooooo, de él no se reían por eso, se reían porque no sabía nada, no sabía volar, nadar, nada, nada sabía. /

M: /Bueno, está bien, como hay dos amigos que dicen que se reían porque era gay o porque es muy torpe, entonces vamos a decir los que estén de acuerdo por una razón o por otra, o sea porque es gay o porque es torpe. Primero definamos qué es gay. /

N21: /Gay es que le gustan los hombres y no las mujeres. /

M: / ¿Todos están de acuerdo con esto? /

Ns: /Síííí/

M: /Bueno, continuemos, los escucho. /

N22: /Sí, es que a los amigos les gusta estar con uno pero cuando uno no sabe estar bien en el juego, o sea, cuando uno no sabe jugar entonces no. /

N23: /Sí, los amigos lo hubieran querido si él hiciera lo que ellos querían. /

M: /Bueno, ¿qué opinan sobre que Reinaldo era un torpe? /

N25: /Yo creo que a Reinaldo no lo querían porque a él no lo conocían y entonces él no se hacía amigo de los animales, porque los animales tampoco pelean, solo cuando le quita la comida otro animal, ellos son de la paz. /

En esta interacción los estudiantes construyen sus argumentaciones a través de una traspolación de lo sucedido en la historia del cuento a sus experiencias; en este caso, es claro que las intervenciones de los niños y las niñas se dan sin inhibición y sin la obligación de recordar conocimientos sobre el tema a tratar “la paz”; es decir, sin elaboraciones de nociones predeterminadas. Los significados se construyen de forma deductiva, van desde una definición implícita sobre la paz hasta temas que pertenecen a este campo semántico y que se convierten en alternos al planteado. Los estudiantes explicitan sus reflexiones sin convocar los conocimientos instalados ni institucionalizados.

## ● La interactividad en el aula: una oportunidad para la construcción de la argumentación infantil

En las aulas escolares se parte de prácticas y discursos que en principio reconocen la asimetría conceptual entre el profesorado y el estudiantado, la igualdad humana, la capacidad de construcción individual y la influencia de los contextos en la construcción del conocimiento y en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Si bien se reconoce desde este lugar que la tarea inicial que debe cumplir el estudiante en la construcción activa del conocimiento es estrictamente individual, también se rescata la afectación del entorno socio-cultural. Dentro del aula escolar esto se traduce en la interactividad (Colomina, Onrubia, & Rochera, 2001), donde la maestra reconoce el conocimiento inicial que poseen los estudiantes —estructuras cognitivas iniciales— y su relación con el pretexto de aprendizaje llamado contenido o tarea (Coll, Colomina, Onrubia, & Rochera, 1995). Lo anterior lleva implícito el legado cultural, la demanda de una democratización del conocimiento, el establecimiento de las relaciones interpersonales, la contextualización y la ayuda de las personas adultas.

Así, las argumentaciones que logran construir los niños y niñas dentro de la interactividad surgen a propósito de elementos claves que presenta la maestra durante el trabajo articulado por un currículo integrado y participativo. Con esta forma de concebir el trabajo de aula se rompen los límites del conocimiento para abor-

dar varios objetos de aprendizaje alrededor de un eje central y del establecimiento de nuevas órdenes y relaciones, donde se evidencia la construcción de discursos que permiten el acercamiento del conocimiento y el tejido social. Este análisis da respuesta a las siguientes preguntas: ¿cómo se enseña a argumentar a los niños y las niñas? y ¿desde qué lugar teórico e investigativo se generan las prácticas que posibilitan la argumentación?

En cuanto a la primera pregunta, la maestra puede provocar, suscitar situaciones dialogizantes en cada uno de los segmentos de interactividad <sup>2</sup>. La argumentación está expresada nítidamente y forma parte de las intervenciones, los llamados de atención, las respuestas, las interpretaciones y las comprensiones que explicitan tanto la maestra como los niños y las niñas. En el aula las acciones y los intercambios incluyen ciertas palabras y frases que llevan a la construcción de nuevos discursos donde el niño y la niña pueden dar respuestas o hacer intervenciones desde el uso de sus operaciones mentales complejas y de un discurso coherente y cohesionado; algunas de ellas son:

- Puedes.
- Qué piensas acerca de...
- Por qué crees que...
- Si tú fueras...
- ¿Cómo lo harías?

- Te caería bien que...
- Sabemos que tú conoces mucho de...

Ciertas frases, como las anotadas, ayudan al estudiante a sentir la fuerza en sus capacidades para conocer. Asimismo, les permite comprender que su conocimiento les posibilita ser y conocer con el otro.

En las intervenciones de los niños y las niñas es preciso 1) fomentar la despenalización del error, 2) flexibilizar los tiempos y espacios de acuerdo con el ritmo individual requerido en la construcción de los discursos e 3) implementar la cultura en el aula sobre el respeto a la palabra y el proceso individual que cada niño o niña realiza mientras elabora su respuesta. De igual forma, es preciso que usen de las palabras que corresponden a los nombres científicos y no las analogías.

La argumentación infantil, al igual que las demás habilidades comunicativas, se aprende cuando es enseñada y construida conjuntamente. En cuanto a cómo es la organización y cómo circula el discurso argumentativo, cabe destacar que esta capacidad se construye a partir de la incorporación de temas relevantes para los integrantes de la clase, bien sea porque son de su interés dado que conocen el tema o debido a que forman parte de su vida cotidiana. Se puede decir que al igual que los textos para leer, las temáticas abordadas deben tener sentido, significado y funcionalidad para su vi-

da, aspectos que emergen producto de la red que la maestra incentiva para que sean construidos conjuntamente con los niños y niñas.

En este proceso infantil se evidencia la validación del enfoque psicosociolingüístico —originado en la teoría del interaccionismo socio-histórico de Vygotsky—, el cual comparte con el constructivismo la idea del papel activo de los seres humanos que aprenden, pero reconoce dentro del proceso de aprendizaje la influencia de lo social, la conciencia y la psicogénesis. En estas formas de actividad conjunta se reconoce que las habilidades comunicativas son una construcción social que comienza mucho antes de llegar a la escuela, desde prácticas pedagógicas que generan una construcción colectiva de las identidades personales y comunitarias. Estas prácticas establecen nuevas formas de explicitar códigos pedagógicos de la transmisión, adquisición y evaluación en la escuela, y del uso del lenguaje, lo que significa que la competencia argumentativa tenga presencia en todas las áreas así como en el conocimiento escolar y extraescolar.

### ● **Transformación de las prácticas pedagógicas para la argumentación**

En el nivel de educación inicial para niños y niñas de 5 a 6 años se vienen desarrollando investigaciones en los campos aplicados, cuyo objeto es aportar a la construcción del saber pedagógico y didác-

tico de la enseñanza del lenguaje; varias de estas búsquedas y sus resultados podrían configurarse como los escenarios propicios para el desarrollo de la capacidad argumentativa. Para tal efecto, es necesario que las instituciones educativas reconozcan la actividad mental que los niños y las niñas poseen para experimentar su mundo y rompan con las órdenes instituidas tanto en el regulativo (normas) como con el instruccional (currículo y pedagogía). Lo anterior quiere decir que se generen transformaciones en: 1) la flexibilización de tiempos y espacios dentro del proceso de aprendizaje; 2) la valoración del medio social del niño y la niña dentro del proceso de la adquisición del lenguaje; 3) la identificación de la escuela infantil como un lugar pluriespacial; 4) el fortalecimiento de la autonomía y autorregulación en los procesos de aprendizaje y personales; 5) la valoración del niño y la niña como seres humanos activos tanto en el proceso de aprendizaje como en sus proyectos de vida; y 6) los procesos de enseñanza de acuerdo con los ritmos de aprendizaje y las condiciones sociofamiliares de los niños y niñas.

A partir de estas transformaciones, esto es, de las nuevas relaciones entre el profesorado y el estudiantado, y de las nuevas formas de seleccionar, organizar, construir y evaluar el conocimiento, se pueden generar prácticas genuinas para el fomento de la argumentación. Estos acontecimientos escolares permiten conocer a los niños y a las niñas desde diferentes ámbitos, resaltando el hecho de que en esta edad las vivencias de experiencias afectivas, físicas, comuni-

cativas y los factores sociales y culturales son trascendentales para el desarrollo del lenguaje y, por ende, de la argumentación.

Estas nuevas perspectivas posibilitan un espacio para la reflexión sobre la adquisición del lenguaje y demandan resignificaciones de:

- a. El desarrollo no como una serie de sucesivas etapas establecidas, sino como un proceso donde cada experiencia representa la base para la reorganización y reconstrucción de sus capacidades sociales, cognitivas y corporales. El desarrollo como sucesión de etapas, por ejemplo, generaliza la concepción acerca de que los niños y las niñas de la educación preescolar no son capaces de argumentar y que su proceso de alfabetización se encuentra sujeto a una edad y a un tiempo; asimismo, desconoce sus diferentes niveles de conceptualización y los sitúa en un grado escolar a partir de su edad cronológica y no de sus saberes, capacidades y expectativas.
- b. Los contextos para el aprendizaje y el desarrollo de las prácticas pedagógicas del lenguaje de los niños y las niñas, pueden ser extraescolares. Su presencia facilita que lleven el mundo posible a su sala de aprendizaje; es a partir del entorno en que viven los niños y las niñas que logran manifestar lo que piensan y hacen, así como reestructurar y construir esquemas que potencien sus capacidades.

c. El pensamiento infantil, originado a partir de la interacción con los objetos de conocimiento que pueden despertar interés, trátase de un fenómeno, un problema u objeto, se genera y se hace significativo de manera distinta. En la elaboración de esquemas de conocimiento, sus constructos son producidos gracias a la interacción cotidiana con su entorno sociocultural, mucho antes de recibir un proceso de información sistematizada por el sistema escolar, desde los distintos ámbitos los niños y las niñas construyen conocimientos previos. Las distancias conceptuales con la realidad encontrada en esta época se constituyen como focos y puntos de partida para la elaboración de constructos más robustos, fortalecidos desde situaciones didácticas adecuadas.

## ● Conclusiones

En la educación inicial se reconoce día tras día que los infantes construyen sus estructuras cognitivas cuando se enfrentan a objetos de conocimiento que ponen en juego diversas acciones orientadas a comprender los fenómenos. Desde allí son capaces de construir hipótesis con relación al fenómeno u objeto en cuestión, así como también de explorar, observar e investigar para poner a prueba sus hipótesis. En suma, se reconoce que en los niños y las niñas, cuando se enfrentan a diversos hechos observables, su estructura cognitiva les permite realizar acciones orientadas a interpretar, analizar, argumentar, clasificar, inferir, contrastar, confrontar y anticipar.

De la misma manera, y teniendo en cuenta que en esta etapa se producen los mayores cambios en su desarrollo general y en particular en la construcción de la habilidad metaverbal, la competencia argumentativa en las aulas de educación inicial se expone como uno de los puntos más importantes para la inmersión de los niños y de las niñas en un entorno social y culturalmente alfabetizado.

En coherencia con estos enunciados y tomando como objeto de interés investigativo el desarrollo de la argumentación en el aula, desde la interacción que se genera en las situaciones didácticas cotidianas en la educación inicial, resulta pertinente el análisis de la interactividad en la relación pedagógica y la argumentación en la educación inicial, dado que en el nivel de preescolar ha predominado el asistencialismo, práctica que se ha instalado en el plano nacional desde la proliferación de escuelas o centros infantiles donde se reducen la didáctica, la formación pedagógica, el dominio teórico y metodológico y la enseñanza a la elaboración de material y guías estandarizadas y sin sentido, y a la construcción de currículos desarticulados de las familias y del entorno, que adolecen de proyectos culturales y sociales.

Algunas de las transformaciones escolares en las que se avizoran prácticas pedagógicas para el fomento de las habilidades comunicativas hacen referencia al trabajo escolar orientado a romper con la monotonía escolar que se instaló en la educación del siglo XX, con acento en la inclusión de temas, la parcelación de conocimientos y

tiempos y espacios casi inflexibles. Con el cambio se propone la construcción de ambientes escolares de enseñanza y aprendizaje diseñados, planeados y ejecutados a partir de los deseos, los intereses y la participación de los niños y las niñas. En este contexto se conjugan el conocimiento y el lenguaje escolar con el cotidiano y se construyen objetos de enseñanza y aprendizaje desde pretextos pedagógicos significativos para el fortalecimiento del lenguaje.

Los maestros pueden convertir estas prácticas pedagógicas en el centro de estudio, en un lugar donde es posible construir la autonomía intelectual, ambientes de aprendizaje, conocimientos significativos y de desarrollo de competencias comunicativas, cognitivas y afectivas.



## ● Referencias

- Anscombe, V., & Ducrot, O. (1999). *L'argumentation dans la langue*. Bruselas: P. Mardaga.
- Austin, J., Davidson, D., & Danto, A. (1976). *La filosofía de la acción*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bernstein, B. (1990). *La construcción social del discurso pedagógico*. En M. Díaz & J. Muños, *Pedagogía, discurso y poder* (pp. 7-26). Bogotá, D. C.: El Griott.
- Bruner, J. (1983). *El habla del niño*. Madrid: Paidós.
- Colomina, R, Onrubia, J., & Rochera, M. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll., J. Palacios y A. Marchesi. (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. J. (1995). Actividad conjunta y habla. En P. Fernández & M. A. Melero (Comps.), *La interacción social en contextos educativos* (pp.193-326). Madrid: Siglo XXI.
- Coll, C., & Onrubia, J. (1996). La construcción de significados compartidos en el aula: Actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumnos. En C. Coll & D. Edwards (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional* (pp. 53-73). Madrid: Aprendizaje, S. L.
- Conpes 109. (2007). *Política Pública Nacional de Primera Infancia*. “Colombia por la primera infancia”. Bogotá, D. C: Comisión Nacional para la política pública para la primera infancia. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-177832\\_archivo\\_pdf\\_Conpes\\_109.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf)
- Cotteron, J. (1995). ¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria? *Comunicación, lenguaje y educación*, 25, 79-94.
- Dolz, J. (1993). La argumentación. *Cuadernos de Pedagogía, Monográfico Leer y escribir*, 216, 68-70.
- Dolz, J. (1995). Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 26, 65-78.
- Edwards, D., & Mercer, N. (1998). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Madrid: Paidós.
- Herrero, C. (2006). *Teorías de la pragmática de lingüística textual y análisis del discurso*. Cuenca: Universidad de la Castilla

Recuperado de <https://books.google.com.co/books?isbn=8484274195>

- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jaimés, G., & Rodríguez, M. (1996). *Lenguaje y mundos posibles: una propuesta para la educación preescolar*. Bogotá D. C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Colciencias.
- Perelman, Ch. (1997). *El imperio retórico de la argumentación*. Bogotá, D. C.: Norma.
- Perelman, Ch., & Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- Peronard, M. (2002). La argumentación en las primeras etapas de la adquisición de la lengua materna. Congreso Internacional la Argumentación: Lingüística, Retórica, Lógica y Pedagógica. Buenos Aires.
- Plantin, C. (1998). *La argumentación*. Barcelona: Ariel.
- Rodríguez, M. (2002). *Formación, interacción, argumentación. Una propuesta fundamentada en el análisis de la interacción en el aula*. Bogotá D. C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rodríguez, M., Bojacá, B., Pinilla, R., Jaimés, C., & Morales, R. (2008). *La argumentación. Fundamentos teóricos y experiencias investigativas*. Bogotá D. C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rosero, A., & Chica, M. (2014). La construcción social de la infancia y el reconocimiento de las competencias. *Itinerario Educativo*, 26(60), 75-96.
- Silvestri, A. (2001). Dificultades en la producción de la argumentación razonada en el adolescente: las falacias de aprendizaje. En M. Martínez (Comp). *Aprendizaje de la argumentación razonada* (pp. 29-48). Cali: Cátedra Unesco para la lectura y la escritura en América Latina.
- Toulmin, S. (1979). *Regreso a la razón*. Barcelona: Península.
- Toulmin, S. (2003). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Eemeren, F., & Grootendorst (1994). *Argumentation, Communication, and Fallacies. A Pragma-dialectical Perspective*. New York: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Vygotsky, L. (1937/1979). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.



# Psicología aplicada

## Diálogos



# Carga mental de trabajo, factores psicosociales y alteración de parámetros inmunológicos

---

Resumen · Carga mental · Carga mental como factor de riesgo en el ambiente laboral, estrés laboral y sistema inmune · Relaciones entre sistema inmune, endocrino y nervioso · Método · Resultados · Discusión · Referencias

# Carga mental de trabajo, factores psicosociales y alteración de parámetros inmunológicos

## Mental Workload, Psychosocial Factors and Alteration of Immunological Parameters

**Juan Guerrero**

*Psicólogo,*

*profesor del Departamento de Psicología,*

*Universidad Nacional de Colombia.*

Correo electrónico: [jdguerrero@unal.edu.co](mailto:jdguerrero@unal.edu.co) - [juanguerrero01@gmail.com](mailto:juanguerrero01@gmail.com)

**Gabriel Villamarín**

*Psicólogo,*

*Coinvestigador de Línea Enfoque Psicosocial de la Relación Salud-Trabajo,*

*Universidad Nacional de Colombia.*

### ● Resumen

Se estudiaron las condiciones intralaborales y extralaborales, asociadas con el desarrollo de carga mental nociva y alteraciones de parámetros inmunológicos en trabajadores de la línea de ensamble de una empresa de carrocerías. Para la determinación de dichas condiciones se realizó una entrevista personal con la cual se valoró la experiencia subjetiva al realizar las labores propias del cargo. Igualmente, se tomó un examen de sangre a una muestra de trabajadores con el objetivo de conocer su estado inmunológico mediante el recuento de las poblaciones celulares. Los resultados muestran que el desarrollo de niveles altos de atención y de carga mental en las actividades del trabajo son factores de riesgo para la aparición de recuentos alterados de células inmunes en la sangre. Del mismo modo, se encontró relación entre el apoyo social percibido y los fenómenos de inmunomodulación.

### ● Abstract

We have studied the internal and external conditions of a work environment, associated with the development of a harmful mental load and changes of immunological parameters in workers of the assembly line of an auto body company. To determinate these observations, a personal interview was directed, that assessed the subjective experience to perform the duties of the post. Similarly, a blood test to a sample of workers was made, in order to know their

immune status by counting cell populations. The results showed that the development of high levels of attention and mental workload in work activities constitute risk factors for the occurrence of altered immune cell counts in blood. Likewise, an association was found between perceived social support and the phenomena of immunomodulation.

La investigación tradicional en carga mental de trabajo se ha ocupado de establecer los mecanismos cognitivos subyacentes y los factores que intervienen en la ejecución de las operaciones (Audley, Rouse, Senders, & Sheridan, 1979; Eggmeier & Wilson, 1991; Gopher & Donchin, 1986; Haga, Shinoda, & Kokubun, 2002; Kramer, Sirevaag, & Braune, 1987; Lysaght & Hill, 1989; Sheridan & Stassen, 1979). También se ha puesto interés en la creación de métodos que den cuenta de la proporción de recursos mentales involucrados y del costo en términos de disminución de la capacidad para realizar trabajo adicional. Sin embargo, se han dejado de lado dos clases de factores inherentes al individuo: a) su experiencia total de vida, con variables psicosociales que ejercen influencia mediante la generación de actitudes positivas o negativas hacia la tarea, estilos de afrontamiento típicos, así como mediante la orientación de los recursos perceptuales y de procesamiento cognitivo; y b) los correlatos fisiológicos que junto con los mecanismos de estrés son capaces de alterar el funcionamiento de diversos componentes del cuerpo entre los que se encuentran el sistema inmunológico (Aptel, Aublet-Cuvelier, & Cnockaert, 2002). Estos elementos tienen un peso importante en el desempeño y son capaces de mediar procesos de salud-enfermedad (Frankenhaeuser, 1989; Theorell & Karasek, 1996).

Este escenario representa un vacío en investigaciones que expliquen tanto las variables de tipo psicosocial asociadas con la carga mental de trabajo, como su incidencia en la salud de los trabajadores.

Por otra parte, dado que en las empresas de carrocerías y metalme-cánicas en general los trabajadores se enfrentan a situaciones de alta exigencia física y mental en su actividad diaria, es importante determinar: a) el grado de ajuste existente entre las tareas y la capacidad cognitiva; y b) el impacto que tienen los desajustes entre estas variables y las funciones del sistema inmune.

Adicionalmente, es relevante estudiar a los operarios de las líneas de ensamble de carrocerías ya que dicha población suele presentar enfermedades de tipo infeccioso y parasitario posiblemente generadas por un mal estado del sistema inmunológico (Guerrero, 2008).

Lo anterior conduce a preguntar ¿cuáles son las condiciones psicosociales asociadas a la carga mental de trabajo y al estado del sistema inmune y cual es la relación entre estas últimas?

### ● **Carga mental**

La investigación sobre carga mental de trabajo ha tenido como principal dificultad la ausencia de una definición operacional compartida que permita llegar a acuerdos sobre sus fuentes, mecanismos, consecuencias y medición (Huey & Wickens, 1993). Sin embargo, existen en la literatura tres aspectos comunes en torno a los cuales se han desarrollado las principales concepciones sobre la carga mental de trabajo: a) “La cantidad de trabajo y el número de cosas

por hacer; b) el tiempo; y c) las experiencias psicológicas subjetivas del operador humano” (Lysaght & Hill, 1989).

De acuerdo con Ferrer y Dalmau (2004), la elaboración de una definición general y común implica el reconocimiento de que en la capacidad de trabajo mental se involucran tanto aspectos cognitivos (memoria, atención) como perceptuales, emocionales y motivacionales, y que estos se ven afectados por elementos propios de la tarea como la duración y demás condiciones ambientales que generan interferencias durante el procesamiento.

Un factor significativo que también debe tenerse en cuenta en el concepto de carga mental es la experiencia acumulada de la persona. Evidentemente, el nivel de automatización e interiorización de las tareas por parte del operador es un factor decisivo en la satisfacción de sus objetivos, ya que le da nuevas posibilidades de acción y lo ubica en una situación en la que no se encuentra tan estrictamente limitado por los recursos atencionales disponibles (Ferrer & Dalmau, 2004).

La realización de una tarea y la carga mental pueden verse igualmente influenciadas por elementos como la presión temporal, la complejidad, la cantidad de trabajo, el apoyo social, la tecnología disponible y la experiencia acumulada (Ferrer & Dalmau, 2004). Por otra parte, cuando el individuo interpreta como alta la carga mental de trabajo, suelen presentarse peores rendimientos en la

ejecución de las tareas (Ferrer & Dalmau, 2004). También, se ha demostrado que el pronunciado decremento en la carga mental puede ser igualmente perjudicial para la ejecución. De modo que “es preferible conservar un cierto nivel de dificultad en las tareas para mantener el nivel de activación cerebral, al menos para tareas que son desempeñadas durante aproximadamente 30 minutos” (Haga et ál., 2002, p. 142).

En términos generales, la carga mental de trabajo puede ser definida como “un constructo que refleja el esfuerzo mental resultante de desarrollar una tarea bajo unas condiciones ambientales y operacionales específicas” (Cain, 2007, p. 3).

### ● **Carga mental como factor de riesgo en el ambiente laboral**

En el ambiente laboral pueden llegar a generarse reacciones inadecuadas de estrés que impactan negativamente la salud y la productividad de las personas. Una de estas posibles situaciones se presenta cuando el trabajador se siente incapacitado para afrontar las demandas cognitivas de una tarea; esto puede originar un nivel inadecuado de carga mental que se manifiesta en estrés, insatisfacción laboral, fatiga, depresión y fallas en el rendimiento.

Por otro lado, la baja estimulación en el trabajo también tiene consecuencias negativas en los individuos, produce aburrimiento, baja

atención, además de un empobrecimiento intelectual que conlleva una falta de iniciativa e interés por el trabajo y por otros aspectos de la vida en general (Frankenhaeuser, 1989).

Otro factor determinante para la aparición de problemas de carga mental nociva y estrés es la presencia de procesos de trabajo con una reducida posibilidad de control por parte del trabajador. Todo esto se puede incrementar si adicionalmente las fuentes de apoyo social e información en el medio son escasas (Theorell & Karasek, 1996).

El malestar producido por el constante desequilibrio entre las exigencias del trabajo y las capacidades de los individuos es valorado por el cerebro como una circunstancia dañina o como un reto, lo cual dispara los mecanismos fisiológicos de compensación y esfuerzo, y da inicio a una cascada de acontecimientos psiconeuroendocrinos que preparan al organismo para afrontar la situación (Guerrero, 1992).

Entre las consecuencias del desequilibrio en la interface hombre-trabajo se encuentran alteraciones del estado de ánimo, ansiedad, activación de la formación reticular en el cerebro, incrementos en la presión sanguínea y en el ritmo cardiaco durante los periodos de trabajo más demandantes del día (González & Gutiérrez, 2007).



## ● Estrés laboral y sistema inmune

El estrés laboral se puede definir en general como un “estado de tensión personal que posee unas causas o antecedentes denominados estresores” (O’Brien, 1998, p. 63). Un típico estresor laboral aparece cuando de manera objetiva o subjetiva el individuo se ve involucrado en una situación de desequilibrio entre sus recursos personales y las exigencias laborales.

Ciertamente, las condiciones laborales que generan estrés tienen como consecuencia la aparición de problemas en varios sistemas corporales; es el caso de los decrementos en la microcirculación, las mialgias, así como los cambios en la respuesta inmune (Aptel et ál., 2002).

Frankenhaeuser (1989) señala que las altas exigencias de tarea pueden provocar mayores esfuerzos y en consecuencia aumentar la producción de neurohormonas como la adrenalina; del mismo modo, indica que la falta de control sobre el puesto de trabajo es una de las principales causas del aumento exagerado de los niveles de cortisol y estrés en los individuos. Múltiples estudios muestran que estos eventos psiconeuroendocrinos tienen la capacidad de alterar las concentraciones de varias poblaciones de células inmunes en la sangre (Barret, 1985). Tal el caso de investigaciones como la realizada por Ursin (1989) que señala que periodos de 30

minutos de intenso estrés son suficientes para alterar y producir aumentos en el recuento de linfocitos y células *Natural Killer*.

Estudios clínicos y experimentales han mostrado que el estrés prolongado tiene un impacto que retrasa la producción de anticuerpos y en muchos casos suprime la actividad de los linfocitos T citotóxicos y macrófagos. Bajo estas condiciones aumenta la susceptibilidad a las enfermedades infecciosas, el tiempo necesario para la cicatrización de heridas y también se acelera el desarrollo de crecimiento de tumores (Sheridan & Dobbs, 1994).

## ● Relaciones entre sistema inmune, endocrino y nervioso

Las respuestas neuroendocrinas varían dependiendo de la naturaleza y severidad del estresor, pero en general son mediadas por productos del eje hipotalámico-pituitario adrenal (HPA) y el sistema nervioso simpático. La reacción corporal de adaptación general empieza en el momento en que se valora un evento como estresor, el cual puede ser de naturaleza interna o externa; los estímulos pueden ser procesados por cinco vías cerebrales distintas: la corteza, la amígdala, el hipocampo, los órganos circunventriculares y el tronco encefálico. Luego de la primera fase de procesamiento, las neuronas hipotalámicas del núcleo paraventricular se activan produciendo potenciales que llegan hasta la capa externa de la eminencia central donde se da la segregación de la hormona liberadora de cortico-

tropina (CRH) la cual estimula la células corticotrópicas en la adenohipófisis para que liberen la hormona adrenocorticotrópica (ACTH). Esta hormona viaja por la circulación sanguínea hasta la corteza de las glándulas suprarrenales donde se estimula la producción de glucocorticoides (cortisol).

Igualmente durante el síndrome de adaptación general el sistema nervioso simpático inicia a través de las neuronas preganglionares simpáticas y la médula adrenal, la liberación de adrenalina y noradrenalina. La producción de estas sustancias desencadena una serie de cambios entre los cuales están el aumento del ritmo cardiaco, la sudoración, el aumento de la presión arterial y la dilatación pupilar, entre otros.

En condiciones de estrés duraderas, la alta y constante producción de glucocorticoides y catecolaminas (adrenalina y noradrenalina) puede provocar una reducción significativa en el funcionamiento del sistema inmune que aumenta la susceptibilidad del individuo a infecciones y virus. Con respecto a esto, Barret (1985) señala:

Es reconocido que la acción inmunosupresora de los corticosteroides suele relacionarse con linfocitólisis, y esta con la aparición de linfopenia y disminución de las dimensiones del timo. Aunque los linfocitos pueden no experimentar lisis por los glucocorticoides, la inhibición producida por ellos de la síntesis de DNA, RNA y pro-

teínas basta para explicar la capacidad de estos compuestos para trastornar la síntesis de inmunoglobulinas y linfocinas. (p. 75)

En cuanto a la modificación normal de los antígenos, esta es interrumpida por los glucocorticoides, que también tienen efectos sobre los macrófagos y los neutrófilos, quizá más intensamente que sobre los linfocitos. Una característica de los glucocorticoides es disminuir el metabolismo oxidativo, un aspecto del metabolismo de los neutrófilos íntimamente relacionado con la muerte intrafagocitaria de bacterias (Barret, 1985).

## ● Método

### Participantes

El universo del estudio estuvo conformado por la totalidad de los operarios de una línea de ensamble de carrocerías, con antigüedad en la empresa igual o mayor a un año.

Para la entrevista individual se incluyó el 100% de los trabajadores (N=489). Es decir, un *estudio censal*. Para la realización de las pruebas de laboratorio se hizo un *muestreo aleatorio estratificado* equivalente al 95% del Índice de Confianza de la población total (n=214). Asimismo, se tuvo en cuenta que dentro del grupo seleccionado hubiera trabajadores pertenecientes a cada una de las áreas de trabajo presentes en la empresa. De esta cifra se excluyeron 14 personas que se abstuvieron de participar en las pruebas de laboratorio. La

razón por la cual no se llevó a cabo el examen de sangre con la totalidad de la población fue su alto costo económico, el cual sobrepasaba el presupuesto definido inicialmente.

**Tabla 1** Datos estadísticos de la población estudiada (N=489)

	Estrato socioeconómico	Género	Edad	Años de antigüedad en la empresa
N válido	486	489	489	489
N perdido	3	0	0	0
Media	2,19	1,95	2,19	1,58
Mediana	2	2	2	1
Desviación estándar	0,584	0,216	0,747	0,953

**Tabla 2** Distribución de la población estudiada según estrato socioeconómico (N=489)

Estrato	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	46	9,4	9,5	9,5
2	304	62,2	62,6	72
3	136	27,8	28	100
<b>Total</b>	486	99,4	100	
<b>Perdido</b>	3	0,6		
<b>Total</b>	489			

**Tabla 3** Distribución de la población estudiada según género (N=489)

Género	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Femenino	24	4,9	4,9	4,9
Masculino	465	95,1	95,1	100
<b>Total</b>	489	100	100	

**Tabla 4** Distribución de la población estudiada según edad (N=489)

Grupo de edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
< 25	98	20,0	20,0	20,0
25 a 35	198	40,5	40,5	60,5
> 35	193	39,5	39,5	100,0
<b>Total</b>	489	100,0	100,0	

**Tabla 5** Distribución de la población estudiada según años antigüedad en la empresa (N=489)

Años de antigüedad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1 a 3	331	67,7	67,7	67,7
4 a 6	72	14,7	14,7	82,4
7 a 10	48	9,8	9,8	92,2
> 10	38	7,8	7,8	100,0
<b>Total</b>	489	100,0	100,0	

**Tabla 6** Distribución de la muestra según cargo desempeñado al practicar el examen de sangre (n=200)

Cargo	n	Porcentaje
Controlador de materiales	5	2,5
Electromecánico	18	9
Líder de producción	14	7
Matricero	4	2
Operario de máquina	20	10
Operador de fibra	28	14
Pintor	24	12
Montador soldador	39	19,5
Montador de ensamble	48	24
<b>Total</b>	<b>200</b>	<b>100</b>

**Tabla 7** Distribución de la muestra para examen de sangre según género (n=200)

Género	n	Porcentaje
Femenino	8	4
Masculino	192	96
<b>Total</b>	<b>200</b>	<b>100</b>

**Tabla 8** Distribución de la muestra de trabajadores para examen de sangre según edad (n=200)

Grupo de edad	n	Porcentaje
< 25	43	21,5
25 a 35	84	42
> 35	73	36,5
<b>Total</b>	<b>200</b>	<b>100</b>

**Tabla 9** Distribución de la muestra de trabajadores para examen de sangre según antigüedad (n=200)

Años de antigüedad	n	Porcentaje
1 a 3	119	55
4 a 6	46	23
7 a 10	23	11,5
>10	12	6
<b>Total</b>	<b>200</b>	<b>100</b>

## Instrumentos

Se diseñó una batería de instrumentos que contó con una entrevista individual y un examen de sangre.

### Entrevista individual

Se integró una batería de instrumentos para obtener información sociodemográfica, historia laboral, autorreporte de condiciones intralaborales (incluye temas como carga de trabajo, ambigüedad de rol, perfil de estrés de rol y relaciones laborales), accidentalidad laboral y extralaboral, uso del tiempo libre, relaciones familiares y autorreporte de condiciones de salud y evaluación psicológica.

Además, se incluyó un apartado destinado exclusivamente al reporte de las condiciones de carga mental que el trabajador encuentra en las tareas de su cargo. Dicho cuestionario consta de treinta ítems con respuesta de tipo dicotómico, con pesos diferenciales de acuerdo con su importancia y aporte para el concepto de carga mental definido en el estudio. Posteriormente se calificaron las respuestas obtenidas para generar un índice representativo de las condiciones de carga mental en general, de manera que se establecieron tres valoraciones (carga mental baja, moderada y alta). La variable atención fue definida como el nivel de concentración que se requiere durante el trabajo y se tomó a partir de una sección del cuestionario que constaba de diez ítems de similares características en cuanto a opciones de respuesta y valoración (alta, media, baja) a los utilizados en carga mental general.

## Examen de sangre

Consistió en un cuadro hemático. Se tuvieron en cuenta para el análisis (cruce de variables y procedimientos estadísticos) los recuentos de linfocitos, monocitos y granulocitos. Para la definición de los criterios de normalidad y anormalidad (recuentos bajos o altos) se emplearon los valores de referencia suministrados por el laboratorio encargado de la toma de las muestras.

**Tabla 10** Valores de referencia utilizados para determinar el estado inmunológico

Células	Valor de referencia
Granulocitos Leucocitos/ Neutrófilos/Eosinófilos	4.500 - 11.500/55 - 70%/0 - 3%
Monocitos	3 - 7%
Linfocitos	25 - 40%

La variable “estado inmune” corresponde a la observación de al menos un valor anormal en cualquiera de las poblaciones celulares mencionadas.

## Procedimiento

### Fase de recolección de información

- a) Entrevista individual a 489 trabajadores. Realizada durante la jornada laboral, con duración aproximada de una hora.
- b) Pruebas de laboratorio relacionadas al cuadro hemático, tomadas al inicio de la jornada laboral a 200 trabajadores, por profesionales en bacteriología adscritas al laboratorio contratado.

### Fase de análisis de información

Con el aplicativo estadístico SPSS (versión 15) se realizaron las siguientes tareas:

1. Diseño de la base de datos correspondiente, captura y depuración de la información.
2. Análisis de frecuencias simple para todas las variables y elaboración de las gráficas y las tablas correspondientes.
3. Elaboración de un Guión de Variables Maestras para el análisis de cruces. Fueron empleadas para identificar su nivel de asociación con las variables de “Estado inmune” e incluyeron: área de trabajo a la cual el trabajador se encontraba adscrito, cargo de desempeño actual, niveles de atención y carga mental reportados en la entrevista personal (índices).

4. Determinación del nivel de relación entre variables mediante el estadístico  $\chi^2$  de Pearson. Las variables que resultaron asociadas aquí fueron seleccionadas para la elaboración del análisis de riesgo-protección.
5. Determinación de la relación riesgo-protección para las variables politómicas que mostraron asociación mediante el estadístico  $\chi^2$  de Pearson, y el cálculo y graficación del Índice de Protección (IDP)<sup>3</sup>.

### Aspectos éticos

Se tuvieron en cuenta las consideraciones éticas propias de la investigación epidemiológica: Consentimiento Informado, Máximo Beneficio y Mínimo Daño y Confidencialidad.

### ● Resultados

La información que se presenta a continuación corresponde a las variables incluidas en la entrevista individual que mostraron asociaciones con el índice de carga mental. Igualmente, se exponen los resultados más significativos encontrados en el examen de sangre (cuadro hemático) además de la asociación entre las variables atención y estado inmune y carga mental y estado inmune.

## Carga mental y atención

La distribución de trabajadores según el índice de carga mental muestra que el 43% de los operarios de la línea de ensamble presentan un nivel de carga mental alto, en contraste con el 4% con un nivel de carga mental bajo.

Los resultados obtenidos mostraron que la antigüedad en la empresa es un factor determinante en la aparición de problemáticas de carga mental inadecuada. Según lo encontrado, los trabajadores con periodos de servicio de cuatro a seis años presentan más riesgo que los operarios con una mayor o menor antigüedad ( $X^2 = 8$ , valor obtenido para la relación entre las variables; significancia = 0,19).

Según lo observado en el análisis de frecuencia simple, un 76% reporta que su trabajo le exige altos niveles de atención durante la jornada, mientras que el 1% de la población afirma que los niveles de atención requeridos en su labor son bajos.

## Estado inmunológico

El cuadro hemático correspondiente indicó que el 53% de los trabajadores presenta alteración en los valores de células inmunológicas en la sangre. Adicionalmente, se encontraron los siguientes resultados:

**Tabla 11** Porcentajes anormales de poblaciones celulares en cuadro hemático

	Linfocitos	Monocitos	Granulocitos
Valores bajos	12%	18%	14%
Valores altos	11%	22%	13%

Los trabajadores que han estado vinculados con la empresa por periodos de uno a tres años se encuentran en mayor riesgo de presentar anomalías en los valores de células inmunes. Por el contrario, operarios más antiguos se encuentran protegidos para dicha condición de salud ( $X^2 = 5$ ; significancia = 0,16).

Finalmente, los operarios que declararon inconformidad con la ayuda de los supervisores se encontraron en mayor riesgo de presentar valores demasiado altos de linfocitos en sangre ( $X^2 = 6$ ; significancia = 0,03).

## Carga mental y estado inmunológico

De acuerdo con lo encontrado en el IDP para estado inmune anormal, los trabajadores que presentaron niveles elevados de carga mental se encuentran en mayor riesgo de presentar alteraciones en los valores de células inmunológicas ( $X^2 = 0,3$ ; significancia = 0,82).

Niveles altos de carga mental representaron un factor de riesgo para las siguientes condiciones inmunológicas: porcentaje alto de linfocitos ( $X^2 = 4$ ; significancia = 0,38), porcentaje bajo de monocitos ( $X^2 = 4$ ; significancia = 0,40) y porcentaje bajo de granulocitos ( $X^2 = 4$ ; significancia = 0,29).

Por otra parte, los niveles moderados de carga mental se constituyen en factor de riesgo para las siguientes condiciones inmunológicas: porcentaje bajo de linfocitos ( $X^2 = 4$ ; significancia = 0,38), porcentaje alto de monocitos ( $X^2 = 4$ ; significancia = 0,40) y porcentaje alto de granulocitos ( $X^2 = 4$ ; significancia = 0,29).

### Atención y estado inmunológico

Los trabajadores que reportaron niveles altos de atención en sus tareas se encontraron en riesgo para el estado del sistema inmune, en tanto que los niveles moderados de atención se constituyen como un factor de protección para dicha condición de salud ( $X^2 = 4$ ; significancia = 0,09).

Altas demandas de atención resultaron asociadas con valores bajos de monocitos y granulocitos en sangre, mientras que un nivel medio de atención aparece como factor protector contra estas condiciones del sistema inmunológico ( $X^2 = 6$ ; significancia = 0,4;  $X^2 = 5$ ; significancia = 0,2; ver tablas 12 y 13).

**Tabla 12** Cálculo de Índices de Protección para valores bajos de monocitos según nivel de atención

	% Esperado	% Observado	IDP
Nivel medio de atención	25	11,4	13,5
Nivel bajo de atención	2	0	1,5
Nivel alto de atención	73,5	88,5	(-15,0)
Total	100	100	

Índice de protección = (% esperado) - (% observado) N= 35 (total de trabajadores con porcentaje anormal de células inmunes en sangre).

**Tabla 13** Cálculo de Índices de Protección para valores bajos de granulocitos según nivel de atención

	% Esperado	% Observado	IDP
Nivel medio de atención	25	10,7	14,2
Nivel bajo de atención	2	0	1,5
Nivel alto de atención	74	89,2	(-15,7)
Total	100	100	



Índice de protección = (% esperado) - (% observado) N= 28 (total de trabajadores con porcentaje anormal de células inmunes en sangre).

## ● **Discusión**

### **Carga mental y atención**

De acuerdo con lo encontrado en la entrevista, los niveles de carga mental son elevados para gran parte de la población evaluada. Esto puede deberse al requerimiento considerable de atención en las tareas, así como a fuertes y prolongados esfuerzos cognitivos de tipo perceptual, de memoria, de coordinación de ideas, de toma de decisiones y de autocontrol emocional. Se hace necesario que en próximas investigaciones se evalúen en detalle estas últimas variables con el fin de esclarecer su estado y relaciones.

Los trabajadores estudiados manipulan instrumentos electromecánicos y componentes costosos, cuyo daño implica pérdidas en la producción y disminución en el rendimiento del trabajador. Este compromiso adicional incrementa la carga mental de trabajo, pues el individuo no solo debe preocuparse por realizar bien las tareas, sino también por reducir el deterioro que sufren los equipos utilizados.

Un componente fundamental en la evaluación de la carga mental es la memoria, recurso cognitivo ampliamente utilizado para realizar las operaciones de elaboración y ensamble de los componentes. La permanente exigencia de memoria para el manejo de informa-

ción compleja afecta el rendimiento debido a factores de cansancio y sobre-estimulación cognitiva.

El alto nivel de concentración requerido por los trabajadores se relaciona con las actividades de precisión realizadas; estas exigen mucha destreza en el manejo, corte y armado del material, con el objetivo de evitar la aparición de problemas de fabricación. Del mismo modo, se realizan actividades que implican una muy baja tolerancia al error, lo que incrementa significativamente el nivel de atención requerido para evitar accidentes y errores. La permanente vigilancia que debe mantener el individuo sobre estos factores contribuye al desarrollo de carga mental y estrés elevados.

Dependiendo de la actividad, los trabajadores pueden requerir altos niveles de atención debido a que no han desarrollado un adecuado procesamiento cognitivo automático, lo que hace necesarios esfuerzos adicionales de tipo perceptual y de memoria para enfocar su estado de conciencia y de esta manera reducir la probabilidad de errores e incidentes que afecten la producción. Considerando que la atención es un recurso limitado, mantenerla por periodos prolongados puede hacer que se presenten síntomas de fatiga mental, lentitud en el pensamiento, disminución en la motivación y la concentración.

Los trabajadores que tienen de cuatro a seis años de antigüedad en la empresa pueden presentar niveles altos de carga mental debido a la importancia de responsabilidades y obligaciones que asumen

en el desarrollo de su trabajo. Este grupo se encuentra en una etapa de productividad alta, ya que ha superado el periodo inicial de aprendizaje de las tareas, lo cual le otorga experiencia suficiente y le permite desenvolverse eficientemente en diversos roles, al apropiarse de tareas más complicadas, que en suma pueden aumentar el nivel de tensión cognitiva. En contraste, los trabajadores con menor antigüedad están empezando el proceso de asimilación de las demandas laborales específicas de la empresa y de su cargo, por lo cual se les encarga trabajo más concreto o de menor responsabilidad; además, este grupo de trabajadores puede gozar de fuentes de apoyo informativo más cercanas, que les acompañan en el proceso de aprendizaje de las labores, contribuyendo a su menor tensión cognitiva. El aprendizaje de las labores puede representar una situación interesante para los trabajadores “nuevos”; esto resulta motivante y se constituye en una fuente de satisfacción y conformidad con el trabajo, que si bien exige altos niveles de atención produce sensaciones de desarrollo personal que pueden contribuir a resarcir el esfuerzo cognitivo implicado. Por su parte, los trabajadores con más de diez años de antigüedad se caracterizan por tener alta experiencia en los procesos laborales; esto les da la posibilidad de desempeñarse eficazmente sin la necesidad de grandes esfuerzos cognitivos. Se puede decir que muchas de sus tareas están mentalmente automatizadas y requieren menores niveles de atención para su ejecución (Ferrer & Dalmau, 2004). Un factor adicional que puede influir en esta situación es que los trabajadores de mayor

edad suelen ser más “serenos” y llevar a cabo las tareas con mayor tranquilidad, lo que les permite controlar aspectos como el apremio de tiempo y la presión impuesta por las demandas de producción.

### Estado inmunológico

Un recuento alterado de células inmunológicas puede estar relacionado con altos niveles de estrés psicológico generados, en primer lugar, por la sobrecarga cuantitativa, la ambigüedad de rol, los altos niveles de atención requeridos en la tarea y el insuficiente soporte social percibido en el trabajo. Esto coincide con lo señalado por Ursin (1989) quien afirma que periodos de alto estrés pueden conducir a aumentos más marcados en los recuentos de linfocitos, que en otros grupos celulares en la sangre.

Una de las variables que resultó asociada con el estado inmunológico fue la antigüedad en la empresa; según lo encontrado, los trabajadores con tiempos cortos de permanencia presentan mayor riesgo de anomalías en los valores de células en la sangre. Esto puede estar dado porque los operarios se encuentran en el periodo inicial de acondicionamiento al creciente trabajo físico propio de las actividades laborales. Este primer momento de adaptación puede resultar exigente físicamente y generar altas concentraciones de corticoides en el cuerpo, lo cual, como se vio anteriormente, tiene la capacidad de influir en el estado inmunológico del individuo. Esto es consistente con lo planteado por Simon (1991, citado en Nicho-

las, Hall, Anderson, Maureen, & O'Grady, 1994), según el cual los inmoderados regímenes de actividad física pueden provocar exceso de glucocorticoides que debilitan ciertos aspectos del funcionamiento del sistema inmune.

Los resultados de este estudio muestran una asociación (prueba de  $\chi^2$  de Pearson) entre nivel de conformidad con la colaboración suministrada por el supervisor y cambios en los parámetros inmunológicos. Esto es acorde con lo propuesto por Kiegolt- Glaser, Fisher, Ogrocki, Stout, Speicher y Glaser (1988, citados en Pérez, Ramal, Calvo, & Vallespin, 2001) quienes indican que las fuentes de apoyo social se encuentran asociadas con la salud del sistema inmune. Se- mejante relación puede estar dada por mecanismos de estrés que, como se mencionó anteriormente, tienen la capacidad de inducir cambios en las concentraciones de células en la sangre.

### Carga mental y estado inmunológico

En este grupo de trabajadores se encontró que un nivel alto de carga mental se convierte en factor de riesgo para alteraciones en los parámetros inmunológicos (valores bajos de la población de monocitos y granulocitos en la sangre). Esto es congruente con lo pro- puesto por Barret (1985) quien sostiene que las exigencias del traba- jo como factor estresante pueden inducir la puesta en marcha de mecanismos de adaptación fisiológica que conducen a efectos su- presores sobre los macrófagos y los neutrófilos.

Los niveles altos de carga mental como factor estresante en el trabajo se asociaron con valores altos de linfocitos en la sangre. Esto contrasta con lo reseñado en la literatura, según la cual los corticoides ejercen una acción puramente supresora en esta población celular (Barret, 1985). Sin embargo, estas observaciones demuestran que la carga men- tal de trabajo como factor estresante efectivamente se asocia con fenó- menos de inmunomodulación que se manifiestan en cualquier direc- ción (aumento o disminución) en este componente inmunológico espe- cífico. En los casos de aumento el sistema puede estar mostrando un buen nivel de adaptación y de respuesta a los patógenos que lo atacan, mientras que la disminución, tal como se reseñó anteriormente, puede aumentar la vulnerabilidad a enfermedades infecciosas.

### Atención y estado inmunológico

De acuerdo con los resultados obtenidos, los trabajadores que re- quieren niveles altos de atención durante las actividades se encuen- tran en mayor riesgo de presentar alteración del sistema inmune. El nivel alto de atención y su mantenimiento durante la extensa jor- nada laboral pueden reflejar situaciones de desequilibrio entre las exigencias del trabajo y las capacidades del individuo, lo cual con- tribuye a la generación de estrés nocivo que puede afectar el funcio- namiento habitual de diversos sistemas del organismo.

Adicionalmente, según lo reportado en la literatura previa, las si- tuaciones de trabajo que presentan incompatibilidades entre las

exigencias y las capacidades pueden generar cambios psiconeuroendocrinos que alteran las concentraciones de células inmunes en la sangre (Frankenhaeuser, 1989). Es relevante decir que estos cambios suceden inclusive en periodos cortos de tiempo. Ursin (1989) señala que son necesarios tan solo 30 minutos de intenso estrés para que se produzcan aumentos en el recuento de linfocitos y células *Natural Killer* circundantes. En el caso de los trabajadores estudiados se encuentra que las situaciones de desequilibrio superan ampliamente este tiempo ya que se ven expuestos a ellas durante buena parte de la jornada laboral, circunstancia que incrementa la posibilidad de aparición de estrés con consecuencias fisiológicas.

Entre los resultados que coinciden con los reportados previamente en la literatura se encuentra que las altas exigencias del trabajo (atención) como factor estresante se constituyen en variables asociadas con valores bajos de monocitos y granulocitos en la sangre (Barret, 1985).

Los niveles de atención moderados son señales de equilibrio entre lo exigido por el trabajo y las capacidades del individuo, situación que contribuye a generar sentimientos de adaptación que mejoran la satisfacción personal y el rendimiento, e inhiben las consecuencias negativas del estrés. De acuerdo con lo encontrado en este estudio, los niveles moderados de atención constituyen un factor que

se asocia con el incremento de las poblaciones de monocitos y de granulocitos en la sangre.

Podemos concluir que los resultados encontrados esclarecen precisas condiciones psicosociales asociadas con la carga mental de trabajo, además de las posibles consecuencias que dicha carga tiene en el funcionamiento de los sistemas corporales. Es deseable, sin embargo, continuar la investigación de estas condiciones para ampliar y explicar la totalidad de los mecanismos implicados en la carga mental y en la modulación inmune.

## ● Referencias

- Aptel, M., Aublet-Cuvelier, A., & Cnockaert, J. C. (2002). Work-related Musculoskeletal Disorders of the Upper Limb. *Joint Bone Spine*, 69(6), 546-555. doi:10.1016/S1297-319X(02)00450-5
- Audley, R. J., Rouse, W., Senders, T., & Sheridan, T. (1979). Final Report of Mathematical Modeling Group. En N, Moray (Eds), *Mental Workload: its Theory and Measurement* (pp. 269-285). New York: Plenum Press.
- Barret, J. (1985). Linfocitos B y T. En V. Treviño (Eds.), *Inmunología: inmunoquímica e inmunobiología*, (pp. 75-100). Ciudad de México: Interamericana.
- Cain, B. (2007). *A Review of the Mental Workload Literature*. Toronto: Defence Research and Development Canada Toronto Human System Integration Section.
- Eggemeier, F. T., & Wilson, G. F. (1991). Performance-based and subjective assessment of workload in multi-task environments. En D. L. Damos (Ed.), *Multiple-Task Performance* (pp. 217-278). London: Taylor & Francis.
- Ferrer, R., & Dalmau, I. (2004). Revisión del concepto de carga mental: evaluación, consecuencias y proceso de normalización. *Anuario de psicología*, 35(4), 521-545.
- Frankenhaeuser, M. (1989). La carga de trabajo, factores inherentes al trabajo, factores psicosociales y de organización. *Enciclopedia de salud y seguridad en el trabajo OIT Tercera Edición*, 34(2), 20-21.
- González, E., & Gutiérrez, R. (2007). Contribution of mental workload to job stress in industrial workers. *Work*, 28(4), 355-361.
- Gopher, D., & Donchin, E. (1986). *Workload, An examination of the concept*. En K.R. Boff, L. Kaufman and J.P. Thomas, *Handbook of Perception and Human Performance*. Cognitive Processes and Performance (pp. 41-49). New York: John Wiley and Sons.
- Guerrero, J. (1992). Estrés laboral en Colombia: rasgos actuales y perspectivas de intervención. *Psicología de la salud en Colombia*, (1), 1-9.
- Guerrero, J. (2008). *Prediagnóstico de las condiciones de salud y trabajo de los operarios de Superpolo S.A., 2008. Un enfoque psicosocial*. Línea de investigación enfoque psicosocial de la relación salud-trabajo. Documento inédito.
- Haga, S., Shinoda, H., & Kokubun, M. (2002). Effects of task difficulty and time on task on mental workload. *Japanese Psychological Research*, 44(3), 134-143. doi: 10.1111/1468-5884.00016

Hall, N. R. S., Anderson, J. A., & O'Grady, M. P. (1994). Stress and Immunity in Humans: Modifying Variables. En R. Glaser & J. K. Kiecolt-Glaser (Eds.) *Handbook of human stress and immunity*, (pp. 183-215). San Diego: Academic Press.

Huey, F. M., & Wickens, C. D. (1993). *Workload transition: Implications for individual and team performance*. Washington, D. C.: National Academy Press.

Kramer, A. F., Sirevaag, E. J., & Braune, R. (1987). A psychophysiological assessment of operator workload during simulated flight missions. *Human Factors The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society*, 29(2), 145-160. doi: 10.1177/001872088702900203

Lysaght, R. J., Hill, S. G., Dick, A. O., Plamondon, B. D., Wherry, R. J., Zaklad, A. L., et al. (1989). *Operator workload: comprehensive review and evaluation of operator workload methodologies*. Willow Grove, PA: Analytics Inc.

O'Brien, G. (1998). El estrés laboral como factor determinante de la salud. Estrés laboral y salud. En J. Buendía, *Estrés laboral y salud* (pp. 61-77). Madrid: Biblioteca Nueva.

Pérez, O., Ramal, J., Calvo, F., & Vallespin, R. (2001). Estrategias de afrontamiento al estrés y apoyo social. *Psiquis*, 22(3), 155-168.

Sheridan, J., & Dobbs, C. (1994). Patogénesis viral, estrés e inmunidad. En R. Glaser & J. K. Kiecolt-Glaser (Eds.), *Handbook of human stress and immunity*, (pp. 101-123). San Diego: Academic Press.

Sheridan, T. B., & Stassen, H. G. (1979). Definitions Models and Resources of Human Workload. En N. Moray (Ed.), *Mental Workload: Its theory and measurement* (pp. 79-99). New York: Plenum Press.

Theorell, T., & Karasek, R. A. (1996). Current issues relating to psychological job strain and cardiovascular disease research. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), 9-26.

Ursin, H. (1989). Reacciones inmunitarias, reacciones de estrés, factores psicosociales y de organización. En OIT (Ed.), *Enciclopedia de salud y seguridad en el trabajo OIT Tercera Edición*. 34(2), (pp. 66-67). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.



# Balthus y su lucha psicológica contra el tiempo

---

Resumen · Historia de un gato · Tránsito entre la realidad y los sueños · La búsqueda ·  
Convalecencia larga y reflexiva · Mi pintura y el estar al margen de las cosas ·  
A manera de conclusión · Referencias

# Balthus y su lucha psicológica contra el tiempo

## Balthus and his Psychological Struggle Against Time

**Emilio Meluk**

Psicólogo,

profesor del Departamento de Psicología,

Universidad Nacional de Colombia.

Correo electrónico: [emelukc@unal.edu.co](mailto:emelukc@unal.edu.co) - [bichyr@hotmail.com](mailto:bichyr@hotmail.com)

### ● Resumen

Toda pintura es la expresión de dos universos que se conjugan: el interior psicológico de quien la realiza y el exterior social que se le impone al realizador como una realidad tangible representada en el público al que se dirige. Se analizaron cerca de cien obras de Balthus y se encontró que reflejaban esos dos universos. Por un lado, el ambiente europeo de la primera mitad del siglo pasado, que le sirvió de marco a las pinturas “de niñas en trance de ser mujeres, cuando la sexualidad genital apenas despunta”. Y, por el otro, al realizador que las “congeló” en las pinturas en ese momento de la parábola vital con el “deseo interior de disfrutar de ellas, de volverlas eternas, inmunes a la muerte”. Siendo la desnudez de las niñas un tema colindante con lo prohibido, recurre a la creatividad, a lo ambiguo, a decir sin decir, para poder expresarse desde la intimidad psíquica. Las pinturas de Balthus, como todo lenguaje acopado que se lee en un solo golpe de vista, demandan del lenguaje escrito ciertas licencias para poder comunicar el sentido íntimo de lo pintado y no deformarlo por la rigidez de la escritura.

### ● Abstract

All painting is the expression of two universes that are conjugated. The psychology of who paints and social context which is imposed to the artist as a tangible reality that is represented in the audience to whom it is addressed. Nearly a hundred works by Bal-



thus were analyzed and found that they reflected these two universes. On the one hand, the European environment of the first half of the last century, which served as a framework to the paintings “of girls in trance of being women, when genital sexuality just stands out”. And on the other, the artist who “froze them” in the paintings at the time of the vital parable with “the inner desire to enjoy them, to turn them eternal, immune to death”. Being the nudity of girls a theme associated with the forbidden, the artist resorts to creativity, to the ambiguous, to say without saying, to express themselves from the psychic intimacy. Balthus's paintings, like any language that stands out, which is read in a single glance, require of written language certain licenses in order to communicate the intimate sense of the painted and not to deform it by the rigidity of the writing.

*La pintura es el único remedio contra la destrucción.*

**Balthus**

Cuando Balthus bordeaba los sesenta años, la Tate Gallery de Londres organizó una retrospectiva de su obra. Para tal efecto le solicitó detalles de su vida personal para ser incluidos en el folleto de presentación de la exposición. El pintor respondió a la solicitud en un telegrama que rezaba así: “La mejor manera de comenzar es diciendo: Balthus es un pintor del que no se sabe nada. Y ahora, miremos sus pinturas”. Esta lacónica respuesta es una condensación de lo que Balthus quiso hacer con su vida y su pintura. Poner su privacidad y sus vivencias entre bastidores para que sus obras hablaran solas en el escenario de la pintura.

La pintura es un lenguaje en sí mismo, una manera de expresarse como lo pueden ser la palabra hablada, la escrita o la gestual. Un lenguaje por medio del cual el pintor da cuenta de sus vivencias pasadas, de sus aprendizajes logrados con el rigor del oficio, y de aquellas vicisitudes que el destino le interpone en el camino. Armado con estas herramientas, ensaya comunicar lo que le viene como un deseo irresistible, lo que se le impone desde afuera como una fuerza coercitiva o una combinación evidente o sutil de las dos. Como todo medio de comunicación, la pintura es limitada, sus imágenes nunca expresan con claridad el universo total de lo que quieren comunicar. Los hechos anteceden a las palabras de cualquier tipo, y

estas siempre serán estrechas para contener los hechos. Además, en principio, comunicar no es un acto autista, supone un otro que recibirá el mensaje emitido, entonces, toda palabra pintada en un lienzo queda sujeta además a la interpretación de quienes la ven. Una vez expresado, ya no le pertenece a quien lo pintó, el intérprete es soberano en cuanto al sentido que le adjudica a lo que percibe de acuerdo con sus conocimientos y los prejuicios que padece.

Esta antesala retórica es para decir que si Balthus pretendió dejar en la sombra su vida personal y dejar a solas al observador para que interpretara sus pinturas, lo situó frente a sus propios fantasmas para que se liberara de ellos a través de las imágenes que le ofrecía en sus lienzos. Por eso el auditorio de la obra de Balthus siempre se ha dividido en un par de contrarios. Los que la consideran ofensiva, y hasta pornográfica, y los que gracias a sus conocimientos y los fantasmas que los habitan, la valoran digna del arte universal. Es cierto, sus pinturas de niñas impúberes desnudas, en poses “con faldas remangadas más allá del alma”, como las definió el poeta Elio Vittorini, transitan por el filo de una navaja: entre la pornografía y la legítima expresión del arte universal. Balthus coloca a los observadores en la encrucijada de tener que dirimir si la lectura que hacen de las niñas es producto de la mente retorcida y perversa del pintor, o es que el retorcimiento y la perversión anidan en la mente de ellos como observadores. Sea lo uno o lo otro, “lo que hacen es proyectar sus propias fantasías”, pues una impúber

despatarrada se puede leer como un ángel “en posiciones de abandono propias de la infancia” (Jaunin, 2010), o como una invitación a una relación indebida y delictuosa.

### ● Historia de un gato

Los comienzos del siglo xx fueron vertiginosos y anunciaban una mutación esencial en las sociedades europeas. El motor que impulsaba la metamorfosis social fue la mecanización que venía transformando todo pero aún no había cambiado nada. Monarquías medievales, resultaron ser el freno para el desarrollo de un nuevo orden económico. Monarcas y nobles desaparecían tratando de sobreguar agarrados a sus pergaminos genealógicos que ya nadie respetaba. Mientras tanto, nacía una burguesía voraz que encontró en la organización del proletariado el freno para las ambiciones desmedidas del capital. El clima social de Europa era inestable, nadie garantizaba que al día siguiente las reglas del juego para la seguridad del Estado, la convivencia y la economía sobrevivirían. En ese ambiente nació el pintor que se conoció como Balthus quien hizo de los gatos, los espejos y las niñas en el parteaguas con la vida adulta, los motivos centrales de su pintura.

El verdadero nombre de Balthus fue Balthazar Michel Klossowski de Rola. Sus padres quisieron llamarlo Baltusz —nombre polaco—, pero como al funcionario de la oficina de registro en Francia le re-

sultó estrafalario el apelativo, sugirió que se le llamara Balthazar. Jamás nadie lo llamó Balthazar, nombre que quedó reservado solo para asuntos oficiales. La estirpe de la familia Klossowski de Rola es de raigambre polaca, terratenientes (Costantini, 2001) condenados a desaparecer bajo el ímpetu del capitalismo emergente. Nació en París un 29 de febrero del año bisiesto de 1908, fecha cabalística que ha dado pie a múltiples interpretaciones sobre un destino agorero de los nacidos en esa fecha. La cábala más frecuente desde que surgió el año bisiesto es que como solo pueden celebrar su aniversario cada cuatro años, la mayor parte de su vida la pasarán experimentando una infancia prolongada. El pintor le restó importancia a tales lecturas esotéricas, sin embargo, a Costanzo Costantini (2001) le manifestó que recordaba con una gran precisión su primer aniversario a los cuatro años, ya que había nacido en un año bisiesto. Sea que creyera o no en la influencia de su fecha de nacimiento en su destino, lo cierto es que en sus obras se encuentra un intento por detener el tiempo en el límite de la infancia. Como si se negara aceptar el fin de los años dorados de la inocencia, y el arribo de los asuntos inevitables de la vida adulta.

Lo que sí obró como un destino comprobable fueron las profesiones de sus progenitores. Su padre, Erich Edouard Victor Klossowski de Rola, era historiador de arte y su madre, Elizabeth Dorothea Spiro —conocida como Baladine— era pintora. En el entorno familiar de Balthus siempre se respiró el arte en todas sus ex-

presiones como una necesidad. El ambiente estuvo saturado de “mucha gente, artistas, poetas, personas apasionantes y cosmopolitas”, lo cual el pintor valoraba como una educación en todas las academias del mundo. Los recuerdos de la niñez que expresó fueron pocos, vagos y sin eventos que marcaran hitos importantes en su discurrir. Construyó un mito en torno a una infancia feliz y paradisiaca, quizá para evitar las miradas curiosas de quienes buscaban sucesos inusuales que explicaran su desmesura por las impúberes.

Lo único que destacó de esos años fue la pérdida de su gato Mitsou a la edad de ocho años, acontecimiento que le produjo el desconsuelo propio de los niños que extrañan su juguete preferido. El malhadado suceso lo contaba con el propósito de explicar el motivo y origen de sus primeros cuadros y la vocación obsesiva por la pintura que jamás lo abandonó. Al desaparecer Mitsou, y para superar la pena que lo agobiaba, hizo cuarenta dibujos en tinta china que contaban la historia de un niño que pierde su amado gato, historia contada sin palabras. Son dibujos esquemáticos sin pretensiones y de fuerte acento infantil. Algunos años más tarde (1921), esos dibujos fueron publicados en el libro “*Mitsou, historia de un gato*” (ver figura 1), acompañados de un texto del poeta Rainer Maria Rilke, amante de Baladine. “Nadie puede comprender lo que representan esos dibujos para mí. Solo Rilke lo presintió”, afirmó el pintor años después tratando de validar la interpretación escrita que de sus dibujos hizo el poe-

ta. El resto de sus vivencias infantiles relevantes permanecieron herméticas, para ser fiel a su doctrina de dejar que sus pinturas hablaran por sí mismas.



**Figura 1** Viñeta del libro *Mitsou, historia de un gato*

Rilke, poeta lírico adicto a los romances tormentosos sin final feliz, entabla en el texto de Mitsou un diálogo con el Balthus niño. El tono es paternal e impregnado de la sabiduría de quien conoce de amores que no colman las expectativas. Interpretando la historia dibujada por el niño y apelando a las licencias poéticas de un escritor, le recuerda el carácter misteriosamente apático de los gatos. Le siembra la duda sobre si alguna vez a los felinos les ha interesado la vana imagen de su amo: “Podría ser que al mirarnos nos devuelvan simplemente un mágico desaire...”, le advierte con tono descreído. Después de alertarle sobre las marrullas de los gatos, le pone de presente la imposibilidad de controlar y retener lo que se ama. Le manifiesta que la pérdida del gato no es más que empezar a poseerlo de una manera diferente: interiormente, de donde nunca podrá escaparse. “No es sino una segunda adquisición, ahora interior y de una intensidad distinta” (Rilke, 2004). Rilke quería transferirle al niño lo que él había comprobado personalmente: que en amores solo se conserva lo que se está dispuesto a perder, porque el amor solo es eterno en los recuerdos de quien ama. Metáforas de un poeta que poseyó durante su vida muchas mujeres y que en su lecho de muerte no tuvo a ninguna a su lado, pero murió en paz.

Sin embargo, a Balthus se le escapaba, o no captó la asociación existente, que en ese periodo perdió otras cosas que lo afectaron anímicamente, y que le trazaron en alguna forma los pasos a seguir en los años siguientes. En 1914 toda la familia Klossowski de Rola fue

expulsada de Francia al estallar la Primera Guerra Mundial, ya que la nacionalidad de los padres era alemana. Todo teutón residente en el país de los francos, pasó a ser un potencial conspirador, sospechoso de posibles crímenes. Salieron dejando a sus espaldas los bienes materiales y los afectos construidos durante muchos años. Se fueron a residir a Berlín en donde los bienes familiares fueron confiscados por el gobierno alemán, y al padre se le montó una estrecha vigilancia policial, por considerarlo un polaco con intenciones insurgentes. Eran una especie de parias sospechosos para todos y confiables para nadie. Tres años después (1917) los padres de Balthus se separaron por motivos que el pintor nunca supo o no quiso compartir. En la ideología victoriana, sucesos como un divorcio —o las dificultades del pasado— debían quedar ocultos a la curiosidad ajena, para evitar que los divorciados fueran calificados como vulgares e indecorosos. En sus memorias, Balthus recuerda que añoraba mucho a su padre “y a veces sentía hostilidad hacia Rilke o resentimiento hacia mi madre” (Vircondelet, 2004, p. 91). No solamente perdió a Mitsou, sino también la proximidad cotidiana de su padre, fuente de seguridad emocional e identidad.

Como si fuera poco, es en ese periodo en el que transita de la infancia a la adolescencia. Cuando tenía catorce años confesó a un amigo que no quería crecer, que prefería el mundo conocido y confortable de la infancia a la incertidumbre de la adolescencia. El niño sobreprotegido de Baladine, el que crecía con lentitud según la lógica de los años

bisiestos, se vio exigido por la genética y la sociedad a asistir a los funerales de su propia infancia. Pero no por ver un cadáver se acepta la muerte, siempre queda un espacio psicológico para que sobreviva la esperanza de vida a pesar de las evidencias. Ya sea que el cadáver esté representado en los vínculos de primera infancia, un gato que se desvanece, la partida del padre, la infancia prodigiosa, o todos juntos. Ese periodo de la existencia de Balthus es un tiempo de acumulación de pérdidas irrecuperables, que coincidieron por efectos del azar, y que hicieron que él retornara siempre al pasado en busca de un paraíso perdido. Y trató de recuperarlos deteniendo en sus pinturas el tiempo de los gatos y las niñas impúberes que no eran otra cosa que detener su propio tiempo.

Si, como dice Balthus, Rilke fue el único que presintió lo que quería expresar con sus dibujos de Mitsou, retomar las palabras del poeta al respecto es como establecer un diálogo con lo que existía en la psiquis infantil del pintor. Los gatos representaron en su vida una alerta sobre la fragilidad del apego a lo que se cree confiable, duradero y seguro. Le tocó vivir en pocos años el desarraigo de su nativa Francia y la consiguiente pérdida de sus primeros vínculos con el entorno de personas, cosas y situaciones que le daban el sentimiento de seguridad y protección. Además, padeció el divorcio de sus progenitores, lo que implicó la pérdida del contacto cotidiano con su padre y un hogar lleno de privilegios. De modo que los cuarenta dibujos sobre la desaparición de Mitsou permiten leer la con-

densación de una cadena de pérdidas que se sucedieron en un periodo de tiempo corto. “Tuviste que expresarlo con los medios de tu laboriosa tristeza”, expresa lleno de lirismo e intuición psicológica el poeta alemán; lo que explicaría la intensidad de los sentimientos que el poeta alcanzó a percibir en el Balthus niño, al punto que ofreció su creatividad y su prestigio de poeta consagrado para acompañar los dibujos de un niño desconocido.

La pérdida del gato solo sería una anécdota marginal en la vida del pintor si no fuera porque en muchas de sus pinturas los gatos ocupan un lugar destacado en la composición, son figuras idealizadas y portentosas que “imponen la memoria interior” (Vircondelet, 2004, p. 183). Gatos vigilantes, gatos fascinantes, gatos juguetones, gatos indiferentes, gatos que comen, gatos que observan niñas de senos incipientes, Balthus con cabeza de gato, en fin. Gatos a granel que habitaban su psiquis y que la pintura contribuía a purgar. El gato le quedó como simbolismo del recuerdo de una infancia feliz, pero también como el de la tristeza por el adiós a la felicidad que no podía aceptar. En últimas, y como se puede deducir de las palabras de Rilke, representan el riesgo de amar a alguien o querer algo con la posibilidad permanente de perderlo. Y llegado el caso de que así ocurriera, solo resta recuperarlo en la memoria para olvidarlo, o hacerlo eterno en la pintura para conservarlo. En palabras de Balthus, lo que sobrevivió fue un sentimiento de carencia y ausencia, un temor al desarraigo, y la impresión lamentable de que todo pasa (Vircondelet, 2004).

## ● Tránsito entre la realidad y los sueños

La Primera Guerra Mundial finalizó en 1918 con la capitulación de los alemanes, austro-húngaros y otomanos, y la vida de Balthus continuó en la paz y el sosiego que podía ofrecer un país neutral como Suiza. Pintaba con espontaneidad alentado por las indicaciones de su madre e inspirado por la poesía espiritual de Rilke. No tuvo una educación formal ni se sentó nunca en un pupitre escolar, esta carencia la sustituyó por el conocimiento que emanaba del círculo de intelectuales que rodeó el hogar paterno. En el ambiente cosmopolita de sus padres aprendió inglés gracias a su niñera escocesa, francés, pues era la lengua del país de nacimiento, alemán, del país de la nacionalidad de sus padres, y después, italiano, idioma que le abriría las puertas a su adorada pintura italiana, y por último, el japonés que fue la lengua de su segunda esposa. Idiomas que le ampliaron la visual en abanico para interpretar el mundo desde diferentes miradas, según fuera el idioma que utilizara. Adquirió pronto el hábito de la lectura como un instrumento para acceder a los mitos universales, a los místicos como San Juan de la Cruz y Teresa de Jesús, y a otra dimensión del tiempo diferente al cronológico y del trabajo. Este hábito lo reflejaría después en varias de sus pinturas, en donde las niñas abren sus piernas mientras leen un libro, no como acto de provocación sexual sino como signo de una llave que permite abrir el cofre misterioso con perfumes de la infancia (Vircondelet, 2004).

Otro tanto sucedió con el aprendizaje de la pintura. El pintor Pierre Bonnard le recomendó al padre de Balthus que bajo ningún concepto lo enviara a una escuela de arte. Consideraba que la academia y su manía por los métodos pedagógicos terminarían arruinando la sensibilidad del niño, sustituyéndola por reglas y principios que castran la intuición creadora aunque afinan la técnica. De modo que fue un autodidacta en pintura. Desde la infancia copió con esmero los cuadros de Piero della Francesca, Masaccio, Nicolas Poussin, Eugène Delacroix y Gustave Courbet, pintores que en últimas le moldearían su estilo de pintar. La dedicación con que copiaba a estos maestros la llevó a cabo en Francia y en Italia principalmente. Siempre estuvo abierto a las sugerencias y críticas de Baladine y del círculo de pintores que frecuentaban su hogar. La “escuela de la copia” lo obligó a desentrañar los misterios de los colores y las intimidades de las perspectivas que sus maestros habían utilizado. Hasta que encontró su propia identidad pictórica en el lenguaje de formas estáticas, de opacidad luminosa, en formatos de gran dimensión, y representando jóvenes en flor desnudas, identidad que lo hizo uno de los pintores más representativos del siglo XX.

La tendencia al aislamiento fue uno de los rasgos de carácter que se evidenciaron desde temprano en Balthus. Su madre decía a quienes estaban dispuestos a escucharla “que yo era propenso a ‘apartarme’, a mantenerme al margen, a los linderos (Vircondelet, 2004, p. 100). Rasgo del que también se percató Claude Roy, su biógrafo más connotado, y que llevó a definirlo como “aquel que se mantiene al mar-

gen”. Costumbre que perduró toda la vida y que respondía a una manera de sumergirse en sueños prodigiosos, no por voluntad propia, sino porque se le imponían como una necesidad. La pintura es un oficio de desamparados. El pintor se enfrenta solo a un lienzo o a una hoja de papel, armado de pinturas, pinceles y lápices, tratando de exorcizar los demonios de sus sueños a través de una interpretación personal de la realidad. De modo que Balthus encontró una feliz manera de acoplar su tendencia a apartarse en un oficio que lo exigía, que demandaba el concurso de sus fantasías interiores para poder realizar sus obras. Pero transitar permanentemente entre la realidad y los sueños conlleva el riesgo de perder de vista la línea divisoria entre los dos y comenzar a vivir la realidad como un sueño o hacer del sueño una realidad. De modo que se fue alejando por medio de la pintura del mundo de las trivialidades molestas y cambiantes de lo cotidiano, e inventándose otro a su acomodo, seguro por su invarianza o porque sus cambios estaban sujetos a su propia voluntad.

Una de las características de las pinturas de Balthus es el inmovilismo que existe en ellas. “Yo siempre busqué, más que nada, detener los seres y las cosas, suspender el tiempo”, confesó a Françoise Jauhin (2010, p. 62). Capta una acción y la paraliza, como si no dispusiera sino de ese instante para plasmar la pintura. Pinta personas y objetos que parecen congelados en el tiempo, como si pretendiera perpetuar una fracción de segundo a su antojo. No son fotografías, son películas que se detienen en un momento del relato, que dejan al especta-

dor con la inquietud de qué es lo que continúa. Para lograrlo apela a personas envaradas, de posturas rígidas, al quietismo que resulta de las posiciones cómodas, a los colores ocres y desteñidos que remiten a la idea de inmutabilidad que tiene lo ya acontecido. Lo justificaba en que cuando alguien está inmóvil se le pueden estudiar mejor las formas (Costantini, 2001), pero también reconocía que “era una alquimia que se practica sin intervención de lo racional [...] en unos territorios controlados solo por la imaginación” (Vircondelet, 2004, p. 166).

La pintura *Pasaje del Comercio Saint André* (ver figura 2) es quizás el trabajo más revelador de esa técnica de Balthus que hace que sus personajes padezcan de súbita perlesía. Es una escena banal en una calle del viejo París en la que cada una de las figuras —niños, jóvenes, adultos, ancianos— existe sin necesidad de las otras. Se ignoran por un instante, como si cada uno de ellos se estuviera comunicando con los fantasmas de su propia interioridad, mientras un hombre de espaldas —Gilles Néret (2003) dice que es Balthus— se aleja con una baguette en la mano derecha. Al observador, colocado en el espacio penumbroso de un voyeurista, le corresponde entonces continuar con el argumento de lo que está viendo inmovilizado por un instante. La evidencia de lo que observa se confunde con la conjetura de lo que sigue. Como un niño que juega a que el tiempo no existe, lo detiene o lo ignora, y deja que los demás se las arreglen como puedan con la inexorabilidad de este. Era una respuesta a los sentimientos que siempre lo agobiaron de carencia y ausencia, un temor al desarraigo y a lo

pasajero. O acaso el efecto milagrero de tener su aniversario cada cuatro años, de modo que tenía once años y medio cuando pintó el cuadro antes mencionado. Esta consideración es contraria al pensamiento lógico de un adulto pero es probable y sería para el pensamiento disparatado de un niño. Por eso optó por no perder el hilo que lo conectaba con la infancia a pesar del paso de los años. Algo de él siguió actuando y pensando como un niño, en un mundo sin tiempo, tanto que al final de su vida se preguntaba sin ofrecer respuesta: “¿Será por eso por lo que he pintado con tanto tesón flores y muchachas en flor?” (Vircondelet, 2004, p. 214).



**Figura 2** *Pasaje del Comercio de Saint André*, 1952 – 1954



Pero los niños no solo detienen el tiempo según sus deseos, sino que también construyen un universo idílico que calce a la medida con sus fantasías. A partir de la mitad de los años cincuenta, Balthus se auto designó con el título nobiliario de Conde, abolengo que ni su padre ni su hermano Pierre confirmaron jamás porque no era cierto. Se hacía llamar por la servidumbre “Señor Conde” y “Señora Condesa” a su segunda esposa, Setsuko Ideta. Decía de ella que era una princesa descendiente de una antigua estirpe de samuráis, cuando en realidad era una japonesa de clase media sin pretensiones elevadas en sus orígenes. Decía de sí mismo estar entroncado genealógicamente con el poeta Lord Byron, también con la dinastía zarista de los Romanov de Rusia, y con el último rey de Polonia Estanislao II Poniatowski (Riley II, 2001). Es como si hubiera querido remontar sus orígenes a castas privilegiadas, alejadas de las acechanzas propias de cualquier humano. El referente más próximo a este tipo de despropósito es Don Quijote de la Mancha, que se autoproclamó Caballero e hizo de la aldeana analfabeta Aldonza Lorenzo su gran dama Dulcinea del Toboso, “señora de sus pensamientos”. Ascendió a la nobleza por vía de su imaginación, urdiendo genealogías fantásticas como las que existen en los cuentos de hadas. Es posible que, no gustándole la procedencia estándar de sus padres carnales, los hizo surgir de un mundo fantástico para encumbramiento de sí mismo. Lo uno o lo otro, lo cierto es que construyó un mundo mítico por el que se paseaba como un señor feudal, haciendo de su voluntad una ley para sus vasallos, y donde la realidad apenas si lo tocaba de modo tangencial.

## ● La búsqueda

Durante los años de su formación en París a Balthus se le conoció como un aristócrata bohemio, por su vida sexual disoluta de gran señor feudal, denominación que nunca le cayó en gracia pero que sobrevivió a pesar de él (Rewald, 2008). El periodo de entreguerras en Europa, de 1918 a 1938, fue una suerte de bacanal en la que se pulverizaron costumbres que parecían eternas. Capitalistas y socialistas se tronzaron en un duelo a muerte, en el que ninguno de los dos estaba en capacidad de lograr un consenso sobre un nuevo orden de convivencia y una nueva moralidad. El mundo occidental se sumió en un desorden en el que la vida libertina sentó reales, lo que llevó a que se conociera a ese periodo como “los locos años veinte”. A despecho de las pretensiones conceptuales de Balthus, quien consideraba el arte libre de la tutela de la política, la pintura fue arrollada por el tsunami de la indefinición precisamente de la política. Para los pintores de oficio, convertirse en una celebridad era un buen camino para dar a conocer su trabajo, y para ser célebre, el camino más fácil y expedito era romper con esos intangibles de las buenas costumbres y los íconos sagrados que las representaban.

El joven Balthus cayó en ese artificio publicitario, pero no era un astuto que le pesara la ignorancia. También estaba dispuesto a hacer su obra con mucho tiento y jugársela toda con temeridad a una sola carta. A comienzos de los años treinta Balthus escribe cartas de amor a

Antoinette de Watteville, quien sería su esposa a partir de 1937, después de años de rogativas y negativas reiteradas. En una de esas cartas le dice que “hoy en día es necesario aullar muy fuerte si queremos ser escuchados, son necesarias cosas violentas [...]”. En otra le manifiesta que “yo quiero pintar lienzos eróticos; este erotismo, naturalmente, debe ser de la más alta calidad... y lo será, puesto que soy yo el autor” (citado por García, 2003, p. 96). En ese momento está convencido de que quien no tiene en la mira la trasgresión, transita por la vida en el carril de las convenciones, sin probabilidad de dejar el menor rastro de una obra que lo particularice para ser recordado.

En la búsqueda por encontrar una pintura que le diera notoriedad en un mundo en metamorfosis, Balthus se encontró consigo mismo. Una de las maneras de alejarse de la infancia es incorporando los tabúes que prohíben el retorno a ella, y asumiendo las reglas del juego de la vida adulta. El pintor lo sabía, pues solía decir que “la mejor manera de no recaer en la infancia es no salir de ella” (Vircondelet, 2004, p. 215). El púber que diez años atrás había manifestado no querer crecer, que se había quedado atorado en la línea divisoria entre la infancia y la adolescencia, solo tenía que pintar su propia tragedia. Es decir, sus deseos por la niñez — incluyendo los sexuales— expresados por el pincel seductor y pulcro de un adulto. El problema estaba en encontrar cómo hacerlo, y la única manera era ensayándolo. Entonces empezó a pintar niñas que “lo enseñan todo” con una ingenuidad desprovista de pudor, como si aún no hubieran aprendido a ocul-

tar todo aquello que la decencia enseña que debe estar escondido a la curiosidad ajena. No las pinta exaltando la pureza con que las recubre la ideología occidental judeo-cristiana, sino poniendo de presente el universo sexual en el que se adentran.

Dice Georges Bataille (2010) que la sexualidad humana se lleva a cabo dentro de un ordenamiento religioso y social previamente establecido, lo cual implica prohibiciones y sanciones. Que la sexualidad — así, a secas— es recatada en su expresión, predecible en su ejecución, y reclama el decoro y el respeto entre la pareja. Si se alcanza este umbral de disecación, se puede hablar públicamente de ella porque ya es anodina y ha sido adaptada a las demandas del clero y de la sociedad de bien. En cambio, el erotismo es la sexualidad cuando se le suspenden las prohibiciones pero *sin suprimirlas*, es transgredirlas sugestivamente, de soslayo pero con plena lucidez, para retornar después al orden social que las gobierna. En otras palabras, lo erótico permite salir veladamente del hastío de la sexualidad dictada por las costumbres, para vivirla de acuerdo al “desorden” de los deseos subjetivos. Las púberes de Balthus gravitan desnudas sobre ese universo incierto que es el erotismo bajo la mirada vigilante de los infaltables gatos. En posturas que el más crédulo interpretaría como una invitación pero que la mirada de inocencia y la sonrisa ausente de malicia desdican. Núbiles despernancadas que enseñan su ropa interior en un estado somnoliento desconociendo la sugerencia que hay al abrir las piernas generosamente.

Espantan y fascinan al observador con sus pechos recién germinados, y lo meten en el dilema de tener que definir desde su propia mirada si asiste al envilecimiento del valor sagrado de la niñez o a la glorificación del cuerpo femenino en sus primeros albores.

A despecho de las afirmaciones hechas en sus cartas a Antoinette de Wateville durante su cortejo encarnizado, Balthus terminó negando que su pintura tuviera un carácter erótico, lo negó de manera drástica. En el libro de Vircondelet (2004, p. 139) dejó consignado que “Crear que en mis niñas hay un erotismo perverso es quedarse en el nivel de las cosas materiales. Es no entender nada de las languideces adolescentes, de su inocencia, es ignorar la verdad de la infancia”. Estos argumentos evolucionaron hacia un lenguaje espiritual con el que decía que Todas mis figuras femeninas son ángeles. La gente piensa que es erotismo. Es perfectamente absurdo. Mi pintura es esencial y profundamente religiosa (Jaunin, 2010). El hombre que aseguraba que la pintura era un lenguaje que se explicaba solo por sí mismo, se vio obligado a salir a desmentir con retórica verbal lo que el público concluía cuando miraba con atención sus cuadros: que eran eróticos. Qué más se podría pensar de púberes que exhiben su ropa interior sin ningún asomo de vergüenza para que el observador complete la imagen con lo que tolere su imaginación.

La manera como Balthus fue definiendo y calculando su pintura a través de los años es el mejor testimonio de lo que pretendía con ella,

más que la insistencia de que pintaba ángeles. En 1933 pinta *La toilette de Cathy* (ver figura 3), inspirado en la Cathy de *Cumbres borrascosas* (1847), la novela de Emily Brontë que ilustró con quince dibujos en tinta. En los bocetos y dibujos previos a la obra final, la joven Cathy aparece siempre vestida, como correspondería al espíritu casto del personaje de la novela. Pero en la versión final del óleo, ya se muestra en un desnudo frontal, con el pubis lampiño o rasurado y senos argivos. Como si con ello quisiera atropellar la castidad del personaje de la novela con la exhibición desinhibida de su cuerpo, y así sorprender a los observadores de la pintura con su osadía. En la misma línea está *La calle* (ver figura 4) de 1933. Es una escena cotidiana en una calle parisina —rue Bourbon-le-Château— con seres impasibles que se ignoran entre sí con aires de autómatas. En la parte izquierda hay un joven que, a espaldas de una niña, le agarra el brazo con una mano, mientras la otra permanece con el puño cerrado a la altura de la entrepierna. Originalmente esta mano estaba abierta atezando el pubis de la niña, lo que le daba un toque de violencia y erotismo al escenario con apariencia de insulsez. La mano abierta, ansiosa de la genitalidad de la niña, fue cambiada por Balthus para que la pintura pudiera ser exhibida públicamente en los Estados Unidos. El pintor calculó que la mentalidad conservadora de los norteamericanos no aceptaría una mano hurgando la entrepierna de una menor de edad, de modo que sacrificó el sentido original de la escena para mercadear su obra al otro lado del Atlántico.



**Figura 3** *La toilette de Cathy*, 1933

Óleo sobre tela

165x150 cm

Centro G. Pompidou. París

<https://www.centrepompidou.fr/cpv/resource/cEzejR/rk4GB9B>



Pero es en *La lección de guitarra* (ver figura 5) donde Balthus encuentra el límite de tolerancia del público en la trasgresión del valor de la niñez. Fue expuesto en la Galería Pierre de París en un lugar reservado, “como algo sospechoso, susceptible de incriminación, como una especie de cuerpo del delito” (Costantini, 2001), lo que motivaba el deseo de verlo. En la tela, una maestra de música y su alumna, representan una escena ambigua e inquietante. La maestra tira con una mano del cabello de la niña, mientras la otra está cerca del pubis calvo con la intención que el observador le quiera atribuir. El rostro de la maestra, ausente de rabia o amargura, es el rostro del mismísimo Balthus, lo que permite presentir que lo que allí ocurre es un deseo latente del pintor. La niña, desmadejada sobre las rodillas de su tutora musical, le deja al descubierto un seno con la mano izquierda, mientras el brazo derecho descansa plácido sobre el piso. Su rostro muestra unos ojos semicerrados y una boca entreabierta, como si estuviera en medio de un éxtasis lúbrico. La pintura, obscena para muchos, oscila entre un espectáculo sádico y una escena de placeres femeninos consentidos entre una mujer adulta y otra pubescente. El escándalo ocasionado por la pintura fue tal que, a pesar del libertinaje existente en el periodo de entreguerras, fue censurada por las buenas conciencias y rechazada por galerías de arte que temían perder su clientela por exhibir una obra turbia o pornográfica. El mismo Balthus reconocería años después que era “una provocación de su juventud” y que ese era “su único cuadro auténticamente erótico”. Pero Balthus salvaba su responsabilidad añadiendo que había “pintado

con sinceridad y emoción toda la tragedia palpitante de un drama sobre una silla, proclamando las leyes inquebrantables del instinto” (Clair, 2001). Comprende que de seguir avanzando por esa línea, su pintura corría el riesgo de caer en la pornografía y ganarse el rechazo del público. De modo que se dedicó a recrear lo que hasta ese momento había sido aceptado y le había dado visibilidad, prestigio y, escusado sería no decirlo, dinero.



**Figura 5** *La lección de guitarra*, 1934

Para los hombres, el cuerpo de las mujeres siempre ha sido objeto de placer, curiosidad y miedo, especialmente a partir del momento en que se insinúan las formas físicas que desencadenan el deseo sexual de los varones; o como diría Balthus, en “Ese momento indeciso y turbio en que la inocencia es total y enseguida dará paso a otra edad más determinada, más social” (Vircondelet, 2004, p. 164). Tal trance es incierto, su celeridad y rumbo están atados a las leyes de la genética que en últimas moldearán el cuerpo según una tradición heredada. Su desarrollo crea un intervalo que es una tierra de nadie por cuanto se conservan las formas pueriles de la infancia sin haberse desarrollado las voluptuosidades de la adultez. Para el escultor italiano Giacomo Manzù, también cultor de las niñas de senos nacientes, el cuerpo de una mujer empieza a adquirir formas definitivas a los quince años. El fotógrafo de mujercitas vaporosas, David Hamilton, más radical, proclamaba que esto ocurre a los diez o doce años. Balthus militó en esta escuela desde que esgrimió el crudo argumento de que una joven a los trece años es “un viejo camello” que ha dejado atrás su periodo de vida útil, según refiere Nicholas Fox Weber en la biografía del pintor (citado por Riley II, 2001). Sin lugar a dudas Balthus prefería “unas muchachas en capullo, a merced de las turbaciones angustiosas y deliciosas de la pubertad” (Vircondelet, 2004), a las mujeres con formas sensuales que sustituyen a las inmaculadas de la niñez. Es como si para él las redondeces adultas destrozaran el cuerpo edénico y asexuado de la infancia.

Balthus recordaba que aun antes de publicar la historia de Mitsou —hacia los doce años— era el ídolo del fútbol en su vecindario en Ginebra, circunstancia que aprovechaba para seducir a sus amiguitas de la misma edad (Costantini, 2001). Seducir, en ese contexto, es una palabra sobredimensionada que más bien debería entenderse como travesuras de niños en que todos y todas participan con escasos recursos psicológicos en el juego de conquistar; sin tener muy en claro las estrategias forzosas para llegar al desliz final. Pero sus pares femeninos fueron creciendo según los dictados de la genética y los mandatos de la sociedad, él también padeció el mismo yugo, pero su gusto por las impúberes en tránsito persistió. No es que Balthus no haya tenido una sexualidad adulta, su convivencia con Antoinette de Wateville, y los muchos recuerdos amables que conservó y expresó de ella, permiten conjeturar que sí la tuvo. Lo que no pudo superar fue el deseo por las niñas que transitan hacia la vida adulta, eso se estancó. Quizá fue otra expresión de ese anhelo manifiesto de no crecer y de la obstinación de oponerse a la impresión lamentable de que todo pasa. De modo que, urgido por la necesidad de hacerse notar en el mundo de la pintura, le vino como anillo al dedo pintar nínfulas desnudas en poses sugerentes. Una feliz coincidencia entre las demandas de estridencia pictórica entreguerras y la necesidad anímica de obstruir el paso del tiempo para conservar la ilusión omnipotente de una infancia eterna, alejada del deterioro y de la muerte. Pasajes de su vida personal reafirman esta sospecha.

Después de separarse de Antoinette convivió seis años con su modelo Laurence Bataille de dieciséis años, hija del filósofo Georges Bataille. Posteriormente, convivió con su sobrina Frédérique Tison, también su modelo de dieciséis años. Y cuando estaba próximo a cumplir los 60 años, se casó con la japonesa Setsuko Ideta que tenía veinticinco años. Gracias a su oficio dedicado y lúcido detuvo el tiempo de sus impúberes en sus pinturas, con lo que logró que fueran vistas como niñas que jamás llegarían a ser mujeres o madres, como alguna vez opinó Valerio Zurlini. Logró preservar esa gracia de la infancia que se esfuma tan pronto y de la que solo se conserva el recuerdo (Vircondelet, 2004). Con un juego de luces ceniciento y colores añosos en sus pinturas consiguió la perpetuidad de las lolitas mientras las modelos caían vencidas por el tiempo.

### ● **Convalecencia larga y reflexiva**

En septiembre de 1939 Balthus fue alistado en el ejército francés y enviado al frente con la misión de recoger los cadáveres de los soldados caídos en combate. El oficio lo devastó emocionalmente y, por añadidura, fue herido de gravedad en la batalla del Sarre en diciembre del mismo año, lo cual llevó a que fuera desmovilizado. La convalecencia fue larga y reflexiva. Ese episodio de proximidad con la muerte lo obligó a buscar en qué creer de nuevo porque algo se desmoronó dentro de sí. Hasta que dijo “¡Al diablo! a la guerra, a la desgracia, a la Historia... y que la tragedia espere en la puerta” (Jaunin, 2010, p. 30). El niño mimado de Baladine se vio enfrentado al máximo

examen para demostrar la reciedumbre y el brío de un hombre frente a la guerra y la muerte en su dimensión tangible y no retórica e imaginada. Como era de esperarse en alguien que desde los catorce años manifestó no querer enfrentar las incertidumbres de la vida adulta, optó por ignorarlas y se fue a vivir a la Suiza neutral con su esposa. Lejos de las realidades de la guerra y cerca de sus fantasías sobre mujeres impúberes. Mientras tanto, por fuera de la puerta que había clausurado, más de sesenta millones de muertos cubrían los campos de Europa en el intento de preservar los principios de la Revolución francesa que Balthus desdeñaba.

Balthus amaba la literatura de Lewis Carroll, el autor de *Alicia en el país de las maravillas* (1865) y de *Alicia a través del espejo* (1871). Desde 1933, influenciado por este autor, empezó a integrar los espejos a su obra pictórica con el sentido paradójico con el que lo hacen los niños. Para el personaje de Alicia, una niña en tránsito hacia la vida adulta, la imagen especular le resulta absurda por cuanto refleja la realidad tal cual es: ambigua, cambiante, contradictoria, llena de acechanzas y gobernada por leyes complicadas. Sumergida aún en el paraíso idealizado y seguro de la infancia, la realidad se le antoja más bien anclada en la manera infantil como la percibe su corazón de impúber en el instante en que se mira al espejo. En ese territorio pasajero de Alicia es en el que Balthus sitúa a sus lolitas, como un reflejo de su propio anhelo. Campo dominado por las fantasías maravillosas que permiten mirarse con deleite ante un espejo, embelesarse ante el presente esplendoroso de sí mis-

mas, con la ignorancia excusada de la realidad que se avecina. Como diría Oscar Wilde (1945, p. 107) en *El retrato de Dorian Gray*, desconociendo que “La vida que formará su alma arruinará su cuerpo”. En fin, que lo que se está mirando con placer vanidoso desaparecerá más temprano que tarde por el simple hecho de crecer y vivir.

Las impúberes de Balthus, niñas larguiruchas o regordetas, con los muslos espaciosos, lampiñas en el bajo vientre y con senos que se insinúan con timidez, se contemplan con complacencia narcisista en un espejo. Otras, con los ojos cerrados o dormitando se miran en el espejo de sus ensueños interiores. Algunas leen, lo cual no es sino tratar de encontrarse reflejadas a sí mismas en el discurso de un narrador. Los espejos en su obra, dice Balthus, son “el símbolo del tragaluz abierto al sueño, a la imaginación” (Vircondelet, 2004, p. 183), es decir, abiertos a sí mismos si se considera que el soñante y el imaginador son el sueño y lo imaginado.

Pero en esas pinturas convergen varias miradas — o varios espejos—: las niñas que se miran a sí mismas por voluntad del pintor. La mirada de Balthus quien concibe la pintura y hace mirar a las niñas en un espejo. Y la mirada del observador, que usa las miradas de las niñas que ofrece Balthus para observarse a sí mismo. Siguiendo a Oscar Wilde (1945, p. 94), “todo retrato pintado con sentimiento es un retrato del artista, no del modelo. El modelo es meramente el accidente, la ocasión. No es al modelo a quien revela el pintor; quien se revela sobre la tela coloreada es más bien el pintor”. Forma literaria de definir la

proyección, como la concebiría años más tarde el creador del psicoanálisis. Tres en uno, cada quien buscando lo que desea encontrar. Es Balthus, utilizando niñas en tránsito hacia la adultez, quien se revela a sí mismo en su anhelo de una infancia eterna, lo que tienen de adultas sirve de distractor para expresar su anhelo infantil.

En el embrollo de las miradas, Balthus es el maestro de ceremonias. Solo a través de él se le puede encontrar sentido a unas impúberes que existen exclusivamente en un lienzo, y a lo que ve un público cargado de amores y frustraciones que lo llevan a mirar selectivamente las pinturas. Las niñas en transición se solazan frente al espejo descubriéndose, pasmadas, los nuevos atributos que han anhelado con fascinación y miedo. Aleladas ante sí mismas se miran con curiosidad una y otra vez, en una secuencia interminable, constatando el adiós al cuerpo infantil pero azoradas por no haber hallado aún su lugar en el mundo como adultas (Carrillo de Albornoz, 2002). Se admiran sin pudor porque aún desconocen las fatalidades de la vanidad, y que la curiosidad es un pecado que conlleva la pérdida del paraíso desde los tiempos de Eva. Es Balthus, haciendo uso del pasmo de las impúberes frente a sus cambios, para negar su propia decrepitud y alentar sus deseos de infancia perpetua.

Balthus retrata las lolitas en el instante en que la presunción les es permitida por ignorancia no culposa, de allí su reiterada negativa a aceptar que sus nínfulas sean vanidosas. Detenidas en la pubertad en las pinturas, nunca aprenderán las virtudes de la modes-

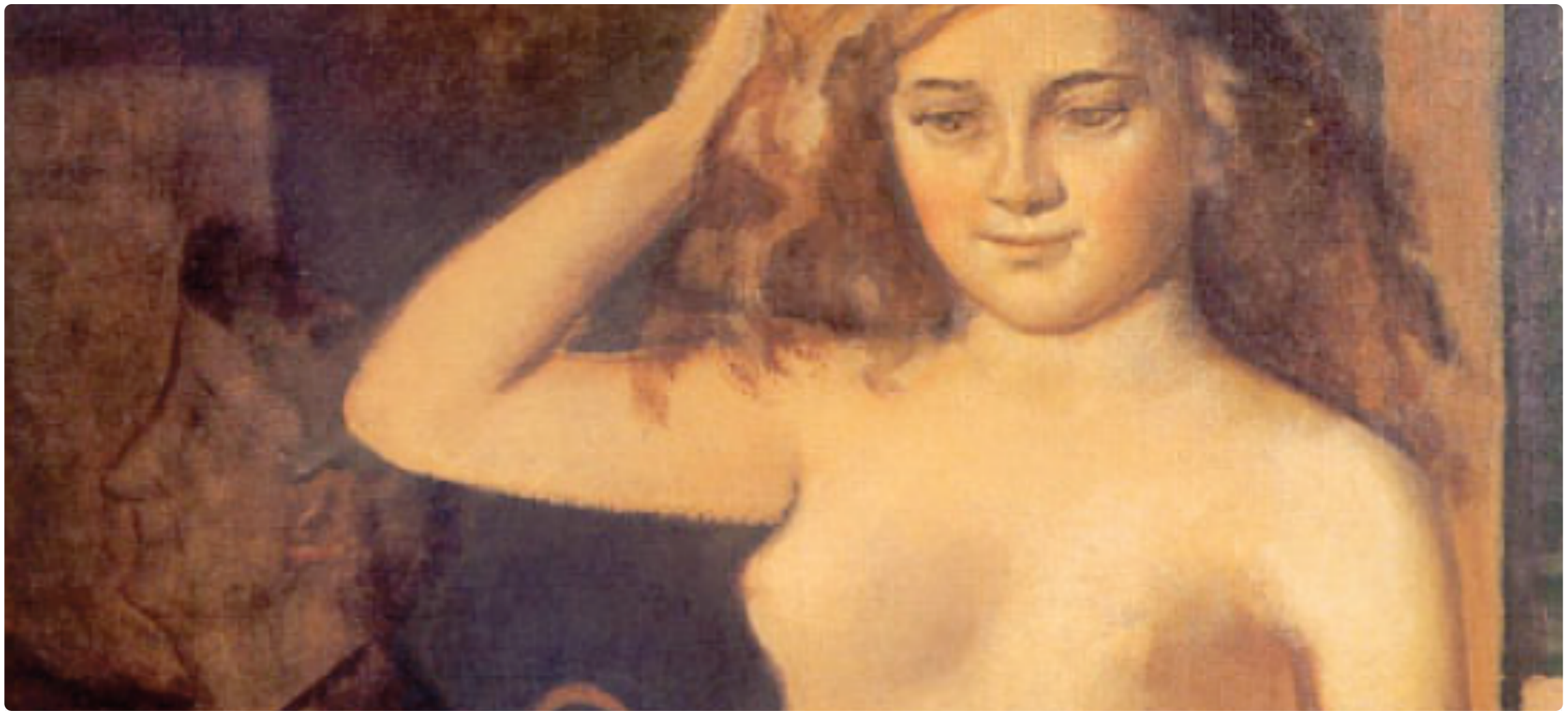


tia, ni se las impondrán a la fuerza, ni existirá la ruina progresiva del cuerpo. La inconsciencia lúcida de lo que habrá de ocurrirles es el encanto que tienen las jovencitas, no hay mañana sino un eterno presente sin muerte posible. Pinturas como *El aseo de Georgette* (ver figura 6) y *Muchacha ante el espejo* (ver figura 7), ambos de 1948, muestran el candor de las impúberes al atisbar sus cuerpos desnudos en plena expansión. En “Brillo de estrellas [...] carnes de niñas tocadas por los ángeles”, como diría Balthus (Vircondelet, 2004, p. 158). Pero en el trasfondo de *Georgette* y la muchacha hay unas mujeres maduras, de rostros marchitos, que sirven de contraste a la lozanía de las dos niñas ante el espejo. En el contraste se enaltece a las jóvenes mientras las mujeres maduras son despreciadas. Es un reflejo de la consciencia razonable de Balthus sobre su propio deterioro —no exento de desprecio— y su propia finitud, en combate con su deseo pueril de permanecer siendo niño. Dos vivencias contradictorias que coexisten en la obra de Balthus, una al lado de la otra, de manera gemelar, como si lo supiera pero no hubiera pensado en la paradoja que implica. También es una advertencia, no a las niñas que saborean su pubertad sin malicia, sino al observador de la pintura en caso de dejarse arrastrar por la autocomplacencia de las modelos que permanecerán iguales a sí mismas en los lienzos. Las dos pinturas pueden condensarse en la expresión latina *memento mori*, que no es sino un llamado a la razón del vanidoso, como es, recuerda que morirás.

Si las niñas ante sus espejos son la excusa del pintor para reflejarse a sí mismo, entonces, las pinturas son el deseo de Balthus de permanecer en el estado paradisiaco de su propia infancia omnipotente y vanidosa. Todo lo que reflejan las impúberes corresponde en realidad a los deseos del pintor. Él las toma como el ventrilocuo a su muñeco que parece decir lo que en realidad expresa su manipulador gracias a su habilidad. Es como si en algún lugar inaccesible del pasado del pintor superviviera el deseo de seguir siendo el hijo agraciado y ñoño de su madre, amado por el simple deseo de ser amado y desembarazado del incordio de las reciprocidades que impone el amor de los adultos. En ese escenario pintado por Balthus se mira el público como si fuera un espejo. Si es capaz de internarse en los meandros de la pintura se descubrirá a sí mismo regodeándose en su propia vanidad, de lo contrario, se quedará en la superficie del juicio moral sobre niñas impúberes perniabiertas, desnudas e indecentes.

### ● **Mi pintura y el estar al margen de las cosas**

Balthus construyó los temas centrales de su obra —gatos, niñas y espejos— a partir de los dictados de su propia interioridad. Para hacerlos visibles se sirvió de los acontecimientos de su entorno que le tocó padecer mientras los elaboraba y de los recuerdos significativos de su historia pasada. No sobra reiterar que además requirió de un estudio juicioso y una práctica perseverante del oficio durante toda su vida de pintor. Por mucho que un pintor se ufane que su



**Figura 6** *El aseo de Georgette*, 1948

Óleo sobre tela

98x94 cm

Repository: Elken Gallery Inc. New York

<https://artmirrorsart.wordpress.com/2013/11/28/1248/>



pintura es el resultado del ejercicio de su libre albedrío, tarde que temprano aceptará que algo interior lo atenaza y lo obliga a pintar de una manera determinada. Si ese imperativo desconocido que lo controla no existe es porque nada tiene que decir en el lenguaje de la pintura. Será un simple técnico de los colores, la composición y los temas. De tal manera que el lenguaje pictórico para Balthus nunca fue una opción, fue la única vía para sentir que desde su interior fluía el ser auténtico que había dentro de él. Decía, “No soy psicólogo, soy pintor. Cuando intento hablar de mi pintura, siempre tengo la impresión de estar al margen de las cosas” (Jaunin, 2010). Ensayaba explicar que solo el lenguaje de la pintura le permitía integrarse al mundo que lo rodeaba y le posibilitaba dar cuenta de los fantasmas que borbollaban en su mente. Seguramente si Balthus hubiese empleado el lenguaje escrito, verbal o gestual para expresarse, habría tenido la impresión difusa de que no había comunicado todo lo que quería, que algo hacía falta por decir o lo había dicho de manera inapropiada.

La dificultad de ese canal de comunicación tan exclusivo —y definitivamente limitado— es que sumerge al interlocutor en el dilema de tener que descifrar qué es lo que el pintor quiere decir. Así como quien observa en un dibujo tres puntos equidistantes concluye que hay tres puntos equidistantes, a otro, tal vez más avezado, le sugiere estar frente a un triángulo isósceles. Esto lleva a que el observador debe tener la habilidad de ir más allá de lo obvio y arries-

garse a una interpretación sin garantía de certeza, que seguramente estará orientada por su propia interioridad, sus propios fantasmas, sus propias emociones. Balthus podría haber completado el mensaje pictórico de sus pinturas con explicaciones verbales, pero como alguna vez recordó que dijo el pintor Francis Bacon “Si un cuadro se puede describir en palabras, para qué pintarlo”.

A partir de allí, el observador de las pinturas queda a solas con su imaginación, libre de rellenar con su perspicacia las limitaciones del lenguaje de la pintura, con el evidente riesgo de atribuir al pintor sus propias elucubraciones. No era perversidad de Balthus el poner al público a que atribuyera sus anhelos reprimidos o temores esquivados a las pinturas. Es que Balthus no sabía expresarse a plenitud sino en el lenguaje de la pintura. Esto explica el por qué del mensaje a la Tate Gallery cuando le solicitaron datos personales para el folleto de presentación, pues si quieren saber quién es Balthus, miren sus pinturas.

Balthus nunca pudo dejar de ser un niño en algún repliegue de su mismidad. Desde muy temprano tuvo la intuición de que la vida, más allá de la niñez, suponía unos riesgos que temía asumir. “Los vagabundeos, las sucesiones de destierros a los que nos obligó la historia del mundo” contribuyeron a crearle certeza de que al traspasar los límites de la infancia se encontraría en los dominios de lo pasajero, lo efímero y lo transitorio (Vicondelet, 2004). Lo que no sabía es que antes de esos recuerdos debieron existir unos sentimientos ausentes de imágenes que aprovechaban los recuerdos con

imágenes para expresarse de una manera sublimada. Balthus, se quedó en su ayer debido al miedo en el futuro.

El pintor eligió ignorar la vida adulta, sus ambigüedades y sus ciclos, que se abren y se cierran, y los puso a esperar detrás de la puerta mientras él pintaba “una eternidad que pasa”, como definió el escultor Alberto Giacometti la pintura de Balthus. De modo que optó por perpetuar en sus pinturas ese instante impreciso entre la inocencia y la plenitud carnal de las niñas, como única manera de vivir inmune al deterioro del simple hecho de existir. Si acaso le tocaba padecer las ansiedades de separación de animales como Mitsou o de personas amadas como su padre, o si constataba el eclipse de la candidez del cuerpo por la llegada de la adolescencia, apelaba al recurso fantasioso de conservarlos intactos en sus pinturas, con la vividez de la realidad. Fue un mecanismo ilusorio, pero eficaz, para triunfar sobre el tiempo y sobre su propio ciclo vital.

Las impúberes pintadas por Balthus son el mismo Balthus en sus deseos de ser el eterno niño de su madre. No en la expresión de cuerpos femeninos, sino en la frescura de unos cuerpos que expanden su vitalidad con tal fuerza que derrotan la posibilidad de la muerte. En la vanidad de adolescentes melindrosas que estancaron el tiempo en el punto en que la belleza no necesita de afeites ni artificios, pues se es bella porque sí. En la negación de no ver que la mujer que está a punto de nacer en la adolescencia también está a punto de empezar a deteriorarse hasta morir. En la ignorancia atrevida

de imaginar que el futuro es el instante que vive. Esta lectura hecha sobre lo femenino en los lienzos se puede trasladar a la masculinidad de Balthus que los pinta. Él lo sabía, tal vez sin tomar conciencia de que lo sabía, pues afirmaba que cuando alguien pinta, parte de sí mismo y su historia desconocida. (Vircondelet, 2004). Pero no solamente las pintaba sino que también las deseaba desde su sexualidad adulta aunque no actuara su deseo con ellas. La convivencia con Laurence y Frédérique, ambas de dieciséis años, son anécdotas personales secundarias si se les compara con sus pinturas y el proceder ante estas.

Balthus se confiesa sexualmente ante el lienzo en el lenguaje apocópaldo de la pintura, aunque nunca hubiera tenido ese propósito. No cuenta sus pecados sino sus deseos ocultos, y lo hace sin contrición de corazón ni propósito de enmienda. Sus pinturas son eróticas no porque él tenga la voluntad de hacerlas así sino por el consenso mayoritario del elenco que así las califica. Balthus siempre insistió en que las niñas de sus pinturas eran ángeles, y no hay duda de que tienen trazos de ellos. Cuerpos inocentes, desprovistos de vellosidades, aún inodoros e insípidos pues no han comenzado a secretar los humores y flujos de las mujeres adultas. En una edad en la que aún no se le tiene nombre a algunas sensaciones que emanan del cuerpo, porque son tan solo eso, sensaciones. Asimismo, las carnosidades y proporciones corporales que ordena la genética, apenas si se insinúan, de modo que aún no están atrapadas en el rigor de los cá-

nonas de la biología y de la belleza. Pero para la tradición cultural occidental, las poses al desgaire de las niñas, la ropa interior entre vista, sus desnudeces francas o sugeridas, sus muslos iluminados y abrazadores, acompañados de sonrisas ingenuas o tontarronas expresan erotismo. Parte del artilugio de Balthus está en cargar de inocencia las figuras de las niñas para disimular la sexualidad presente en ellas y dejar al observador a solas con su conciencia para que defina a cuál de las dos le da mayor preponderancia.

Balthus, el ídolo del fútbol en su vecindario de Ginebra a los doce años, se las ingenió para acceder a las impúberes a la mejor manera propuesta por el filósofo Bataille: suspender las prohibiciones pero sin suprimirlas. En su taller de pintura, se sentaba frente al lienzo en la que estaba diseñada la nínfula desnuda que estaba pintando, y mientras se fumaba un cigarrillo tras otro, la miraba durante horas con la respiración acezante de los voyeristas. Luego se paraba y sobaba con la palma de la mano el cuerpo en el lienzo con el ánimo de lograr los tonos gredosos y la opacidad penumbrosa que ansiaba obtener. Fue un ritual que realizó con detenimiento durante meses y años, hasta que consideraba que la pintura estaba terminada. Ese sobajeo tenía por fin expresar niñas ingravidas y angelicales, según decía, pero debía haber un placer sin ruido y no reconocido por él que lo alentaba a acariciar y acariciar las niñas de los lienzos. Esa era la reedición alucinada del placer de un niño que se negaba a crecer, que conservaba vívido el deseo por sus pares femeninas, con pieles de du-

razno, rubor en las mejillas y la mirada translúcida de las candorosas. En últimas, Balthus tocaba en un lienzo lo que sabía que en la realidad no debía hacer, y hasta donde se sabe, nunca hizo.

Lo anterior explica la ofuscación de los moralistas frente a su obra. No hay de qué acusar a Balthus, salvo de pintar imágenes que hacen que los demás se imaginen lo que no está en ellas. Porque sobar niñas en los lienzos es un ejercicio profesional tan legítimo como cualquier otro. Y si desde su interioridad obtenía un placer secundario que él desconocía, más que un delito era una ventaja comparativa porque disfrutaba lo que hacía, al punto que fue capaz de legarle a la cultura universal una obra perenne. Como dice Bataille, el erotismo es privado, no está hecho para hacerlo público. Si alguien lo hace público, es la visión de quien lo publica y no de las pinturas ni de su autor. De modo que lo más apropiado es mirar los trabajos de Balthus en silencio, compartir los juicios sobre ellos en la privacidad, y disfrutarlos a conveniencia.

### ● A manera de conclusión

La vida de Balthus estuvo llena de largos periodos de retiro dedicados exclusivamente a pintar con devoción, ensayando en su soledad plasmar en los lienzos los fantasmas que merodeaban en su mente. En su taller en el número 4 de la rue de Furstemberg en París, se encerraba durante días enteros, solo recibía de vez en cuando alguna visita. Después de la herida de guerra en 1939 se recluyó

en el castillo de Champrovent (Francia) por varios años en compañía de su esposa Antoinette. Lo mismo hizo a comienzos de los cincuenta en el castillo de Chassy (Suiza) cuando convivía con Laurence Bataille. Desde 1977, después de ejercer un cargo burocrático en Roma durante varios años, hasta su muerte, vivió en el Gran Chalet de Rossinière (Suiza) en compañía de su esposa japonesa Setsuko y su hija Harumi. Balthus buscaba los lugares apartados y bucólicos para unirse con la naturaleza y evitar así todo aquello humano que se interpusiera con sus fantasías pictóricas. Lentamente se fue convirtiendo en una suerte de anacoreta refinado, refractario a los valores de su tiempo y dispuesto a construir un mundo ideal que calzara con sus ansias de perfección.

La pintura en Balthus es el espejo en el que refleja —pinta— lo que él quiere ver reflejado. Es el ojo que se mira en sus inventos, como dijo Octavio Paz en el poema que le dedicó a Balthus. Las niñas, aún sin cintura e ignorantes del arte de seducir, mirándose en un espejo recamado en la mano, le confirman como por ensalmo que él aún es un niño. Semejante a la niña que se mira. No por haber nacido en un año bisiesto, sino por su voluntad soberana de seguir siéndolo, o especularmente, por el miedo a dejar de serlo. Sus pinturas le ratifican que el tiempo psicológico es más poderoso que el tiempo convencional marcado por un reloj digital, porque él las detiene a perpetuidad justo en el instante en que van a comenzar a perder los atributos que sustentan la idea de inocencia. “Mis niñas sobrepasan la condición

mortal, exaltan la vida con la tensión de su carne, con la luz que las rodea. Es una forma de sublimar su destino mortal” (Vircondelet, 2004, p. 156). Y que todo aquello que desapareció en su vida por la simple inercia de los acontecimientos —como el gato Mitsou— puede hacerlo sobrevivir eternamente en un lienzo.

Definir a la persona de Balthus como un anacoreta es quizás el rótulo más próximo a su parábola vital. La palabra proviene del griego *anachoresis* que significa fugarse fuera del mundo de lo cotidiano, el que elige una vida contraria a las convenciones sociales. Con el andar del tiempo el término adquirió una carga religiosa y cristiana de persona que vive en un lugar solitario, entregada a la contemplación y a la penitencia. Después de haber vivido una vida ruidosa y desahogada en París en los años treinta, Balthus se fue aislando y construyendo su cosmos particular en el que él dictaba sus propias reglas y convenciones. Como la evolución de la palabra misma, él también se fue refugiando en el catolicismo recalcitrante de sus antepasados polacos. Las declaraciones a sus biógrafos se cargaron del lenguaje farragoso de los místicos y de las alusiones alborozadas a la trascendencia espiritual como intuición de la proximidad de su propia muerte. “Pintar es como rezar” afirmaba con iluminismo canónico, y anotaba sobre su trabajo de pintor que “No puedo desprenderme de ese vocabulario religioso, no encuentro nada más adecuado, más ajustado a lo que quiero decir que ese carácter sagrado del mundo...” (Vircondelet, 2004, p. 23). Nonagenario, continuaba pintando como siempre con

colores sosegados, sepías, poco densos, con lo cual quería expresar al tiempo por fin vencido. Aunque nunca perdió la clarividencia sobre su propia finitud, a la cual se resistió con una pintura esplendorosa y vital, los años lo obligaron a rendirse ante la decrepitud con la dignidad de un “caballero polaco”.

Balthazar Michel Klossowski de Rola, el que pintaba con virtuosismo la tersura y la ingenuidad traviesa de las niñas antes de ser zarandeadas por las sordideces de la vida adulta; el conde que no era conde pero se hacía llamar conde; el mismo de quien se decía que Picasso había calificado como el más grande pintor del siglo XX. (Boncenc, 1984), murió el 18 de febrero de 2001, diez días antes de cumplir 93 años, en su chalet en las montañas de Rossinière. Sus restos, en un ataúd cubierto con un paño negro, fueron transportados en una carroza tirada por dos percherones enjaezados con morriones de plumas negras como en los entierros de alcurnia. A su sepelio asistieron primeros ministros, estrellas de cine y del rock, príncipes árabes y supermodelos. El católico y controvertido Bono —líder de la banda musical irlandesa U2— cantó un *Ave María* que conmovió a los cuatrocientos asistentes. Además, los oficios religiosos fueron realizados por el cardenal polaco Henryk Gulbinowick, por orden expresa del Papa Juan Pablo II. La ocasión fue aprovechada por la viuda, Setsuko Ideta, para recibir el sacramento del bautismo de manos del cardenal mencionado. Fue todo un festín de catolicidad destinado, por la Iglesia de Roma, para quienes han dejado un legado digno y respetable, y no de perversión y pecado.

## ● Referencias

Bataille, G. (2010). *El erotismo*. Barcelona: Tusquets.

Carrillo de Albornoz, C. (2002). *Balthus*. Hong Kong: H. Kliczkowski, Assouline.

Clair, J. (2001). *Balthus*. London: Thames and Hudson.

Costantini, C. (2001). *Balthus à contre-courant*. Montricher Noire sur Blanc.s

García, M. J. (2003). Balthus, muerto a tiempo. *Revista de Occidente*, 264, 93-107.

Jaunin, F. (2010). *Balthus. Meditaciones de un caminante solitario de la pintura*. Buenos Aires: Las Cuarenta.

Néret, G. (2003). *Balthus*. Köln: Taschen.

Rewald, S. (2008). *Balthus: Le temps suspendu 1932-1960*. Paris: Actes Sud.

Riley II, Ch. (2001). *Aristocracy and the modern imagination*. Hanover, NH: University Press of New England.

Rilke, R. M. et Balthus. (2004). *Mitsou, Histoire d'un chat*. Paris: Seuil/Archimbaud.

Vircondelet, A. (2004). *Memorias de Balthus*. Barcelona: Lumen.

Wilde, O. (1945). *El retrato de Dorian Gray*. Madrid: Aguilar.