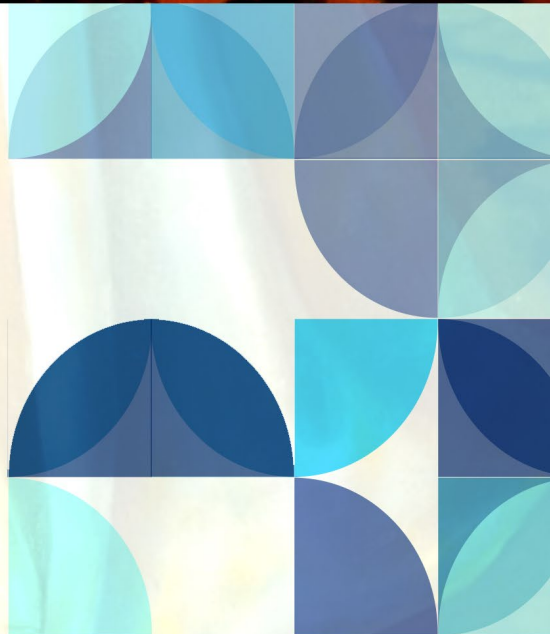




TEMPUS

Psicológico

Vol. 2 No. 2
ISSN: 2619-6336
Julio-Diciembre de 2019



FACULTAD
DE CIENCIAS SOCIALES
Y HUMANAS
PSICOLOGÍA



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

Tempus Psicológico

Revista de la Escuela de Psicología
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Universidad de Manizales

ISSN 2619-6336
Nº 2(2), julio - diciembre de 2019



Tempus Psicológico es una publicación semestral de la Escuela de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas para la difusión del conocimiento científico relacionado con la Psicología.

Cobertura temática: Psicología clínica y procesos de salud, Psicología del desarrollo y de la educación, Psicología social comunitaria, Psicología para el desarrollo humano y organizacional y todos los demás campos de investigación y acción de la psicología como ciencia y profesión.

Objetivo: difundir la investigación y la reflexión en Psicología en la comunidad académica internacional, especialmente en Iberoamérica y crear escuela de pensamiento en torno a los problemas de las sociedades latinoamericanas.

Público al que se dirige: profesores, estudiantes, investigadores y a todos los interesados en la disciplina psicológica.

Los artículos publicados no constituyen filosofía de la Universidad de Manizales y se publican bajo la responsabilidad de los autores.

Visibilidad

Escuela de Psicología
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Universidad de Manizales

Cra 9a. No. 19-03. Teléfono 887 9680 - Ext. 1683

E-mail: revistatempuspsicologico@umanizales.edu.co

<http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/tempuspsi/index>

Guillermo Orlando Sierra Sierra
Rector

Jorge Iván Jurado Salgado
Vicerrector

Gonzalo Tamayo Giraldo
Decano Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Alejandro Londoño Valencia
Director de la Escuela de Psicología

Jaime Alberto Carmona Parra
Coordinador de Investigaciones y Posgrados, Facultad de Ciencias
Sociales y Humanas



Comité editorial • Editorial Committee

- Florentino Moreno Martín: Psicólogo y Doctor en Psicología. Universidad Complutense de Madrid.
- Concepción Fernández Villanueva: Psicóloga y Doctora en Psicología. Universidad Complutense de Madrid.
- Paula Luengo Kanacri: Psicóloga: Doctora en Psicología, Profesora Investigadora Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Psicología, Pontifica Universidad Católica de Chile
- Alejandro Chávez Rodríguez: Psicólogo, Doctor en Salud Pública, Universidad de Guadalajara (México)
- Gladys Adamson: Licenciada en Psicología y Doctora en Psicología Social. Directora Escuela de Psicología Social del Sur – Argentina.
- Jesús Morales Bermúdez: Filosofía y Antropología Social y Doctor en Antropología. Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica.
- Rodrigo Mazo Zea: Psicólogo y Doctor en Psicología. Universidad Pontificia Bolivariana - Medellín.
- Guillermo Castaño Pérez: Médico y Doctor en Psicología de la Salud. Universidad CES - Medellín.
- Nelvia Victoria Lugo Agudelo: Psicóloga y Doctora en Ciencias Sociales. Universidad de Caldas.
- Jaime Alberto Carmona Parra: Psicólogo y Doctor en Psicología Social. Director de Investigaciones y Posgrados, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Manizales.

Comité técnico editorial

- **Publishing technical committee**

Jaime Alberto Carmona Parra

Mariela Narváez Marín

María Camila Osorio Blandón

Darío Ángel Pérez

Las fotografías de la revista son tomadas de páginas de internet que se referencian en cada foto.

Revisión de estilo y diagramación: Mariela Narváez y Darío Ángel

Árbitros • Referees

- Anyerson Stiths Tabares Gómez. Magíster. Universidad Católica Luis Amigó (Colombia).
- Diego Villada Osorio. Doctor. Universidad de Manizales (Colombia).
- Edilberto Granados López. Universidad Católica de Manizales. Magíster (Colombia).
- Edison Francisco Viveros Chavarría. Universidad Católica Luis Amigó. Magíster (Colombia).
- Facundo Nicolás Cócola. Ministerio de Salud. Doctor (Argentina).
- German Guarín Jurado. Universidad de Manizales. Doctor (Colombia).
- Gloria del Carmen Tobón Vásquez. Universidad de Manizales. Magíster (Colombia).
- Gustavo Lara Rodríguez. Universidad del Rosario. Magíster (Colombia).
- Héctor Magaña Vargas. Universidad Autónoma de México. Doctor (México).
- Javier Taborda Chaurra. Universidad de Caldas. Doctor (Colombia).
- Jesús Redondo Pacheco. Doctor. Universidad Pontificia Bolivariana (Colombia).
- Juan Carlos Restrepo Botero. Doctor. Universidad María Cano (Colombia).
- Karla Yunuén Guzmán Carrillo. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Magíster (México).
- Leidy Jhobana Amariles Calderón. Profesional. Corporación Universitaria Minuto de Dios. (Colombia).
- Lidia Beltrán Ruiz. Universidad Autónoma de México. Magíster (México).
- Ligia Estrada Vidal. Magíster. Universidad de Granada (España)
- Lorena Aguirre Aldana. Universidad de Manizales. Profesional (Colombia)
- Lucas Marcelo Rodríguez. Doctor. Universidad Católica de Argentina (Argentina).
- Luis Miguel Echavarría. Especialista. Instituto Psicopedagógico EOS (Perú).
- María del Carmen Morán de Castro. Universidad de Santiago de Compostela. Doctora (España).

- María Inés Menjura Escobar. Universidad Católica Luis Amigó. Doctora (Colombia).
- María Isabel Soler Sánchez. Doctora. Universidad de Murcia (España).
- María Magdalena Alonso Castillo. Universidad Autónoma de Nueva León. Doctora (México).
- Natalia Luisa Ramírez Sáenz. Psicóloga. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Doctora (Perú).
- Olga Iris Buenaventura Ibargüen. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Profesional (Colombia).
- Olga Lucía Gaitán Gómez. Magíster. Universidad Manuela Beltrán (Colombia)
- Raquel Conchell Diranzo. Magíster. Universidad de Valencia (España).
- Sandra Liliana Torres Taborda. Magíster. Corporación Universitaria de Sabaneta (Colombia).
- Soledad Vercellino. Magíster. Universidad Nacional de Río Negro (Argentina).
- Lucía Pérez Sánchez. Doctora. Universidad Autónoma de Nayarit. México.
- Ledy Maryory Bedoya Cardona. Magíster. Universidad Católica Luis Amigó. Colombia.
- Carmen Ysabel Martínez de Meriño. Doctora. Corporación Universitaria Antonio José de Sucre. Colombia.

Contenido

Editorial	13 - 14
Tutoría entre pares: un modelo metodológico para el análisis de la enseñanza no-experta <i>Peer tutoring: a methodological model for the analysis of non-expert teaching</i> Néstor Daniel Roselli y Camila Hernández	15-48
Configuraciones triádicas en la niñez y su relación con el saber en la adolescencia. - Estudio de caso a la luz de la teoría de las relaciones objetales y la psicopedagogía clínica <i>Triadic configurations in childhood and its relationship with knowledge in adolescence - Case study in light of the theory of object relations and clinical psychopedagogy</i> Juan Esteban López Cardona	49 - 79
Self del terapeuta sistémico como un recurso para el cuidado de sí <i>Self of the systemic therapist as a resource for self-care</i> Maria Isabel López, Sara Lizeth Arias y Yulisa Alejandra Monsalve	81-105
El juego familiar – una modalidad comunicacional desconfirmatoria <i>The family game - a disconfirmatory communication modality</i> Gino Cavani Grau	107- 144
Nociones de lenguaje y amor en Humberto Maturana y su aplicabilidad en la terapia familiar posmoderna <i>The notions of love and language in Humberto Maturana and its applicability in postmodern family therapy</i> Aida Yisell Úsuga López, Andrea Tobón Madrid y Tania Tobón Madrid	145-174

Relación entre clima social familiar y tipos de funcionalidad en familias desplazadas en el Quindío <i>Relationship between family social climate and types of functionality in displaced families in Quindío</i> José Alonso Andrade Salazar y Juan Gonzales Portillo	175-205
Revisión crítica de la literatura sobre efectos de la jornada escolar en los aprendizajes escolares: evidencia para informar la nueva política de jornada única en Colombia <i>Critical review of the literature on the effects of the school day on school learning: evidence to inform the new policy of a single day in Colombia</i> Claudia Patricia Ovalle Ramírez	207-240
Actitud frente al perdón en un grupo de víctimas del conflicto armado colombiano <i>Attitude towards forgiveness in a group of victims of the Colombian armed conflict</i> Gabriela Martínez Cardona y Laura Daniela Parra Clavijo	241-258
Guía para los autores	259-270

Editorial

Apreciados lectores y autores, con gran satisfacción lanzamos el tercer número de nuestra revista Tempus Psicológico. La mayoría de los artículos producto de investigación de este número giran en torno a tres grandes temas: familia, educación y conflicto armado. El equipo editorial de la revista mantiene los más altos estándares en el proceso de evaluación de los artículos y de acompañamiento a los autores en el proceso de su ajuste.

Actualmente, ya fue enviada la información a tres índices internacionales: Ebsco, Redib y Doaj. También queremos compartir con nuestros lectores y autores que mantenemos nuestra política de realizar todos los procesos en la plataforma OJS para garantizar a los autores y evaluadores la máxima visibilidad de su participación en la gestión de la revista. Actualmente, migramos a la versión 3.0 de la plataforma, con lo cual ganaremos en diseño y agilidad. Presentamos excusas adelantadas por los pequeños contratiempos que suelen ocurrir en estos procesos de cambios de plataforma, que no dependen del Comité Técnico de la Revista.

Nos satisface mucho el incremento del número de artículos que hemos recibido en los últimos meses, en virtud de lo cual podemos decir que el proceso de evaluación de los artículos del número cuatro ya se encuentra bastante avanzado. Queremos destacar la vigencia de las referencias de los artículos que indica un esfuerzo de los autores por generar discusión académica con estudios recientes.

Siguiendo nuestra política de diseño de cada número, hemos elegido a la pintora surrealista argentina Leonor Fini, para que sus obras sirvan de portada a los artículos y a este número de la revista. Finalmente reiteramos a nuestros autores la invitación que nos hace Enrique Dussel a los investigadores del Sur para que nos leamos y citeamos entre nosotros y nos interroguemos por las implicaciones políticas de la tradición de citar solamente autores del Norte. Recordemos que citar no es necesariamente elogiar. Es, ante todo, discutir y con ello crear comunidad académica.

Esperamos que disfruten este tercer número de la revista y estaremos atentos a las observaciones y sugerencias que quieran hacernos para seguir mejorando cada día.

Jaime Alberto Carmona Parra
Editor



Tomado de: <https://pintherest.eu/leonor-fini-gallery.html>

Tutoría entre pares: un modelo metodológico para el análisis de la enseñanza no-experta

Néstor Daniel Roselli
Camila Hernández

Resumen

Se presenta una propuesta metodológica para el análisis del discurso tutorial no-experto, en el marco de la enseñanza de un contenido epistémico. El modelo se elaboró a partir del análisis del discurso de tutores que basaron su enseñanza en un texto fuente epistémico. La propuesta metodológica está precedida de una revisión teórica de la tutoría entre pares como recurso pedagógico. El modelo de análisis del discurso tutorial que se ofrece discrimina dos dimensiones fundamentales: la cualidad y la calidad de la enseñanza. Para cada una de ellas se discriminan varias subdimensiones. En lo que hace a la cualidad, se distinguen dos subdimensiones: la modalidad o estilo de enseñanza y la correspondencia con el texto original. En lo que concierne a la calidad, se proponen las siguientes tres subdimensiones: recuperación de los contenidos centrales del texto-fuente, grado de corrección de los aportes del tutor y preocupación por el aprendizaje. Para cada una de ellas se explicitan indicadores empíricos y procedimientos de cálculo precisos que permiten elaborar coeficientes particulares y generales, lo cual asegura mediciones de alta comparabilidad.

Palabras clave: enseñanza mutua, método de enseñanza, relación profesor-alumno, proceso de interacción educativa,

Abstract

A methodological proposal for the analysis of non-expert tutorial speech is presented, within the field of epistemic teaching. The model is based on the analysis of the speech of tutors that based their teaching on an epistemic text. This methodological proposal is preceded by a theoretical review about peer tutoring as a pedagogical technique. The model that is offered discriminates two fundamental dimensions: characteristics and quality of teaching. For each of them, several sub-dimensions are differentiated. Regarding the characteristics of teaching, two sub-dimensions are distinguished: teaching style and correspondence with the original text. Regarding the quality, the following three sub-dimensions are proposed: recovery of the central topics of the text, level of accuracy of the tutor's contributions and concern for the student's learning. For each of them, empirical indicators and precise calculation procedures are specified. In conclusion, this model allows to elaborate particular and general coefficients that ensure high comparison measures.

Keywords: Peer tutoring; Peer teaching; Teaching methods; Interaction process analysis; student teacher relationship.

Para citar este artículo

Roselli, N.D., Hernández, C. (2019). Tutoría entre pares: un modelo metodológico para el análisis de la enseñanza no-experta. *Tempus Psicológico*, 2(2), 15-48.

DOI: <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.2.2.3076.2019>

doi: 10.30554/tempuspsi.2.2.3076.2019

Recibido: 02.12.2018 – Aceptado: 06.02.2019

Artículo de reflexión

ISSN - 2619-6336



Tutoría entre pares: un modelo metodológico para el análisis de la enseñanza no-experta¹

Peer tutoring: a methodological model for the analysis of non-expert teaching

Néstor Daniel Roselli²
Camila Hernández³

¹ Trabajo teórico-metodológico realizado en el marco del proyecto: “Aprendizaje de la colaboración cognitiva en la universidad. Implementación de un modelo de enseñanza basado en el aprendizaje colaborativo”, financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (PICT N° 0960), y realizado dentro del Centro de Investigaciones en Psicología y Psicopedagogía de la Universidad Católica Argentina.

² Psicólogo. Doctor en Psicología. Director del centro de investigaciones en Psicología y Psicopedagogía, Pontificia Universidad Católica Argentina. Orcid: 0000-0002-7313-4566 - Correo: nestorroselli@uca.edu.ar.

³ Pontificia Universidad Católica Argentina Orcid: 0000-0002-5465-2384 - Correo: camila.shperpi@gmail.com.

Introducción

Aspectos conceptuales generales de la tutoría entre pares

La tutoría entre pares es un fenómeno comunicacional natural ya que implica la “enseñanza” de un procedimiento, una norma, un conocimiento o una información de parte de alguien que lo conoce a alguien que no lo conoce. Esta “enseñanza” va más allá de las diferencias etarias. Así, un niño puede enseñarle a su padre las reglas de un juego o deporte, del mismo modo que lo puede hacer a un compañero, o a su hermano menor o mayor (Calero, Zylberberg, Ais, Semelman, & Sigman, 2015).

Entendida como recurso didáctico, la Tutoría entre Pares se inscribe dentro del amplio campo del aprendizaje colaborativo (Roselli, 2016; Barkley, Croos, & Major, 2007) el cual es mucho más que un conjunto de técnicas o estrategias didácticas, y más que una modalidad didáctica o estilo de enseñanza. Supone una filosofía o ideología de trabajo que coloca a la colaboración en el centro de la escena; implica concebir el vínculo educativo como una comunidad de aprendizaje, que involucra tanto al docente adulto como al joven alumno. Si bien las diferencias etarias, de rol formal y de experticia se mantienen (y deben mantenerse), éstas no anulan las relaciones horizontales entre los alumnos, que no son sólo socio-afectivas, y que pueden optimizar el logro cognitivo de todos. Hacer que la pro-actividad horizontal se sume al aporte experto del docente, optimizando el aprendizaje, es el gran desafío del aprendizaje colaborativo. La cuestión de la tutoría entre pares, como estrategia de aprendizaje colaborativo, suscita numerosos interrogantes que la investigación debe responder.

En primer lugar, cabe preguntarse sobre los beneficios reales, en términos de aprendizaje, tanto para el tutor-alumno como para los alumnos tutorados. Para el primero, se podría hipotetizar que el hecho de trabajar cognitivamente el conocimiento desde otro rol (léase otro sistema de actividad) le permite una relación con éste enriquecida a partir de esta duplicidad de acciones mentales. Se podría agregar que el fenómeno de enseñar supone una externalización del contenido mental, a través de la palabra, que permitiría una objetivación de éste, lo cual sería altamente beneficioso para la relación del sujeto con el conocimiento. Pero además, el tener que enseñar un conocimiento a otros (en este caso sus iguales) supone ponerse en el lugar del otro como sujeto cognitivo (teoría de la mente); esto es más que la simple externalización del propio contenido mental; es salir de sí mismo y ponerse en la mente del otro. Varias investigaciones dan cuenta de este efecto benéfico para el tutor (Fernández & Arco, 2011; Rosemberg, Alam, & Stein, 2014).

Desde el punto de vista del alumno tutorado, cabe preguntarse sobre los posibles beneficios. Uno podría ser que, tratándose de una relación de enseñanza-aprendizaje con un igual, la distancia social se acorta y ello estimularía una mayor y más desinhibida participación, incluso crítica. A través de esta pro-actividad, el tutorado podría tomar mayor control de su propio aprendizaje. También es esperable que, tratándose de un tutor par, la enseñanza de éste se ubique en una zona de desarrollo próximo, aportando puentes y apuntalamientos gracias a la cercanía cognitiva (Fernández, Wegerif, Mercer, & Rojas-Drummond, 2001). Alam y Rosemberg (2009) refieren que son los propios aprendices los que re-orientan la enseñanza a través de sus intervenciones, acercándola a sus representaciones cognitivas.

Hay otras cuestiones que la investigación debe dilucidar, concernientes al papel de las múltiples variables intervinientes que median en los efectos de las distintas tutorías. Algunas de ellas son: la relación socio-afectiva entre tutor-par y tutorados; el grado de prestigio cognitivo del tutor y su nivel de competencia cognitiva en general; la diferencia de edad y género; el nivel del sistema educativo que se esté abordando (estudiantes primarios, secundarios o universitarios); el tipo de conocimiento o de asignatura en cuestión, entre otras. Por ejemplo, no es lo mismo que haya o no una diferencia etaria entre tutor y tutorado.

Finalmente, hay que diferenciar entre los logros específicos de aprendizaje obtenidos con este tipo de tutoría (post-test), y el análisis del proceso tutorial propiamente dicho, o sea el análisis del proceso enseñante. Esto

último requiere contar con registros de audio (imprescindibles) y video (deseables), sobre todo si se habla de tutorías presenciales. Este último aspecto (el análisis del proceso de enseñanza) plantea desafíos metodológicos importantes.

Aspectos metodológicos de las investigaciones sobre la enseñanza experta

El estudio del proceso de enseñanza experta ha generado un prolífico campo de investigación conocido como interacción didáctica o interacción en el aula (Delamont, 1984). Como bien lo dicen Coll y Sánchez (2008), en la segunda mitad del siglo XX la investigación educativa dejó de estar centrada en el comportamiento del profesor y las formas más eficaces de enseñar, para pasar a interesarse en la interacción docente-alumnos, en el contexto concreto del aula. La enseñanza dejó de ser vista como determinada básicamente por el docente, para comenzar a entenderse como negociación o construcción conjunta de significados (Coll & Onrubia, 1996; Coll, Onrubia, & Mauri, 2008; Baker, 2016), donde el eje del análisis era la interacción entre profesor y alumnos. Más recientemente, este análisis se focalizó no tanto en el aspecto comportamental, sino en el discurso o intercambio conversacional (Derek, 1996; Cubero R., Cubero M., Santamaría, de la Mata, Carmona, & Prados, 2008; Mercer, 2010; Van der Veen, 2017). Existen excelentes revisiones de este giro sociointeraccionista, situacional y comunicacional de la investigación de la enseñanza (Rosemberg, 2002; Sánchez & Rosales, 2005; Van de Pol, Volman, & Beishuizen, 2010; Van der Veen & Van Oers, 2017), por lo que en este apartado sólo se aludirá a las implicancias metodológicas, objeto de este artículo.

Desde el punto de vista metodológico existen dos corrientes bien definidas: una cuantitativa y otra cualitativa (Coll & Sánchez, 2008; Mercer, 2010). La primera implica disponer a-priori de un sistema de categorías analíticas de la interacción en el aula, tanto del aspecto comportamental, como discursivo; esto conlleva adoptar un criterio más universalista, con categorías aplicables a múltiples registros comportamentales y conversacionales, lo cual habilita a la comparabilidad y la generalización estadística. El ejemplo más emblemático es el análisis de la interacción didáctica propuesto por Flanders (1977). Su grilla analítica se compone de diez categorías: siete corresponden a las intervenciones del profesor (acepta los sentimientos, elogia o anima, acepta o utiliza las ideas de los estu-

diantes, hace preguntas, diserta, da instrucciones, manifiesta autoridad); dos a las de los alumnos (respuesta de los alumnos, iniciativa espontánea de éstos) y una residual referida a momentos de no-intervención. Dos o más observadores son los encargados de codificar los diversos comportamientos verbales, en intervalos regulares de tiempo. El sistema categorial de Bellack (Villar Angulo, 1984), por su parte, pone el acento en cuatro comportamientos: Estructuración, Solicitación, Respuesta del alumno, y Reacción o evaluación. Esta posición coincide bastante con la ya clásica trilogía de Cazden (1991), quien distingue entre Indagación, Respuesta y Evaluación. Roselli (2009) es más discriminativo en lo que se refiere a las intervenciones del docente, distinguiendo las Preguntas de requerimiento de aporte, Intervenciones cognitivas descriptivas, Intervenciones cognitivas explicativas, Preguntas para chequear comprensión, acuerdo u opinión, Requerimiento de aclaración al alumno, y Evaluaciones o juicio sobre el aporte de alumnos. En verdad, los sistemas de categorías utilizados para analizar cuantitativamente la interacción didáctica son múltiples, dependiendo del objetivo de cada investigación.

En la otra vereda se encuentra una línea más cualitativa, centrada en el análisis del contenido del discurso y no tanto en la forma. Se acerca decididamente al método etnográfico propio de la antropología y al análisis sociolingüístico, que priorizan el significado subjetivo de la acción social, claramente situada y dependiente del contexto (Mercer, 2010; Van der Veen & Van Oers, 2017). Por ello no se busca la generalización, sino la comprensión de casos o situaciones particulares. Las categorías analíticas no son a-priorísticas, emergiendo del corpus discursivo analizado; en esto la hermenéutica del investigador juega un rol fundamental. Esto no quiere decir que no haya ciertas categorías analíticas de referencia. Por ejemplo, Coll y Onrubia (1994) y Coll et al., (2008), distinguen dos niveles analíticos básicos: las secuencias didácticas de actividad conjunta y los mensajes singulares. En la misma línea, en una gradación de lo particular o molecular, a lo más general o molar, Sánchez, García, Rosales, Sixte y Castellano (2008) diferencian en el análisis de la conversación en el aula los ciclos, los episodios, las actividades típicas de aula, las sesiones, y las unidades curriculares; estos diferentes niveles de inclusión permitirían captar mejor la relación de sentido del diálogo didáctico. Esta profundización en la singularidad de la situación didáctica analizada dificulta la generalización de las conclusiones, y por eso muchas investigaciones optan por métodos mixtos.

El análisis específico de la enseñanza tutorial no-experta

El proceso de la enseñanza no-experta tiene características propias que lo distinguen de los contextos habituales de enseñanza de los sistemas formales, donde los roles de experto y de aprendiz están bien diferenciados. Es cierto que los nuevos contextos de aprendizaje, especialmente el Computer-Supported Collaborative Learning (CSCL), han generado un protagonismo de la horizontalidad y la enseñanza recíproca entre pares, asignándole al profesor el rol de tutor (Gisbert, Cabero, & Llorente, 2007; Gómez, 2016). Sin embargo, la experticia de este tutor adulto no sólo es necesaria en el diseño e implementación de estos nuevos dispositivos, sino que es reconocida por los propios alumnos. La tutoría entre pares sigue siendo un fenómeno atípico en lo que a la enseñanza formal se refiere.

Lo primero que hay que tener claro es la diferencia etaria y de nivel de competencia entre tutor y tutorado. Fernández y Arco (2011) implementaron un programa de tutoría de apoyo académico y hábitos de estudio de estudiantes universitarios de primer año, a cargo de tutores-pares del último año de la carrera. A su vez, Rosemberg, Adam y Stein (2014) implementaron un programa de mejora de la alfabetización de alumnos pre-escolares de sectores socialmente vulnerables, a cargo de tutores de 12 y 13 años. Cabe mencionar que ambos programas no sólo tuvieron efectos benéficos en los tutorados, sino también en los tutores. En cualquier caso, es claro que la situación no es la misma cuando no hay diferencia etaria entre tutor y tutorado, y cuando la actividad de enseñanza es de carácter esencialmente epistémico, donde el primero debe enseñar al segundo, no una habilidad, sino un conocimiento. Precisamente, el modelo analítico que se presenta en este artículo corresponde a la situación que se acaba de aludir.

El campo del análisis del proceso de enseñanza no-experta es ciertamente menos prolífico que el del análisis de la enseñanza experta profesor-alumno. Si bien es posible encontrar mucho material sobre la tutoría entre pares, como técnica didáctica, la mayoría de las investigaciones tiene el objetivo de estudiar el impacto de la implementación de la tutoría en el desarrollo de competencias cognitivas o procedimentales, tanto en los tutores como en los tutorados (Alzate-Medina & Peña-Borrero, 2010; De Backer, Van Keer & Valcke, 2014; Flores Coll & Durand Gisbert, 2016; Topping, Miller, Thruston, McGavock & Conlin, 2011).

Sin embargo, también es posible encontrar artículos que estudian el proceso de la interacción entre tutor y tutorado, en los que se analizan las características de las actividades de ambos (Durand, 2010; Klavina & Block, 2009; Roscoe, 2014; Valdebenito & Duran, 2015).

En cambio, no abundan las investigaciones que centran su análisis específicamente en las características de la enseñanza del tutor no experto, a lo cual apunta el instrumento que se presenta en este trabajo. Algunas de estas investigaciones serán referidas a continuación, resaltando los aspectos metodológicos.

De Smet, Van Keer y Valcke (2008) utilizan un instrumento de análisis de contenido cuantitativo para conocer los estilos o patrones de conducta de los tutores universitarios, en una tutoría entre pares mediada por computadoras. Este instrumento que, vale aclarar, fue utilizado en numerosas investigaciones subsiguientes (De Smet, Van Keer, De Wever & Valcke, 2010; De Wever, Van Keer, Schellens & Valcke, 2010; Ghadirian & Mohd Ayub, 2017), se basa en el uso del modelo taxonómico de moderación de habilidades de Salmon (2000, citado en De Smet et al., 2008) para codificar las transcripciones de la tutoría. En función de dicho modelo, los autores crearon un esquema de cinco categorías: a) acceso y motivación, b) socialización, c) intercambio de información, d) construcción de conocimiento y e) desarrollo, con indicadores de conducta tutorial específicos. Posteriormente, los autores segmentaron las transcripciones de las tutorías en unidades de significado (idea consistente o cadena de argumentos) y luego las procesaron según el esquema mencionado. A partir de lo anterior, los autores concluyeron que el tipo de conducta tutorial varía según los temas de discusión, a pesar de lo cual pueden identificarse en la población del estudio tres tipos de estilos tutoriales, según las conductas predominantes: motivadores, informadores y constructores de conocimiento.

Otro estudio que analiza la enseñanza de tutores no expertos es el de Velasco y Stains (2015) que analiza cómo las percepciones de los tutores sobre la actividad tutorial afectan a la conducta tutorial de los mismos. Para ello entrevistaron a tres tutores universitarios, a partir de un protocolo semi-estructurado compuesto de preguntas como: ¿qué es tutorear? ¿cuál es el rol del tutor? ¿cuáles son las características de un buen o mal tutorado?, ¿cuáles son las características y acciones de un buen o mal tutor?, entre otras. Posteriormente, los tutores tuvieron tres sesiones tutoriales, las cuales fueron videograbadas para su posterior análisis. Los autores codificaron dichos videos a partir de distintas categorías basadas en conductas tutoria-

les, las cuales fueron compiladas de otros estudios relacionados. Dichas categorías son: a) explicaciones, b) feedback, c) preguntas, d) metacognición, e) scaffolding, y f) otras conductas. Cada segmento categorizado podía ser a su vez clasificado en una categoría superior: I) construcción de conocimiento o II) transmisión de conocimientos. Por último, las explicaciones y el feedback fueron analizados a partir de las siguientes subcategorías: a) conceptual, b) procedural, c) fáctico y d) conexiones puente (entre información conceptual y procedural). En función de todo lo anterior, los autores concluyeron que la percepción que el tutor tiene de los tutorados y del rol de tutor tiene relación con la conducta de enseñanza tutorial. Por ejemplo, si un tutor percibe a su propio rol como transmisor de conocimiento, es esperable que enseñe de forma expositiva; por otro lado, si el tutor percibe que su tutorado participa de la actividad sólo para aprobar un curso, es esperable que la enseñanza esté orientada a que el tutorado apruebe el examen y no a que desarrolle verdaderamente mayor conocimiento.

En otra investigación, Madaio, Cassel y Ogan (2017), con el objetivo de estudiar la relación entre el estilo del tutor y la cercanía personal entre tutor y tutorado, y el impacto que esto tiene en el aprendizaje de los tutorados, codificaron las video-grabaciones de las situaciones tutoriales entre participantes de 12 a 15 años, amigos y desconocidos, primero para conocer el nivel de afinidad entre ellos, y luego para identificar dentro del corpus distintas conductas tutoriales. Para esto último, codificaron las conductas según las siguientes categorías: a) disculpas, b) palabras que reducen la intensidad de los enunciados, c) palabras que indican incertidumbre, d) palabras que reducen la certidumbre, e) feedback positivo, f) feedback negativo, y g) explicación de conocimiento. Los autores aplicaron además pruebas pretest y posttest que permitieron conocer la ganancia cognitiva de los tutorados. Concluyeron que el tipo de relación interpersonal entre tutor y tutorado impacta en el estilo de enseñanza, habiendo mayor cantidad de feedback positivo cuando no hay relación cercana entre los participantes. Según los autores, esto puede impactar de forma negativa en el rendimiento de los tutorados, puesto que el feedback positivo excesivo puede generar ambigüedades sobre las correcciones que realizan los tutores respecto a los procedimientos adecuados.

En otro estudio, Alam, Migdalek, Ramírez, Stein y Rosemberg (2017) se propusieron como objetivo, primero estudiar las estrategias empleadas por tutores de 12 años para explicar vocabulario a sus tutorados de 5 años, y segundo analizar el modo en el que se despliega la explicación en el inter-

cambio interaccional. Para ello, utilizaron una metodología mixta, lo cual implicó la identificación de dos categorías para el primer objetivo: a) estrategias que recurren a aspectos semánticos (como apelar al uso de categorías generales, sinonimias y semejanzas, o especificar las propiedades particulares de la palabra explicada), y b) estrategias que se configuran a partir de la contextualización del término (utilizando como apoyo otras formas de representación). Por otro lado, los autores identificaron otras dos categorías para el segundo objetivo: I) modalidad dialogal de la explicación y II) modalidad monologal de la explicación. En función de lo anterior, los autores codificaron las audio-videograbaciones distinguiendo segmentos de secuencia conversacional o fragmentos de interacción delimitados por aspectos temáticos (p. 89), realizando posteriormente un análisis estadístico. Las autoras obtuvieron como resultado que hay un mayor empleo de estrategias que recurren a aspectos semánticos vinculados y una mayor prevalencia de la modalidad monologal.

A partir de la revisión de los estudios existentes, es posible concluir que la metodología más utilizada para el análisis de la enseñanza no experta es la de servirse de un sistema categorial reductivo, generalmente pre-existente, aplicado a la verbalización discursiva. La sola hermenéutica no parece ser suficiente cuando se aspira a cierto nivel de generalización de las conclusiones. La propuesta metodológica que aquí se presenta se inscribe en esta línea, pero se distingue de otros sistemas categoriales por ciertas características que le son propias.

Si bien el instrumento metodológico propuesto posee dos grandes dimensiones de análisis (la cualidad y la calidad de la enseñanza no experta), es posible limitar el análisis a sólo una de las dimensiones en función del objetivo propuesto. Además, el instrumento permite obtener un puntaje para cada dimensión y subdimensión, lo que facilita comparar procesos tutoriales no sólo al interior de una determinada muestra, sino entre muestras distintas, o sea que se puede contar con una escala de medición de alto universalismo.

Por otro lado, si bien en la mayoría de los antecedentes revisados se identifica una unidad mínima de análisis específica (la cual, dependiendo el trabajo, suele ser un episodio conversacional, una unidad temática, una intervención o un mensaje), el instrumento metodológico aquí presentado propone que la unidad de análisis de referencia sean las unidades epistémicas singulares que provienen de un texto-fuente, sobre el cual el tutor debe basar su enseñanza. El texto-fuente, esto es, una referencia epistémica ex-

perta externa, es la que guía todo el análisis del proceso enseñante, lo cual no ocurre con la mayor parte de los demás sistemas categoriales.

Modelo metodológico propuesto para el análisis de la tutoría no-experta

Como ya se ha dicho, las categorías analíticas del discurso enseñante han sido realizadas con la mira puesta en la enseñanza experta, esto es, la que está a cargo del maestro o profesor. Estas categorías analíticas pueden centrarse exclusivamente en la verbalización y/o el comportamiento del profesor, o puede también incluir la interacción con y entre los alumnos; es decir, en este último caso, se trataría de un análisis de todo lo que ocurre en el aula. Como también se dijo, estos sistemas categoriales pueden realizarse apriorísticamente (caso típico, a través de una grilla de observación), o pueden a posteriori del proceso de enseñanza, y en este caso las categorías analíticas variarán en función de determinados objetivos del investigador.

Sin embargo, todas estas metodologías analíticas no fueron hechas teniendo en cuenta el caso específico de la tutoría entre pares, o sea, el análisis de la enseñanza no experta. En este sentido, se puede decir que hay un área de vacancia que la presente propuesta pretende llenar. Esta propuesta está dirigida a proporcionar criterios analíticos aplicables a todo proceso enseñante no experto, sin por esto desconocer que es también posible adicionar otros en forma ad hoc que sean funcionales a determinados objetivos específicos de una investigación particular.

La presente propuesta reúne dos elementos positivos. Por un lado, se evita el solapamiento o superposición entre las dimensiones y subdimensiones del análisis, defecto que se constata en muchos de los sistemas existentes. Por ejemplo, es común la confusión entre la dimensión de cualidad del discurso enseñante y la dimensión de calidad del mismo, distinción fundamental que es la base del presente análisis. Por otro lado, se trata de proporcionar indicadores empíricos precisos de estas dos dimensiones y de sus respectivas subdimensiones, evitando así el sesgo de la subjetividad del analista.

Identificación de las unidades cognitivas epistémicas

Todo proceso de tutoría entre pares implica contar con una referencia epistémica bien precisa, o sea, el conocimiento epistémico que el tutor debe enseñar a través de su particular mediación didáctica. Esta fuente epistémica puede provenir tanto de un texto escrito que se le provee al

tutor previamente, como de una clase o explicación oral proporcionada por un experto.

El primer paso de la presente propuesta de análisis tutorial consiste en identificar las unidades cognitivas del texto (oral o escrito) provisto por la fuente experta. Estas unidades cognitivas representan los aspectos conceptuales mínimos que es posible diferenciar. Un criterio operacional al que se puede recurrir en esta tarea de desagregado epistémico es la de establecer como criterio identificatorio de una unidad cognitiva lo que se expresa sintácticamente en una oración o enunciado verbal (unidad de sentido epistémico). A los fines de facilitar la exposición del modelo analítico, se aludirá específicamente a las fuentes epistémicas escritas, a las que el tutor debe remitirse como base de su enseñanza. En este caso, los puntos, y eventualmente los puntos-coma, serían los gramaticales que separarían las distintas unidades cognitivas. Esto no descarta, sin embargo, la posibilidad de distinguir hermenéuticamente más de una unidad cognitiva al interior de una oración. También es importante distinguir entre unidades cognitivas reiterativas (repetición con otras o similares palabras un mismo contenido cognitivo) y unidades cognitivas originales (implican un nuevo o complementario aporte cognitivo).

Las unidades cognitivas pueden clasificarse en: simples y complejas. Las unidades cognitivas simples son los elementos epistémicos específicos o moleculares que se reconocen en el desarrollo del texto (operacionalmente corresponderían a las diferentes oraciones o sub-oraciones). La unidad cognitiva compleja (generalmente hay una por texto, al final o al comienzo del mismo) expresa la idea integradora que atraviesa todo el texto; constituye una suerte de síntesis del contenido general del mismo. Hay que aclarar, que no necesariamente se encuentra una formulación explícita de unidad cognitiva compleja o síntesis integradora en un texto, lo que no quita que el tutor pueda elaborarla espontáneamente.

Algunos autores (Coll et al., 2008) distinguen unidades cognitivas intermedias entre las unidades simples y las complejas, las cuales reciben el nombre de episodios o unidades sub-temáticas. En el modelo que proponemos se prescinde de estas unidades intermedias, aunque es posible adicionarlas de manera complementaria. El énfasis en las unidades cognitivas simples está justificado por el análisis cuantitativo y altamente discriminante que propone el modelo.

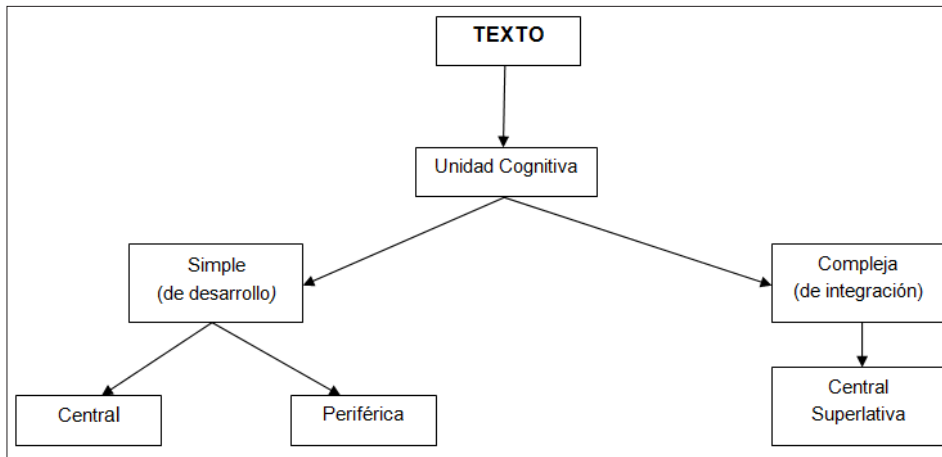
A su vez, las unidades cognitivas simples pueden clasificarse en centrales y periféricas. Las primeras conciernen a aquellas unidades que hacen al

núcleo cognitivo del tema y que resultan imprescindibles para la comprensión del texto (y, por lo tanto, deberían estar presentes en la enseñanza). Las segundas, en cambio, son aquellas que conciernen a información accesorio, la cual no es necesaria para la comprensión del texto, y por lo tanto, pueden estar ausentes en la enseñanza.

A los fines de una discriminación confiable de las unidades cognitivas simples, y su diferenciación en centrales y periféricas (y en originales y reiteraciones), es aconsejable un control intersubjetivo de esta discriminación. El mismo puede realizarse a través de la aplicación del coeficiente de consistencia Kappa aplicado a las versiones de por lo menos dos jueces intervinientes.

Tomando como base el texto experto, el discurso tutorial desarrolla enunciativamente las unidades cognitivas del mismo. Por lo tanto, lo pri-

Figura 1. Unidades cognitivas del texto fuente



mero que se debe hacer es analizar la correspondencia entre este discurso tutorial enunciativo y el texto de referencia; así, es posible diferenciar entre unidades cognitivas enunciativas coincidentes con el texto (simples y complejas, y dentro de las primeras las centrales y las periféricas), de las no coincidentes, que pueden ser llamadas unidades cognitivas ampliadas. Estas últimas están compuestas por aportes cognitivos del tutor no extraídos del texto, tales como reflexiones, información adicional, ejemplos u otros agregados cognitivos externos al texto. Del mismo modo que las unidades cognitivas presentes en el texto-fuente, las unidades ampliadas podrían subdividirse en centrales y periféricas. Es de fundamental importancia, como se verá luego, a los fines de evaluar la calidad de la enseñanza,

constatar la presencia de unidades cognitivas complejas que recuperen la unidad de sentido del texto, ya sea que estén explicitadas en el mismo o adicionadas por el tutor-enseñante. Habría que agregar que en el discurso enseñante enunciativo es común la presencia de unidades no específicamente cognitivas, tales como comentarios no pertinentes, valorizaciones afectivas u opiniones sin fundamento.

En síntesis, el modelo analítico del discurso enseñante no experto propuesto tiene las siguientes características: a) está centrado en el análisis del discurso del tutor, y en este sentido se diferencia de los modelos analíticos del discurso experto que, como se dijo anteriormente, normalmente analizan la interacción discursiva entre profesor y alumnos; b) es un modelo analítico con una finalidad universalista, es decir, aplicable al análisis de cualquier proceso tutorial epistémico. En este sentido, difiere de los criterios analíticos ad hoc que se formulan en algunos estudios en función de un objetivo de investigación específico o atados a una episteme particular; c) el modelo es específicamente válido para procesos tutoriales de enseñanza epistémica, no así para tutorías referidas a aspectos no epistémicos, como por ejemplo enseñanza de habilidades, reglas de realización de determinada tarea, hábitos de estudio, apuntalamiento de la lectura y escritura, etc.; d) las categorías de codificación del discurso enseñante son precisas y están definidas a través de indicadores empíricos muy concretos, lo que evita tener que apelar a criterios interpretativos o hermenéuticos que impliquen la posibilidad de sesgos; e) el universalismo al que se aludió antes no se refiere sólo a las categorías analíticas, sino también al nivel de medición de las mismas, ya que en todos los casos se apela a escalas continuas de 0 a 1, lo que permite comparabilidad multitemática y multipoblacional; f) tanto en las dimensiones, como en las subdimensiones analíticas propuestas, se evita el solapamiento entre ellas, muy frecuente en los análisis de discurso enseñante existentes. El solapamiento es un sesgo que consiste en pretender analizar dimensiones y subdimensiones distintas, cuando en realidad algunos elementos del análisis de unas se repiten o se superponen con los de otras. En otras palabras, el modelo que se propone plantea el carácter excluyente entre las dimensiones y subdimensiones consideradas.

Por todo lo dicho, el modelo se inscribe dentro de una tradición metodológica cuantitativa, tanto por el hecho de proponer indicadores empíricos objetivos del análisis, como por el hecho de apelar a escalas continuas de medición 0-1 y al cómputo estadístico, lo cual habilita la posibilidad de comparabilidad entre discursos enseñantes distintos. En esto el modelo

se diferencia de las propuestas cualitativas, que normalmente quedan circunscriptas al discurso específico del caso que se analiza.

Modelo categorial propuesto para el análisis del discurso tutorial

El modelo contempla la distinción de dos dimensiones fundamentales: análisis de la cualidad de la enseñanza y análisis de la calidad de la enseñanza.

Dimensión cualidad de la enseñanza

Se reconocen dos subdimensiones: modalidad o estilo de enseñanza y correspondencia con el texto original.

1. Análisis de la modalidad o estilo de enseñanza

Tradicionalmente, se reconocen dos estilos básicos de enseñanza (Roselli, 2007; Roselli, 2010): expositivo y participativo, al que se podría agregar una modalidad mixta. El estilo participativo responde a un paradigma socio-constructivista de la enseñanza, caracterizada ésta como una negociación de significados a través de la interacción entre tutor y tutorados. En este contexto, el tutor alienta permanentemente la intervención de los tutorados, por lo que el conocimiento emerge en forma dialógica, integrando tanto los aportes del tutor como de los tutorados.

El estilo expositivo, por el contrario, responde a un paradigma de la instrucción centrada en el tutor y en la transposición didáctica que él realiza de una fuente epistémica externa a la situación. Esta traducción epistémica es hegemónica y sujeta a su propia lógica. En esta modalidad, la interacción entre tutor y tutorados es escasa, restringiéndose sólo a la formulación de preguntas de certificación de comprensión (en el caso del tutor) o a requerimientos de aclaración conceptual (en el caso del tutorado).

El estilo mixto es una combinación de los dos estilos aludidos. En verdad, más que de estilos excluyente, correspondería hablar de un continuum entre ambos polos, ubicándose cada modalidad docente dentro del mismo.

1.1. Relación entre las unidades dialógicas o comunicacionales y el aporte cognitivo del tutor.

Las unidades dialógicas o comunicacionales son los intercambios que se producen entre tutor y tutorado. Este intercambio puede ser más o menos fluido. Una unidad dialógica puede estar iniciada por el tutor (requerimiento de participación cognitiva) o el tutorado (aporte cognitivo espontáneo); lo que cuenta es que de lugar a un intercambio, o sea que sea retomada por

el alter. Una reflexión del tutorado, que se pierde sin ser retomada por el tutor, o una pregunta que hace el tutor y que el tutorado no responde no es una unidad dialógica o comunicacional. Tampoco pueden considerarse unidades dialógicas (o en todo caso se excluyen de esta subdimensión) el intercambio tutor-tutorado referido específicamente a la certificación de comprensión o requerimiento de explicación (este aspecto concierne a la calidad de la enseñanza más que a la cualidad). Obviamente, el estilo participativo implica mayor cantidad de estas unidades conversacionales; in extremis se puede pensar en una ausencia total de estas unidades.

Pero lo que importa no es tanto la cantidad de unidades dialógicas sino la distribución del aporte cognitivo del tutor en las mismas, o sea el peso cognitivo (cantidad de unidades cognitivas) que el tutor vuelca en estos segmentos comunicacionales. No es lo mismo una enseñanza que da lugar a diez intercambios dialógicos que implican un rico aporte cognitivo del tutor, que una enseñanza con la misma cantidad de estos intercambios pero de escaso aporte cognitivo de parte del tutor. Es por ello que la cantidad de unidades comunicacionales debe ponerse en relación con la densidad cognitiva que el tutor imprime a sus intervenciones.

Ésta es una manera indirecta de comparar la cantidad de aporte cognitivo efectuada por el tutor con la del tutorado, ya que en este modelo el análisis no se focaliza en el intercambio discursivo tutor-tutorado, sino en el discurso del tutor.

La fórmula propuesta es la siguiente:

$$\frac{\text{Nº de intercambios dialógicos entre tutor y tutorados}}{\text{Nº total de unidades cognitivas aportadas por el tutor}}$$

El coeficiente resultante puede oscilar entre 0 y 1, siendo 0 el extremo Expositivo (al aporte cognitivo del tutor se realiza con nulo intercambio) y 1 el extremo Participativo (las unidades cognitivas aportadas por el tutor se distribuyen o fragmentan en una igual cantidad de unidades comunicacionales).

1.2. Relación entre la densidad de las contribuciones recíprocas

Además de la distribución del aporte cognitivo del tutor en función de los distintos segmentos dialógicos, interesa también la relación entre el peso comunicacional del tutor y del tutorado, siempre que se trate de intervenciones pertinentes al desarrollo temático (no necesariamente cognitivas). Se trata simplemente de medir la densidad o peso de ambas contribuciones, y para ello la forma más directa es través del cómputo de palabras pronunciadas por cada uno.

La fórmula propuesta sería la siguiente:

$$\frac{\text{Cantidad de palabras (pertinentes) pronunciadas por el tutorado durante la enseñanza}}{\text{Cantidad de palabras (pertinentes) pronunciadas por el tutor durante la enseñanza}}$$

El coeficiente resultante varía entre 0 (hipotética nulidad de intervención del tutorado) y 1 (hipotética igualdad de ambas contribuciones).

Es posible calcular un coeficiente integrado de 1.1. y 1.2. , sumando ambos y dividiéndolo por dos.

2. Correspondencia con el texto original

Esta dimensión del análisis concierne a la correspondencia entre el discurso del tutor y el texto-fuente. Esto implica un reconocimiento de dos modalidades básicas de enseñanza: la que se atiene escrupulosamente a la episteme ofrecida y la que hace un desarrollo más libre y propio de la misma. Esto no implica una relación directa con las modalidades expositiva y participativa, ya que ambas pueden implicar una sujeción mayor o menor a la fuente epistémica. Tampoco se relaciona con la calidad de la enseñanza.

Es posible diferenciar tres subdimensiones.

2.1. Correspondencia secuencial

Esta subdimensión apunta a determinar el grado de correspondencia existente entre el orden secuencial de las unidades cognitivas aportadas por el tutor en su desarrollo docente y el orden secuencial de las unidades cognitivas del texto-fuente. Hay que tener presente que sólo interesa la coincidencia (o no-coincidencia) ordinal entre las unidades cognitivas recuperadas por el tutor y las del texto-fuente, independientemente de si esta recuperación es mucha o escasa. Lo que importa no es la coincidencia de contenido entre tutor y texto, sino la secuencia relativa en la que son recuperados. Así, suponiendo un caso hipotético de 6 unidades cognitivas presentes en el texto-fuente y de una recuperación de sólo 3 unidades cognitivas por parte del tutor, la correspondencia será total (1 punto) si esas 3 unidades se alinean secuencialmente en el mismo orden en que aparecen en el texto-fuente. En este cálculo tampoco intervienen las unidades cognitivas ampliadas que puede aportar el tutor.

La fórmula correspondiente es la que sigue:

$$\frac{\text{Cantidad de coincidencias secuenciales entre tutor y texto-fuente}}{\text{Cantidad de unidades cognitivas recuperadas por el tutor}}$$

El coeficiente que se obtenga variará entre 0 y 1, siendo 0 ausencia de correspondencia secuencial y 1 correspondencia total.

2.2. Correspondencia lingüística

Esta subdimensión se focaliza en la correspondencia entre la verbalización empleada por el tutor en la enseñanza de las unidades cognitivas que recupera del texto-fuente y la formulación lingüística de éstas en dicho texto. Si no se dispone de algunos de los programas de análisis textual del discurso (que permitirían un análisis sintáctico), una de las formas más simples es relevar en cada una de las unidades cognitivas recuperadas por el tutor las palabras que son sintácticamente centrales en la semántica discursiva: los sustantivos, los verbos, los adjetivos y los adverbios (no así los artículos y las preposiciones), haciendo un cotejo con las del texto-fuente. Esta correspondencia no necesariamente debe ser completamente idéntica, con tal de que se preserve la raíz lingüística. Finalmente, después de este relevamiento de coincidencias para cada unidad cognitiva recuperada por el tutor, se puede hacer una comparación del total de correspondencias.

El procedimiento se resume en esta fórmula:

$$\frac{\text{Cantidad de palabras centrales empleadas por el tutor coincidentes con las del texto-fuente, en el total de las unidades cognitivas recuperadas}}{\text{Cantidad de palabras centrales presentes en el texto-fuente, en el total de las unidades cognitivas recuperadas.}}$$

También aquí el coeficiente oscila entre 0 (coincidencia lingüística nula) y 1 (correspondencia lingüística total).

2.3. Ampliación del contenido

La presencia de UC ampliadas, esto es, las que agrega el tutor de su propia cosecha, sean estas centrales o periféricas, es un indicador inverso de correspondencia con el texto, en el sentido de que una alta cantidad de ampliaciones indica un alejamiento del texto-fuente. Es lógico suponer que cuando se trata de una transposición didáctica de una formulación epistémica escrita a una enunciación comunicativa oral, se recurra a elementos adicionales ampliatorios tendientes a generar una red conceptual comprensiva. De lo que se trata es de la diferencia entre registro conceptual escrito (dirigido a un destinatario anónimo) y formulación comunicacional oral (dirigida a un sujeto o sujetos concretos).

La fórmula a utilizar para medir esta subdimensión será pues la siguiente:

Cantidad de unidades cognitivas ampliadas aportadas por el tutor

Cantidad de unidades cognitivas del texto fuente recuperadas por el tutor

En este caso, el coeficiente 0 significa ausencia de ampliación, en tanto que el coeficiente 1, alta o máxima ampliación. En este caso, lo aconsejable es reconvertir la escala, de manera que 0 represente la ausencia de correspondencia con el texto fuente y 1 la mayor correspondencia.

Del mismo modo que se propuso para la subdimensión “modalidad/estilo de enseñanza”, es posible calcular un coeficiente único de correspondencia con el texto original. Dicho coeficiente resultaría de la suma de los tres coeficientes parciales, dividido por 3.

Dimensión calidad de la enseñanza

Para el análisis de la calidad de la enseñanza, se proponen tres subdimensiones.

1. Recuperación de contenidos centrales enseñados

1.1. Unidades cognitivas simples centrales

Se considera como criterio de calidad el grado de recuperación que hace el tutor de las unidades cognitivas centrales presentes en el texto-fuente. Una mayor recuperación de dichas unidades centrales habla de una mayor calidad de la enseñanza. Por el contrario, la omisión de muchas unidades centrales es un indicador de una enseñanza deficiente.

Corresponde aclarar que en esta subdimensión no se considera a las unidades cognitivas periféricas, las que tienen un papel secundario en el desarrollo conceptual.

La formula que corresponde para el análisis de esta subdimensión es la siguiente:

$$\frac{\text{Cantidad de UC centrales recuperadas por el tutor}}{\text{Cantidad de UC centrales del texto fuente.}}$$

El coeficiente resultante variará entre 0 (valor extremo de la mala calidad de la enseñanza) y 1 (valor extremo de la buena calidad de la enseñanza).

1.2. Unidad(es) cognitiva(s) compleja(s)

La presencia de unidades cognitivas sintetizadoras tiene un gran peso a la hora de definir la calidad de una enseñanza. Es posible diferenciar cuatro posibilidades básicas:

- a. Omisión por parte del tutor de la unidad cognitiva compleja presente en el texto fuente, lo que indicaría mala calidad de la enseñanza. Obviamente, si existiese en éste más de una cognitiva compleja, correspondería relativizar el valor de la calidad de la enseñanza en función de la cantidad de las omisiones.
- b. Recuperación por parte del tutor de la(s) unidad(es) cognitiva(s) compleja(s) presentes en el texto fuente
- c. Omisión por parte del tutor de referencia a la(s) unidad(es) cognitiva(s) compleja(s), pero que tampoco aparece(n) en el texto-fuente.
- d. Aporte del tutor de unidad(es) cognitiva(s) compleja(s) que no aparecen en el texto fuente, lo que sería un indicador extremo de la buena calidad de la enseñanza.

En términos de una escala discreta, haciendo referencia al caso típico de presencia de una sola unidad cognitiva compleja en un texto, la posibilidad A tendría un valor 0, las posibilidades B y C tendrían un valor 0.5, y la posibilidad tendría un valor de 1.

2. Grado de corrección de los aportes del tutor

Esta subdimensión se refiere al nivel de corrección de cada uno de los aportes que realiza el tutor. Así, un discurso enseñante en el que todas las unidades cognitivas del tutor sean correctas, indicaría el extremo de máxima calidad. Viceversa, una hipotética incorrección de todos los aportes, expresaría el nivel máximo de mala calidad. Se reconocen dos tipos de incorrección; la mas grave es el error de significado, que implica afirmar algo que es opuesto a la significación correcta que aparece en el texto-fuente; existen errores menos graves, que pueden ser gramaticales, sintácticos o menciones erróneas de cifras y/o nombres referidos en el texto-fuente.

Una forma adecuada de preservar esta diferencia de gravedad es diferenciar la corrección total de una unidad cognitiva de la corrección parcial, que implica reconocer la mitad del valor de corrección de dicha unidad cognitiva (independientemente de la cantidad de errores parciales que puedan identificarse en la misma). Por lo dicho, una unidad cognitiva aportada por el tutor puede ser totalmente correcta, y en ese caso se computa 1; en cambio, una unidad cognitiva parcialmente correcta se computa 0.5. De

este modo, solo quedarían catalogadas como unidades cognitivas incorrectas aquellas que poseen error de significado, las cuales tendrían un valor 0.

De acuerdo a lo dicho, la formula pertinente para el cálculo de esta subdimensión sería la siguiente:

$$\frac{\text{Cantidad de unidades cognitivas total o parcialmente correctas del discurso tutorial}}{\text{Cantidad de unidades cognitivas aportadas por el tutor}}$$

El coeficiente resultante variará entre 0 (extrema incorrección) y 1 (extrema corrección).

3. Preocupación por el aprendizaje

Esta subdimensión busca identificar si el tutor se preocupa o no por el aprendizaje de su(s) tutorado(s), o sea, por la correcta comprensión de los contenidos enseñados. Los indicadores más comunes de esta preocupación, por parte del tutor, son los siguientes:

- Pregunta inquiriendo por la comprensión del contenido enseñado
- Atención satisfactoria de requerimientos de repetición o de mayor explicación de los contenidos enseñados efectuados por el tutorado.
- Re-explicación espontánea de un contenido enseñado efectuado por el tutor.

Lógicamente, la cantidad de estos indicadores que se constatan en el discurso enseñante debe guardar relación con la cantidad de contenidos enseñados, esto es, la cantidad de unidades cognitivas centrales (incluyendo las simples centrales y la(s) cognitivas compleja(s) aportadas por el tutor, ya sea que hayan sido recuperadas del texto-fuente o adicionadas por el tutor.

La fórmula del cálculo que se propone para la medición de esta subdimensión es la siguiente:

$$\frac{\text{Cantidad de indicadores de preocupación por el aprendizaje.}}{\text{Cantidad de unidades cognitivas centrales (tanto simples como complejas) aportadas por el tutor}}$$

Coeficiente resultante puede variar entre 0 (ausencia total de preocupación por el aprendizaje) y 1 (máxima preocupación por el aprendizaje).

Del mismo modo que se calcularon coeficientes integrados para las subdimensiones estilo de enseñanza y correspondencia con el texto original, dentro de la dimensión del análisis de la cualidad de la enseñanza, se puede

también calcular un coeficiente unitario de dicha calidad, integrando los coeficientes de las tres subdimensiones consideradas: recuperación de contenidos centrales enseñados, grado de corrección de los aportes del tutor y preocupación por el aprendizaje. Este coeficiente unitario resultaría de la sumatoria de los valores de los tres coeficientes subdimensionales, dividido por el número de subdimensiones, o sea, 3.

Otra cuestión que también hace a la calidad del discurso del tutor es la coherencia lógico-epistémica del mismo, pero este aspecto no forma parte del modelo propuesto ya que la medición de la coherencia implica la intervención de criterios hermenéuticos de evaluación que el modelo no considera.

Conclusiones

El sistema categorial propuesto fue pensado específicamente para el caso de la tutoría entre pares. Esto no quiere decir que muchas de las categorías no puedan utilizarse para el análisis de la tutoría experta. Sin embargo, la tutoría no-experta tiene características propias; quizás la más importante sea que no tiene “marcaje social”, o sea que no es una condición socialmente natural en lo que hace a la enseñanza epistémica institucionalizada, y en este sentido es una especie de rol-playing. De esto se deriva que la experticia del tutor del tema que enseña está fuertemente vinculada a un texto-fuente que le ha sido provisto o a una clase de un experto real. En otras palabras, se trata de una experticia de amplitud limitada, sobre todo si existe igualdad etaria o de grupo escolar. Como se dijo en la introducción, estas particularidades intrínsecas de la tutoría de pares habilitan a hipotetizar ventajas y desventajas para el tutor y el tutorado, pero esto no ha sido el objeto de este trabajo.

El modelo metodológico propuesto para el análisis de la tutoría no-experta, pensado específicamente para la enseñanza de un tema epistémico en un contexto educativo formal y de igualdad etaria, se basa en la distinción de dos dimensiones fundamentales: la cualidad y la calidad de la enseñanza, reconociendo dentro de cada una distintas subdimensiones. Los puntos fuertes y las limitaciones del modelo pueden resumirse así:

Fortalezas

- Se evita el solapamiento entre dimensiones y subdimensiones, lo que quiere decir que cada una analiza un aspecto excluyente de las restantes.
- Tanto las categorías analíticas, como los indicadores empíricos y los procedimientos de cálculo, son de aplicación universal para el análisis

de todo proceso enseñante tutorial de las características aludidas, o sea que no están restringidas a la enseñanza de un tema o de un texto específico o de un determinado nivel escolar.

- Este universalismo está garantizado precisamente por la provisión de indicadores empíricos precisos para cada una de las dimensiones y subdimensiones, evitando recurrir a criterios hermenéuticos (no objetivos), sean éstos del tutor, del tutorado, del docente experto, del investigador o de otros evaluadores externos.
- La medición de estos indicadores con una escala continua 0-1 asegura mediciones discriminantes precisas y comparabilidad entre enseñanza de distintas epistemes.

Limitaciones

- Como se dijo, el fenómeno tutorial que se analiza está circunscripto a la enseñanza epistémica en contextos formales, y de igualdad etaria y de nivel escolar.
- También está centralizado en el análisis formal y de contenido del discurso del tutor. En este sentido, se podría objetar la escasa consideración del aporte discursivo del tutorado (sobre todo en términos cognitivos), o sea la postergación del análisis de la interacción tutor-tutorado.
- Cuando se habla de tutorado se alude a una categoría genérica, independientemente del número de aprendices. Pero está claro que el modelo toma como referencia básica la tutoría de un tutor y de un solo tutorado (tutoría diádica), de modo que algunos de los indicadores empíricos (por ejemplo la relación entre la cantidad de palabras pronunciadas por “el tutorado” y la del tutor) deberían relativizarse en función del número de tutorados.
- La identificación de las unidades cognitivas del texto-fuente y las aportadas por el tutor responden a un criterio más molecular que molar o episódico. Alguien podría objetar esto desde un punto de vista estructuralmente más conceptual de la episteme. Sin embargo, el análisis basado en la distinción molecular o de unidades cognitivas simples de la episteme es el que mejor se adapta para la formulación de indicadores empíricos precisos y el control de la subjetividad hermenéutica.
- Con todo, corresponde admitir que ningún procedimiento analítico elimina algún tipo de sesgo hermenéutico. En la propuesta de escalas 0-1 que se propone para la medición de cada indicador empírico, no en todos los casos el 1 define un extremo absoluto. Por ejemplo, el 1

de la relación entre cantidad de palabras del tutor y del tutorado no es absoluto; en realidad es razonable suponer (hermenéuticamente) que difícilmente las del segundo puedan superar las del primero, y por eso el 1 se define como la igualdad de cantidad de palabras formuladas por cada uno. Para ser justos, correspondería decir que el modelo restringe al máximo posible los sesgos hermenéuticos, pero no los elimina.

Aunque no estuvo entre los objetivos de la presente investigación, esencialmente metodológica, queda abierta la posibilidad futura de estudios destinados a comparar el proceso de enseñanza experta con el de la enseñanza no-experta, así como los efectos de aprendizaje logrados por ambas, y específicamente por los distintos niveles de calidad de la segunda.

Referencias

- Alam, F., Migdalek, M. J., Ramírez, M. L., Stein, A. y Rosemberg, C.R. (2017). “¿Sabés qué es...?” Explicaciones de niños tutores en torno a vocabulario no familiar. Un estudio con niños de poblaciones urbano marginadas de Argentina. *Revista Costarricense de Psicología*, 36(2), 83-103. <http://dx.doi.org/10.22544/rcps.v36i02.01>
- Alam, F. y Rosemberg, C. (2009, Julio). *Los estudios sobre las interacciones entre niños en situaciones colaborativas y tutoriales*. Ponencia presentada en el IV Coloquio de la IADA, La Plata, Argentina.
- Alzate-Medina, G. M. y Peña-Borrero, L.B. (2010). La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 9(1), 123-138.
- Baker, M.J. (2016). The negotiation of meaning in epistemic situations. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26(1), 133-149. doi: 10.1007/s40593-015-0050-3
- Barkley, E. F., Croos, P., y Major, C. H. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.
- Calero, C., Zylberberg, A., Ais, J., Semelman, M., & Sigman, M. (2015). Young children are natural pedagogues. *Cognitive Development*, 35, 65-78
- Cazden, C. (1991). *El Discurso en el Aula: el Lenguaje de la Enseñanza y del Aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C., y Onrubia Goñi, J. (1994). Temporal dimension and interactive processes in teaching-learning activities: a theoretical and methodological challenge. En: Mercer, N. & Coll, C. Teaching, *Learning and Interaction*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 3 (pp. 107-122)

- Coll, C. y Onrubia Goñi, J. (1996). La construcción de significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesores y alumnos. En: Coll, C. y Derek, E. *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, Cap. 4 (pp. 53-73).
- Coll, C., Onrubia Goñi, J. y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- Coll, C. & Sánchez, E. (2008). Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346, 15-32.
- Coll, C. & Engel, Anna. (2018). El modelo de Influencia Educativa Distribuida. Una herramienta conceptual y metodológica para el análisis de los procesos de aprendizaje colaborativo en entornos digitales. *Revista de Educación a Distancia*, 58, 1-37.
- Cubero Pérez, R., Cubero Pérez, M., Santamaría Santigosa, A., de la Mata Benítez, M. L., Carmona, M. J. I. y Prados Gallardo, M. (2008), La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación*, 346, 71-104.
- De Backer, L., Van Keer, H., & Valcke, M. (2014). Promoting university students' metacognitive regulation through peer learning: the potential of reciprocal peer tutoring. *Higher Education*, 70(3), 469-486. doi:10.1007/s10734-014-9849-3
- De Smet, M., Van Keer, H., & Valcke, M. (2008). Blending asynchronous discussion groups and peer tutoring in higher education: An exploratory study of online peer tutoring behaviour. *Computers & Education*, 50(1), 207-223. doi:10.1016/j.compedu.2006.05.001
- De Smet, M. D., Van Keer, H. V., Wever, B. D., & Valcke, M. (2010). Cross-age peer tutors in asynchronous discussion groups: Exploring the impact of three types of tutor training on patterns in tutor support and on tutor characteristics. *Computers & Education*, 54(4), 1167-1181. doi:10.1016/j.compedu.2009.11.002
- De Wever, B., Van Keer, H., Schellens, T., & Valcke, M. (2010). Structuring asynchronous discussion groups: Comparing scripting by assigning roles with regulation by cross-age peer tutors. *Learning and Instruction*, 20(5), 349-360. doi:10.1016/j.learninstruc.2009.03.001
- Delamont, Sara (1984). *La Interacción Didáctica*. Madrid (Es.): Editorial Cincel, S.A.

- Duran, D. (2010). Cooperative Interactions in peer tutoring. Patters and Sequences in paired writing. *Middle Grades Research Journal*, 5(1) 47-60.
- Edwards D. (1996). Hacia una psicología discursiva de la educación en el aula. En: Coll, C. y Derek, E. *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, Cap. 3 (pp. 35-52).
- Fernández, F., & Arco, J. (2011). Effects of a peer tutoring programme among university students. *Infancia y Aprendizaje*, 34(1), 109-122.
- Fernández, M., Wegerif, R., Mercer, N., & Rojas-Drummond, S. (2001). Re-conceptualizing "Scaffolding" and the Zone of Proximal Development in the Context of Symmetrical Collaborative Learning. *Journal of Classroom Interaction*, 36(2), 40-54.
- Flanders, N. (1977). *Análisis de la Interacción Didáctica*. Salamanca: Anaya.
- Flores Coll, M. y Durand Gisbert, D. (2016). Tutoría entre iguales y comprensión Lectora: ¿un tándem eficaz? Los efectos de la tutoría entre iguales sobre comprensión lectora. *Universitas Psychologica*, 15(2) 339-352.
- Ghadirian, H., & Ayub, A. F. M. (2017). Peer moderation of asynchronous online discussions: An exploratory study of peer e-moderating behaviour. *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(1), 1-18. <https://doi.org/10.14742/ajet.2882>
- Gisbert, M., Cabero, J. y Llorente, M. (2007). El papel del profesor y el estudiante en los entornos tecnológicos de formación. En J. Cabero (Coord), *Tecnología Educativa*, Madrid: Mc Graw Hill.
- Gómez, A. (2016). Enseñanza en la virtualidad: el docente y el tutor par, una asociación provechosa para el aprendizaje. *InterCambios*, 3(1), 89-97.
- Klavina, A., & Block, M. E. (2008). The Effect of Peer Tutoring on Interaction Behaviors in Inclusive Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 25(2), 132-158. doi:10.1123/apaq.25.2.132
- Madaio, M. A., Cassell, J., & Ogan, A. (2017 EDM). The Impact of Peer Tutors' Use of Indirect Feedback and Instructions. En *Proceedings of the Twelfth International Conference of Computer Supported Collaborative Learning (CSCL)*, 2017.
- Mercer, N. (2010). The analysis of classroom talk: Methods and methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 1-14.
- Roscoe, R. (2014). Self-monitoring and knowledge-building in learning by teaching. *Instructional Science*, 42, 327-351. doi: 10.1007/s11251-013-9283-4

- Roselli, N. (2007). La eficacia comparativa de tres modalidades instruccionales paradigmáticas. *Revista de Psicología (UCA, Buenos Aires)*, 3(1), 69-88.
- Roselli, N. (2009). La interacción sociocognitiva experto-aprendiz en situación instruccional presencial y mediada tipo chat. En Richaud, Ma. C. y Moreno, J.E. *Investigación en Ciencias del comportamiento. Avances iberoamericanos*. (Tomo I, pp. 479-515) Buenos Aires, Argentina: CIIPME-CONICET
- Roselli, N. (2010). Comparación experimental entre tres modalidades de enseñanza mediadas informáticamente. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 265-282.
- Roselli, N. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*, 4(1), 219-250.
- Rosemberg, C. (2002). La conversación en el aula: un contexto para el aprendizaje. Una revisión de las investigaciones sobre el tema. *Lingüística en el aula*, 5, 7-27.
- Rosemberg, C., Alam, F., Stein, A. (2014). Children interactions in literacy tutoring situations: A study with urban marginalized populations in Argentina. *Global Education Review*, 1(2), 41-63.
- Sánchez, E., García, J. R., Rosales, J., de Sixte, R. y Castellano, N. (2008). Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis? *Revista de Educación*, 346, 105-136.
- Topping, K., Miller, D., Thurston, A., McGavock, K., & Conlin, N. (2011). Peer tutoring in reading in Scotland: thinking big. *Literacy*, 45(1), 3-9.
- Valdebenito, V. y Duran, D. (2015). Formas de interacción implicadas en la promoción de estrategias de comprensión lectora a través de un programa de tutoría entre iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(2), 75-85. doi:10.1016/j.rlp.2014.07.001
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22, 271-296
- Van der Veen, M. & Van Oers, B. (2017). Classroom dialogue and learning outcomes. *Learning and Instruction*, vol. 48, 1-70.
- Van der Veen, M. (2017). *Dialogic Classroom Talk in Early Childhood Education*. Amsterdam, Netherlands: Vrije Universiteit.
- Velasco, J. B., & Stains, M. (2015). Exploring the relationships between perceptions of tutoring and tutoring behaviours: a focus on graduate

students serving as peer tutors to college-level chemistry students. *Chemistry Education Research and Practice*, 16(4), 856–868. doi:10.1039/c5rp00103j

Villar Angulo, L. M. (1984). La interacción didáctica: apéndice. En Delamont, S: *La Interacción Didáctica* (pp. 169-188). Madrid, España.: Editorial Cincel S.A.

Apéndice

Ejemplo de análisis de dos casos de tutores pares universitarios respecto del mismo texto-fuente

El caso 1 corresponde a una enseñanza de estilo expositiva y de mediana correspondencia con el texto fuente; la calidad de la enseñanza es buena. El caso 2 también corresponde a una enseñanza de estilo expositivo, pero de alta correspondencia con el texto fuente; la enseñanza es de mediana calidad.

Codificación del texto fuente

El eterno encanto de ser adolescente

A	Ya es bien sabido que la adolescencia es definida como aquella etapa de transición desde la niñez hacia la adultez. Sin embargo, los jóvenes de la sociedad actual están mostrando un nuevo patrón de conducta, que propone la existencia de un periodo intermedio entre la adolescencia y la adultez que, Según Arnett, comprende a los que tienen 18 a 25 años, pero puede extenderse hasta los 30 años o más aún.	B
		C
D	En la actualidad, hay muchos jóvenes que pasaron ya -a veces largamente- los 18, tienen una autoestima bien alta, pero no dan indicios de aceptar los roles de la adultez. Mientras que algunos expertos hablan de una generación más narcisista o “enferma”, otros ya teorizan una nueva etapa vital como respuesta a los cambios socioculturales. Los nacidos después de los años 70, hoy	E
F	una franja de edad que puede ir desde la mayoría de edad hasta casi los 40 años, se enfrentan a una sociedad hipertecnológica, una oferta educativa más prolongada y un mercado laboral flexible; también los roles y la composición familiar ha cambiado.	
	Para Arnett, el concepto de <i>adultez emergente</i> surge porque los jóvenes adoptan más	G
H	tardeamente los roles adultos en relación a un trabajo estable, casamiento y paternidad, haciendo que los mayores los vean como egoístas y los malinterpreten, sin entender que no se trata de un cambio generacional sino permanente.	
	La adultez emergente se distingue por una relativa independencia de los roles sociales y las expectativas normativas (Arnett, 2000). De este modo, estos jóvenes ya han dejado atrás la	I
J	dependencia de la niñez y la adolescencia, pero todavía no han asumido las responsabilidades que son propias de la adultez. Es un periodo en el cual es posible elegir entre diversas direcciones de vida, tanto en el amor, el trabajo y la perspectiva del mundo en general; muchas direcciones son	
K	posibles y poca certeza hay en el futuro. Es la etapa en la que hay una mayor exploración independiente de las posibilidades de vida, para muchas personas el periodo de mayor exploración que van a tener.	L
	Al hablar de la demora en la transición a la adultez, también se destaca una desestructuración de las transiciones: los jóvenes suelen volver sin problemas a un estadio anterior, como regresar a	M
N	casa de los padres (luego de haberse ido una vez) o volver a estudiar. De este modo, el empleo y el estudio pueden ser sincrónicos y las trayectorias son reversibles.	

N	En la Argentina el 80% de los jóvenes universitarios de nivel socioeconómico alto vive con los padres, el 88 % es soltero y más del 60 % no trabaja. Se trata de jóvenes individualistas y egocéntricos, que prefieren autopromocionarse antes que ayudar a los demás; poseen mayor libertad e independencia, pero también más depresión, ansiedad, cinismo y soledad; se toman más tiempo para definir su identidad y formarse de acuerdo a ella; poseen altas expectativas de vida; aceptan la sexualidad premarital y los métodos anticonceptivos para experimentar con distintas parejas antes de tomar la decisión de formar una familia; hay casos en los que los jóvenes deciden quedarse en la casa de los padres hasta tan tarde como los 40 años, a veces porque no pueden encontrar un empleo fijo ni pueden acceder a los carísimos alquileres.	O
P	Es por estas características propias y el patrón de conducta observado en estos jóvenes, que ya se está hablando de esta nueva etapa vital, mejor conocida como <i>adultez emergente</i> .	
Q		
R		

Códigos utilizados

- Unidades Cognitivas Centrales
- Unidades Cognitivas Periféricas

Referencia: Folgarait, A. (2010) El eterno encanto de ser adolescente. Buenos Aires: *La nación (Enfoques)*.

3

Codificación del discurso tutorial 1

	Tutorial: Bueno, este texto habla de un concepto nuevo que es la <i>adultez emergente</i> , según Arnett, es el autor.	U.C. Amp
	Tutoral: Okay.	
A	Tutorial: Que es un... (silencio durante 1 segundo). Si. Es un período que va desde los dieciocho a los veinticinco años. Si bien ya se conoce que la adolescencia es una etapa de transición entre la niñez y la adultez, hay como una etapa, eh... nueva que está surgiendo en esta época que es esta <i>adultez emergente</i> . Los jóvenes de la sociedad actual, eh... tienen un nuevo patrón de conducta, por eso es que... que se habla de esta nueva etapa. Esta nueva etapa se debe a... o sea, algunos expertos lo explican cómo... como que es una generación narcisista y enferma y otros porque es un cambio directamente sociocultural, de la cultura. Los cambios de su... de la cultura se deben a, eh... los cambios tecnológicos, internet, eh... la oferta educativa que es más amplia..., eh... el mercado laboral es más flexible y, eh... la familia también cambió su composición familiar y los roles. Entonces todo estos... estos factores, eh... ayudaron a que... a que haya estos cambios socioculturales y que se abra esta nueva etapa en la adolescencia.	C B E
U.C. Amp		U.C. Amp
F	Tutoral: Ya, ¿pero es una etapa distinta a la adolescencia o es como en la adolescencia?	
Ind. P.A.	Tutorial: Sería como, mmm... como... después de la adolescencia; o sea, una etapa de transición entre la adolescencia y la adultez. Claro.	B
	Tutoral: Muy bueno.	
	Tutorial: Claro. Eh... ¿Por qué se da? Esta etapa las características que tiene son: primero que los jóvenes adoptan más tardíamente los roles adultos, que son de trabajo estable, casamiento y paternidad. (Silencio durante 1 segundo). Y, eh... los mayores critican a los jóvenes porque dicen que son egoístas o inmaduros; pero en realidad no se dan cuenta que no es un cambio generacional sino que es un cambio permanente de la sociedad, de la cultura.	G
H	Tutoral: Okay.	
K	Tutorial: Y bueno, eh... estos, eh... estos... estos jóvenes que están en la <i>adultez emergente</i> , eh... tienen distintas características, por ejemplo, tienen poca certeza del futuro... (silencio durante 1 segundo)...	
	Tutoral: Si.	
	Tutorial: ..., tienen, eh... mayor libertad e independencia, son más individualistas y egocéntricos, tienen, eh... (silencio durante 2 segundos)... hay una característica que es que las trayectorias, o sea, la transición entre etapas es más reversible, es reversible, entonces no tienen problema de pasar, por ejemplo, de, eh... de cambiar de trabajo, o de volver a la... a la casa de los padres, o, eh... volver a estudiar. Entonces, como que hay una flexibilidad en la transición de etapas, digamos. (Silencio)	O M

P	durante 2 segundos).	
	Eh... también tienen altas expectativas de vida y por eso es que les cuesta, eh... definir su identidad, más tiempo, digamos	U.C. Amp
P	Eh... también el tema de la sexualidad, eh... (silencio durante 2 segundos)... como que se da prematuramente y como que hay más libertad en cuanto a... eh... probar con distintas personas antes de... de casarse o antes de... de formar una relación estable, digamos.	
	Tutoradl: Okay.	
Ind. P.A.	Tutoral: Y, eh... bueno, una de las características también negativas es que, eh... se da mayor depresión, mayor ansiedad, mayor soledad y cinismo. Digamos, eh... que son más... más falsos o más superficiales	0 U.C. Amp
	Eh... (silencio durante 1 segundo). Nada más. Eso fue todo. ¿Entendiste?	
Ind. P.A.	Tutoradl: Si	
	Tutoral: ¿Alguna pregunta?	
Ind. P.A.	Tutoradl No.	
	Tutoral: Bueno.	
Ind. P.A.	Tutoradl: ¡Qué alegría! O sea que estoy como en esta etapa de la vida (risas).	

Códigos utilizados:

- Unidades Cognitivas Centrales (coincidentes con el texto)
- Unidades Cognitivas Periféricas (coincidentes con el texto)
- Unidades Cognitivas Ampliadas
- Indicador de Preocupación por el Aprendizaje

Análisis del discurso tutorial 1

- Unidades Cognitivas Centrales recuperadas: 6
- Unidades Cognitivas Periféricas recuperadas: 5
- Unidades Cognitivas Ampliadas Simples: 5
- Unidad/es Cognitiva/s Ampliada/s Compleja/s: 0
- Total de Unidades Cognitivas mencionadas por el tutor: 16
- Unidades Dialógicas: 0
- Indicadores de preocupación por el aprendizaje: 3
- Errores de significado: 0
- Errores gramaticales: 0

1) Calidad de la enseñanza

1.1. Estilo de enseñanza

1.1.1. Relación entre las unidades dialógicas o comunicacionales y el aporte cognitivo del tutor: $0/16=0$

1.1.2. Relación entre la densidad de las contribuciones recíprocas: $36/485=0.074$

1.1.3. Coeficiente de Estilo de enseñanza: $(0 + 0.074) / 2 = 0.037$ (estilo expositivo)

Análisis del discurso tutorial 1

- Unidades Cognitivas Centrales recuperadas: 6
- Unidades Cognitivas Periféricas recuperadas: 5
- Unidades Cognitivas Ampliadas Simples: 5
- Unidad/es Cognitiva/s Ampliada/s Compleja/s: 0
- Total de Unidades Cognitivas mencionadas por el tutor: 16
- Unidades Dialógicas: 0
- Indicadores de preocupación por el aprendizaje: 3
- Errores de significado: 0
- Errores gramaticales: 0

1) Calidad de la enseñanza

1.1. Estilo de enseñanza

1.1.1. Relación entre las unidades dialógicas o comunicacionales y el aporte cognitivo del tutor: $0/16 = 0$

1.1.2. Relación entre la densidad de las contribuciones recíprocas: $36/485 = 0.074$

1.1.3. Coeficiente de Estilo de enseñanza: $(0 + 0.074) / 2 = \mathbf{0.037}$ (estilo **expositivo**)

0 ★	0.33	0.34	0.66	0.67	1
Expositivo		Mixto		Participativo	

1.2. Correspondencia con el texto original

1.2.1. Correspondencia secuencial: $9/11 = 0.81$

1.2.2. Correspondencia lingüística: $83/208 = 0.39$

1.2.3. Ampliación de contenido: $5/11 = 0.45$

1.2.4. Coeficiente de correspondencia con el texto fuente: $[0.81 + 0.39 + (1 - 0.45)] / 3 = \mathbf{0.58}$ (correspondencia **media**)

0	0.33	0.34	★ 0.66	0.67	1
Correspondencia baja		Correspondencia Media		Correspondencia alta	

2) Calidad de la enseñanza

2.1. Recuperación de contenidos centrales enseñados

2.1.1. Unidades Cognitivas Centrales: $6/8 = 0.75$

2.1.2. Unidad/es Cognitiva/as Compleja/as: 0.5

2.1.3. Coeficiente de recuperación del contenido enseñado: $(0.75 + 0.5) / 2 = 0.6$

(mediana recuperación)

- 2.2. Grado de corrección de los aportes del tutor: $[(16 \cdot 1) + (0 \cdot 0.5)] / 16 = 1$
(alto grado de corrección)
- 2.3. Preocupación por el Aprendizaje: $3/6 = 0.5$ **(mediana preocupación)**
- 2.4. Coeficiente de Calidad de la enseñanza: $(0.62 + 1 + 0.5) / 3 = 0.7$ **(buena calidad)**

0	0.33	0.34	0.66	0.67 ★	1
Mala calidad		Mediana Calidad		Buena calidad	

Codificación del discurso tutorial 2

		Tutora2: Bueno. <i>(Silencio durante 1 segundo)</i> . Voy a hablar, eh... sobre el tema de "El Eterno, eh... Encanto de ser Adolescente"	U.C. Amp
A		Bueno, dice que la adolescencia, bueno, se trata como de esta etapa de transición de la niñez a la adultez, pero que sin embargo en la sociedad actual hay un nuevo patrón de conducta según Arnett, que comprende desde los dieciocho a los veinticinco años, pero que puede extenderse hasta los treinta y más.	B C
D		Dice que los jóvenes, eh... son... estos... estos jóvenes, que ya cumplieron la mayoría de edad, son jóvenes que no dan indicios de aceptar los roles de la adultez, que son una generación más bien narcisista que, eh... que hay muchos expertos que hoy por hoy ya teorizan como una nueva etapa vital, una nueva etapa vital.	E
		Tutorada2: O sea, los... los adolescentes actuales son más narcisistas.	
		Tutora2: Sí. Hablan de esta nueva etapa vital como, eh... <i>(silencio durante 1 segundo)</i> ... esto... eh... que la llaman la adultez emergente.	U.C. Amp
		Tutorada2: Si.	
F		Tutora2: Dice que esto se da a partir de los nacidos después de los '70, se enfrentan a una sociedad como más hipertecnológica, que hay una oferta educativa mucho más prolongada, que hay un... un... como un marco así como laboral mucho más flexible y que entonces también, eh... o sea, que estos cambios también se dan y hay un cambio de roles y composición familiar, eh... y que esta adultez emergente, como dice Arnett.	U.C. Amp
Ind P.A		Tutorada2: Esperá. Flexible a nivel laboral, educación, ¿y qué más?	
F		Tutora2: Es, sí, a nivel educacional, es más prolongada; a nivel laboral es más flexible, pero que también hay un cambio de roles, eh... a nivel familiar y de composición familiar.	
		Tutorada2: Si.	
J		Tutora2: Eh... dicen, con lo que esta etapa adoptan más tardíamente los roles adultos, en relación al trabajo, al casamiento, a la paternidad; y que no asume responsabilidades que son propias del adulto, ya que es un período en donde es posible elegir, o sea, ir por muchas direcciones; hay muchas direcciones posibles y que hay poca certeza en el futuro.	G
K		Tutorada2: Si.	
		Tutora2: Eh... también dice que se destaca una desestructuración de las transiciones, en donde los jóvenes, eh... suelen tener... O sea, no... no tienen problema en volver a un estadio anterior, como por ejemplo, o sea, no sé, si les va mal o lo que sea, volver a la casa de los padres.	M
		Tutorada2: Ah.	
		Tutora2: Y... bueno, que son jóvenes egocéntricos e individualistas, que poseen más libertad e independencia, pero que también tienen una tendencia a la depresión, a la ansiedad y a la soledad, por esta... por esto de no poder definir, eh... su identidad.	O
		Tutorada2: O sea que todo esto se produce por no poder producir su identidad.	U.C. Amp
		Tutora2: No poder definir su identidad. <i>(Silencio durante 3 segundos)</i> .	
		Tutorada2: Listo.	

Códigos utilizados:

- Unidades Cognitivas Centrales (coincidentes con el texto)
- Unidades Cognitivas Periféricas (coincidentes con el texto)
- Unidades Cognitivas Ampliadas
- Indicador de Preocupación por el Aprendizaje

Análisis del discurso tutorial 2

- Unidades Cognitivas Centrales recuperadas: 6
- Unidades Cognitivas Periféricas recuperadas: 5
- Unidades Cognitivas Ampliadas Simples: 4
- Unidad/es Cognitiva/s Ampliada/s Compleja/s: 0
- Total de Unidades Cognitivas mencionadas por el tutor: 15
- Unidades Dialógicas: 0
- Indicadores de preocupación por el aprendizaje: 1
- Errores de significado: 0
- Errores gramaticales: 0

3) Calidad de la enseñanza

1.3. Estilo de enseñanza

- 1.3.1. Relación entre las unidades dialógicas o comunicacionales y el aporte cognitivo del tutor: $0/15=0$
- 1.3.2. Relación entre la densidad de las contribuciones recíprocas: $36/376=0.095$
- 1.3.3. Coeficiente de Estilo de enseñanza: $(0+0.095) /2 = 0.047$ (**estilo expositivo**)

0 ★	0.33	0.34	0.66	0.67	1
Expositivo		Mixto		Participativo	

1.4. Correspondencia con el texto original

- 1.4.1. Correspondencia secuencial: $11/11=1$
- 1.4.2. Correspondencia lingüística: $104/192=0.54$
- 1.4.3. Ampliación de contenido: $4/11=0.36$
- 1.4.4. Coeficiente de correspondencia con el texto fuente: $[1 + 0.54 + (1 - 0.36)] / 3=0.72$ (**correspondencia alta**)

0	0.33	0.34	0.66	0.67 ★	1
Correspondencia baja		Correspondencia Media		Correspondencia alta	

4) Calidad de la enseñanza

2.1. Recuperación de contenidos centrales enseñados

- 2.1.1. Unidades Cognitivas Centrales: $6/8=0.75$
- 2.1.2. Unidades Cognitivas Complejas: 0.5
- 2.1.3. Coeficiente de recuperación del contenido enseñado: $(0.75+0.5) /2 =$

0.62

2.2. Grado de corrección de los aportes del tutor: $[(15*1) + (0*0.5)] /15 = 1$

2.3. Preocupación por el Aprendizaje: $1/8=0.12$

2.3. Coeficiente de Calidad de la enseñanza: $(0.62 + 1 + 0.12) /3 = 0.58$ (**mediana calidad**)

0	0.33	0.34	★ 0.66	0.67	1
Mala calidad		Mediana calidad		Buena calidad	



Configuraciones triádicas en la niñez y su relación con el saber en la adolescencia

Estudio de caso a la luz de la teoría de las relaciones objetales y la psicopedagogía clínica

Juan Esteban López Cardona

Resumen

Este artículo es un estudio de caso clínico de un adolescente de 14 años, remitido por problemas de aprendizaje en la escuela, con resultados insatisfactorios en una institución de rehabilitación cognitiva donde fue diagnosticado con dificultades de atención, memoria e impulsividad. Se lleva a cabo un proceso psicoterapéutico en la escuela y se leen los procesos y se procura comprender las dificultades psicopedagógicas y clínicas. Se encontró que los procesos del aprendizaje son comprometidos de manera sintomática por los procesos del desarrollo, en este caso la dimensión de conflicto está dada por un tejido relacional respecto al rechazo y la devaluación, interferido con la resolución de la segunda individuación, en la adolescencia que da una oportunidad para hacer las paces con situaciones de peligro abrumadoras que sobrevivieron a la infancia.

Palabras clave: Problemas del Aprendizaje, Psicopedagogía Clínica, Psicología Dinámica, Adolescencia, Mundo Representacional, Segunda Individuación.

Abstract

This article is a clinical case study of a 14-year-old boy, referred for learning problems at school, with unsatisfactory results in a cognitive rehabilitation institution where he was diagnosed with attention, memory and impulsive difficulties. A psychotherapeutic process is carried out at school and the processes are read and an attempt is made to understand the psychopedagogical and clinical difficulties. It was found that learning processes are symptomatically compromised by developmental processes, in this case the conflict dimension is given by a relational fabric regarding rejection and devaluation, interfered with the resolution of the second individuation, in adolescence. It gives an opportunity to make peace with overwhelming danger situations that survived childhood.

Keywords: Learning Difficulties, Clinical Psychopedagogy, Clinical Dynamic Relational Psychology, Adolescence, Representational World, Second Individuation.

Para citar este artículo

López, J.E. (2019). Configuraciones triádicas en la niñez y su relación con el saber en la adolescencia. Estudio de caso a la luz de la teoría de las relaciones objetales y la psicopedagogía clínica. *Tempus Psicológico*, 2(2), 49-79.

Doi: 10.30554/tempuspsi.2.2.2630.2019

Recibido: 28.01.2019 – Aceptado: 02.03.2019

Reporte de caso

ISSN - 2619-6336



Configuraciones triádicas en la niñez y su relación con el saber en la adolescencia

Estudio de caso a la luz de la teoría de las relaciones objetales
y la psicopedagogía clínica

Triadic configurations in childhood and its relationship with
knowledge in adolescence.

Case study in light of the theory of object relations and clinical
psychopedagogy

Juan Esteban López Cardona¹

¹ Psicólogo. Magíster en Psicología Clínica. Docente Universidad de San Buenaventura Medellín. Correo: ps.juanesteban@gmail.com

Introducción

El panorama actual en Colombia respecto a la salud mental de niños y adolescentes no es el más alentador, la más reciente Encuesta Nacional de Salud Mental (ENSM 2015), de la Universidad Javeriana, Colciencias y el Ministerio de Salud, alerta sobre el incremento de diagnósticos de trastorno en esta población, donde los más comunes fueron: primeramente el trastorno por déficit de atención; seguido del trastorno de ansiedad de separación, y trastorno negativista desafiante; llama la atención, que la prevalencia de estos trastornos sean comúnmente diagnosticados por instituciones asistenciales y diversidad de profesionales de la salud, ante dificultades detectadas en la vida escolar.

Para Fernández (2011), los parámetros de normalidad establecidos en los manuales psiquiátricos, “inciden en las prácticas de evaluación psicopedagógica, interviniendo como un elemento propiciador de la exclusión escolar que padecen muchos niños que paradójicamente, luego de ser excluidos por los diagnósticos, deben ser <incluidos> por la escuela” (p. 23).

Estos diagnósticos de trastornos que tienden a ser reduccionistas surgen con frecuencia producto de una serie de conductas disruptivas y dificultades en el aprendizaje que presentan niños y jóvenes en la escuela, y que traen como resultante, la formulación de un diagnóstico clínico acompañado de medicación, reduciendo así la evaluación diagnóstica a aspectos esencialmente biológicos y caracterológicos de síntomas, minimizando la subjetividad, vínculos tempranos e historia afectiva del sujeto como manifestación inconfundible de su ser; tratamos hoy con “un sujeto al que permanentemente se examina, se mide y al que pocos escuchan” (Fernández, 2008, p. 26).

Resulta entonces cuestionable la facilidad con la cual se diagnostica hoy a niños y jóvenes ante su desencuentro con el saber, más aún, cuando se ha visto que, el sentido y particularidad de las dificultades en el aprendizaje no alude única y exclusivamente a aspectos netamente neurobiológicos, puesto que, en ello, también interfieren aspectos de la vida anímica esencialmente relacionales.

Dicha ligereza con la que se diagnostica actualmente, obedece con frecuencia a la queja constante de escuelas e impotencia de padres de familia y maestros que remiten a sus estudiantes a instituciones asistenciales en búsqueda de una solución a su preocupación: “inatención e indisciplina”, de esta manera, el diagnóstico clínico de trastorno y la medicación, constituyen la aparente respuesta a la impotencia manifiesta.

El diagnóstico en las instituciones, se transforma muchas veces en “un oráculo que determina discriminatoriamente el futuro intelectual de un niño, cuando no en un calmante de ansiedades, a partir de la pseudotranquilidad que otorgan las etiquetas del tipo: “debilidad mental”, “problema de aprendizaje de orden orgánico” (Fernández, 2008, p. 26).

Una vez el adolescente llega a consulta por remisión de padres, maestros o instituciones, es el trabajo del clínico identificar más allá del motivo de consulta el problema psicológico, es decir, antes de etiquetar un problema de aprendizaje a través de clasificaciones diagnósticas, el objetivo es llevar a cabo una lectura de procesos que conduzcan a una apreciación del estado de la organización psíquica del adolescente en contexto, realizando un análisis de las múltiples situaciones individuales y sociales que pueden alterar los modos de aprendizaje, puesto que un adolescente, como lo señala Fernández (2011):

Puede mostrarse desatento en la escuela porque sufre de abuso o violencia familiar, porque siente al mundo amenazante; porque está deprimido; porque no le interesa lo que le enseñan o es poco atractivo, o porque quienes le enseñan no lo atienden como un ser pensante y deseante afectado (p. 126).

Sobre la base de las consideraciones anteriores, se propone otra manera de leer los problemas de aprendizaje, y es a través de una lógica del desarrollo y comprensión de las dificultades desde la psicopedagogía clínica, donde las afirmaciones de Alicia Fernández y Silvia Schlemenson como dos de las grandes precursoras de dicha perspectiva, fueron fundamentales en la elaboración del presente estudio, teniendo en cuenta aspectos del desarrollo y relacionales que, si bien no son deterministas, tienen un lugar importante en la relación que los niños y adolescentes establecen con el saber, para Fernández (2011):

Nuestro papel es ofrecer una superficie para que el atendido pueda ir encontrándose a sí mismo, más allá del síntoma que lo trae a consulta y más allá aun del alcance de nuestro propio mirar. Ofrecer un tiempo para que nuestro atendido descubra algo nuevo y posibilitador de sí mismo (p. 20).

El presente estudio, parte del supuesto de cómo los procesos del aprendizaje en los adolescentes se ven comprometidos de manera sintomática por los vínculos y procesos del desarrollo, a través de lo que podríamos denominar “configuraciones triádicas”, entendidas como aquellas experiencias relacionales que el sujeto establece con sus cuidadores primarios y que constituyen la piedra angular en su organización y estructuración psíquica, esto es, la configuración del mundo representacional, planteamiento introducido por Horner (1982) siguiendo a Mahler (1977) como un esquema de mundo interno e interpersonal que permite comprender los procesos de la organización psíquica en representaciones del sí-mismo, la relación del sí mismo con los otros, y la dimensión del lugar y el valor del sujeto de relación, en el mundo.

Los conflictos intrapsíquicos que emergen en estas relaciones tempranas, se manifiestan de manera sintomática en la adolescencia, a través de lo que Blos (1979) denominó segundo proceso de individuación:

Si el primer proceso de individuación, es el que se consuma hacia el tercer año de vida con el logro de la constancia del self y del objeto, propongo que se considere la adolescencia en su conjunto como segundo proceso de individuación. Ambos comparten la mayor vulnerabilidad de la organización de la personalidad, así como la urgencia de que sobrevengan en la estructuración psíquica cambios acordes con el impulso madurativo... cualquiera de ellos que se malogre da lugar a una determinada anomalía en el desarrollo que corporiza los respectivos fracasos en la individuación (pp. 118-119).

Este problema y estos supuestos, asociados a los vínculos y procesos del desarrollo y su relación al saber en la adolescencia, emergen del estudio clínico de niños y jóvenes escolares en la institución donde trabajo como profesional de servicios psicológicos. La metodología utilizada se trata de la investigación con estudio de caso, lo que quiere decir, que los hallazgos emergieron en el trabajo de análisis clínico de un caso y en el contexto de la perspectiva de la psicopedagogía clínica y la teoría de las relaciones objetales.

La psicopedagogía clínica, según Schlemenson (2005), considera que las relaciones tempranas adquieren una jerarquía constituyente de la diversidad y la riqueza psíquica potencial, que transforma las relaciones con los proge-

nitores en piedra fundamental y preferencial para la construcción de tendencias selectivas de pensamiento y aprendizajes, Fernández (2008) por su parte, considera que es evidente “el lugar de la familia en la génesis y mantenimiento del síntoma en el aprender, así como la incidencia de la institución educativa en la génesis y mantenimiento del fracaso escolar” (p. 27).

En lo que respecta a la teoría de las relaciones objetales, según Schnitter (2001 cit Concha & Orozco 2015), la lectura clínica psicodinámica, permite comprender los procesos del desarrollo evolutivo y las tensiones del tradicional conflicto edípico, entendido tal como un proceso de exclusión y ubicación en la posición de tercero excluido, lo que implica poder resolver una serie de tensiones propias del desarrollo como la ansiedad de separación, ansiedades relativas al cuerpo y la dimensión del valor y de ser en el mundo.

Un adolescente de 14 años de edad a quién llamaremos “Samuel”, constituye el corazón y razón de ser del presente estudio, cuyo propósito, además de promover el bienestar estético del consultante, es aportar a la discusión académica en el marco de la teoría de las relaciones objetales y la comprensión de las dificultades desde la psicopedagogía clínica, un análisis a partir de un caso clínico de como los procesos del aprendizaje en los adolescentes se ven comprometidos de manera sintomática por los vínculos y procesos del desarrollo, y en el mejor de los casos, lograr una mayor articulación desde la interdisciplinariedad entre los diferentes saberes que intervienen en el trabajo de acompañamiento e intervención de la población adolescente.

Objetivos

Objetivo general

Analizar a partir de un caso clínico, las configuraciones triádicas en la niñez y su relación al saber en la adolescencia desde el contexto de la teoría de las relaciones objetales y la comprensión de las dificultades desde el enfoque de la psicopedagogía clínica.

Objetivos específicos

- Llevar a cabo una lectura de procesos psicológicos en un adolescente de 14 años de edad desde la dimensión relacional, representacional y del desarrollo.
- Identificar como los procesos de aprendizaje se ven comprometidos de manera sintomática por los vínculos y procesos del desarrollo, en el estudio de caso de un adolescente.

Historia clínica del paciente

Samuel es un adolescente de 14 años de edad, sexo masculino, remitido hace 2 años por problemas en el aprendizaje y resultados insatisfactorios en una institución de rehabilitación cognitiva donde fue diagnosticado con dificultades de atención, memoria e impulsividad en el comportamiento.

Vive con su padre de 44 años de edad, quien cursó hasta séptimo grado de bachillerato, actualmente trabaja como conductor en una empresa de transporte lo que le implica estar viajando constantemente; su madre de 46 años de edad, tecnóloga en contaduría pública, actualmente ejerce desde esta área; y con su hermana de 5 años de edad, quién actualmente se encuentra en jardín.

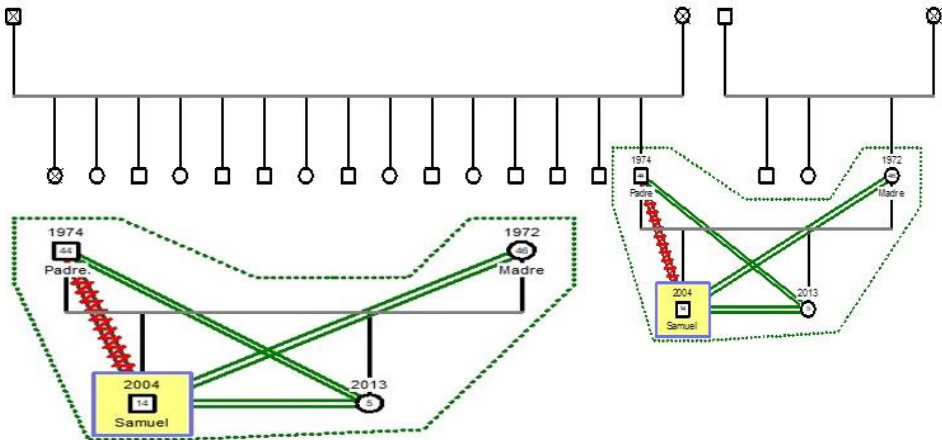
El padre de Samuel a quien llamaremos Pedro, proviene de una familia numerosa de 15 hermanos donde él es el menor, cuando tenía 7 años, fallece su padre a causa de un accidente en su misma casa al encontrarse en un profundo estado de embriaguez, su madre fallece cuando tenía 21 años, por tradición familiar todos los hijos debían trabajar desde muy jóvenes, razón por la cual, no termina sus estudios por colaborar en su familia. La madre de Samuel a quien llamaremos Ana proviene de una familia de tres hermanos donde ella es la menor, tuvo la posibilidad de estudiar una tecnología en contaduría pública, la cual ejerce actualmente.

Patrones relacionales

- Entre sus padres: los padres de Samuel refieren serias dificultades para ponerse de acuerdo, lo que les lleva a desautorizarse frente al joven, su padre espera que Samuel sea más autónomo y la madre prefiere acompañarlo en todos los procesos.
- Con sus padres: con su padre la relación es ambivalente, ante la reprobación reiterada de asignaturas su padre reacciona de manera airada y con palabras hirientes lo que hace que Samuel se desestabilice emocionalmente, con su madre la relación es más cercana y es ella quien trata de conciliar los fuertes reclamos del padre hacia Samuel.
- Con sus pares: ha tenido algunas dificultades para relacionarse con sus compañeros, porque los molesta, es extravagante al relacionarse, se ríe fuerte de ellos y en ocasiones les grita.

Genograma

Figura 1. Genograma



Fuente elaboración propia

Historia escolar

Actualmente reprueba octavo grado de bachillerato, las quejas de los docentes están relacionadas con el comportamiento y con el aspecto académico, por falta de atención y porque no trabaja en clase por estar hablando. No hay responsabilidad en el momento de realizar las tareas, comprende las tareas sigue instrucciones fácilmente pero no le gusta hacerlas.

Los resultados insatisfactorios en la escuela, derivan en la impotencia de su madre y la ira de su padre quién recurre a expresiones tales como: “usted es un vago que no sirve para nada”, detonando en Samuel estados de frustración que le llevan a golpearse en la cabeza, con las paredes y con su cama replicando “soy un bruto que no sirve para nada”. Cuando esto sucede, la madre interviene en favor de Samuel y todo desencadena en tendidas discusiones.

Estilo de vida actual

Samuel ha sido desde siempre un niño muy alegre, en un principio sentía un gusto especial por la música que luego se fue desplazando hacia el interés por el fútbol, la pasión por este deporte se ha ido acentuando debido a que su padre es también un aficionado, al punto de manifestar tener la expectativa de que Samuel sea un jugador profesional.

De lunes a viernes se levanta temprano en la mañana para ir a estudiar, el colegio es para Samuel un lugar de encuentro y compartir con sus amigos, finalizada su jornada escolar, tiene algunos días donde se queda entrenando fútbol y los demás días sale para su casa a cuidar de su hermana menor mientras llegan sus padres de trabajar; los fines de semana, suele quedarse en casa descansando, viendo partidos de fútbol, y esporádicamente sale con sus familiares a una finca en las afueras de la ciudad.

Metodología

El enfoque del presente estudio es la investigación de corte cualitativo, dado que lo que se busca es hacer una descripción fenomenológica de la realidad subjetiva emergente de este caso clínico en particular. El enfoque derivado de la ya mencionada investigación cualitativa es el estudio de caso, el cual, es considerado por Lincoln y Gubba (1981) como la mejor modalidad de informe, ya que proporciona una descripción densa, está fundamentado, es holístico y vivo, simplifica los datos al lector, esclarece significados y puede comunicar conocimiento tácito. Para Souto (2000) hablar de enfoque clínico significa tomarlo como exponente de una lógica cualitativa que enfatiza la comprensión, la interpretación, el descubrimiento de teoría, la heurística, la inducción analítica y la búsqueda de verdades hipotéticas apoyadas en lo singular.

En lo que respecta al método, tal como lo señala Martínez (1989), las realidades cuya naturaleza y estructura es peculiar solo pueden ser captadas desde el marco de referencia interno del sujeto que las vive y experimenta, por tanto, exigen ser estudiadas mediante el método fenomenológico hermenéutico. Este método permite el análisis de la información recolectada por considerar que se hace énfasis en volver a la reflexión y a la intuición para describir y clarificar la experiencia tal como ella es vivida, y se configura como conciencia (Morse, 1994, Cit. Buendía, Colás & Hernández, 1998).

El análisis clínico hecho del caso desde su particularidad, constituye la base del estudio, en tanto se recogen variedad de datos cualitativos, que según Creswell (2013) van desde entrevistas clínicas, exploración de los datos, observaciones y documentos y la historia clínica del paciente del cual se está presentando el caso. Los hallazgos emergentes de este análisis, constituyen eventualmente una valiosa herramienta para crear teoría fundada (Eisenhardt, 1991).

Las estrategias aquí utilizadas para la recolección de datos incluyen: historias clínicas, entrevistas estructuradas y no estructuradas, notas clínicas del terapeuta, utilización de pruebas proyectivas, grabación de las sesiones –previo consentimiento informado- y constantes ejercicios de historización del caso en el marco de sus relaciones vinculares. Durante el proceso de investigación, los temas y las preguntas se van ampliando, subdividiendo y recortando; iniciando con una extensa base de datos que se va reduciendo sistemáticamente para prestar atención detallada a los nuevos temas que surgen (Creswell, 2013).

Una vez alcanzada la descripción fenomenológica de la realidad del caso y la recolección de datos, se procede a la lectura de procesos psicológicos en el marco de la teoría de las relaciones objetales y comprensión de las dificultades desde la psicopedagogía clínica, teniendo en cuenta aspectos evolutivos, relacionales y representacionales como piedra angular en la organización del sujeto y en la relación que establece con sí mismo, el mundo, los otros y el saber.

Finalmente, la interpretación de las relaciones encontradas entre las categorías establecidas con base en el marco teórico y los datos obtenidos a partir de la descripción fenomenológica del caso, conducen a la comprensión del fenómeno estudiado, a saber: configuraciones triádicas en la niñez y su relación al saber en la adolescencia, a este proceso final se le denomina según Martínez (2006) “conceptualización” (p. 188). De esta manera, el razonamiento clínico y los hallazgos emergentes del caso permiten presentar un compendio de aprendizajes y conclusiones en torno a la vida anímica y sus efectos en el aprendizaje.

Figura 2. Mundo Representacional

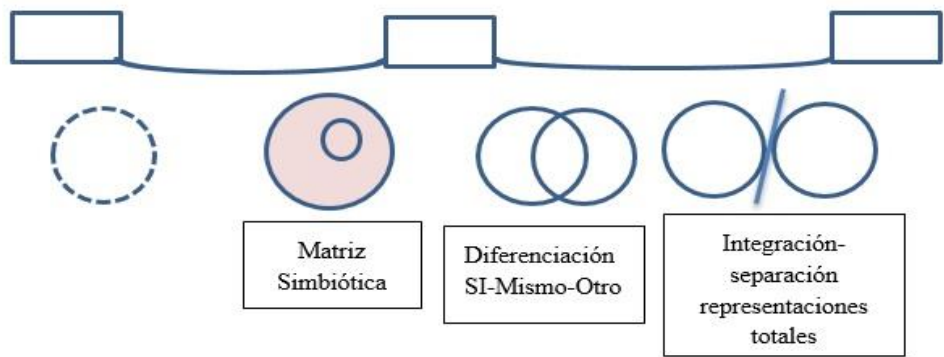


Fuente: Horner, 1982 (adapt. Schnitter 2001)

El contexto teórico desde donde se realiza el presente estudio es la psicopedagogía clínica y la teoría de las relaciones objetales, “que tiene como coordenadas las dimensiones: evolutiva, relacional y representacional” (Schnitter, 2000, p. 1).

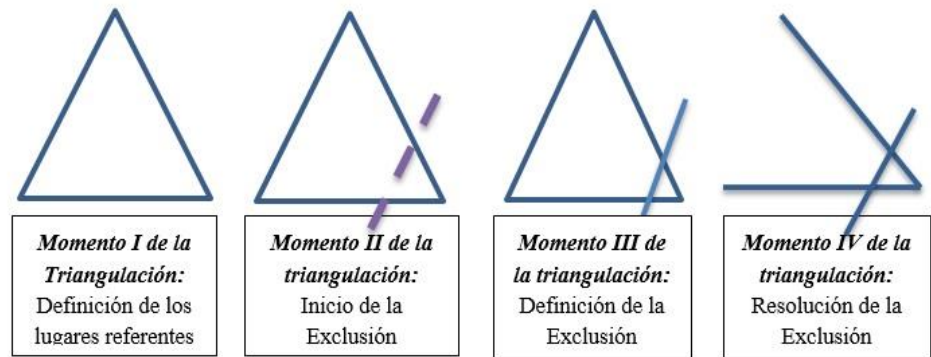
Para Zapata (2015), la configuración del mundo re-presentacional, alude a modos de ser-hacer-sentir, se trata de impresiones y captaciones emergentes de la interpretación que hace el sujeto de las vivencias que tiene con sí mismo y con los otros (personas y objetos).

Figura 3. Estructura diádica



Fuente Horner, 1982 (adapt. Schnitter, 2001)

Figura 4. Estructura triádica



Nota: Fuente Horner, 1982 (adapt. Schnitter, 2001)

Tabla 1. Definición de los momentos de la estructura triádica

Momento	Triangulación	Situación
I	Definición de los lugares referentes	El Edipo constituye la entrada al mundo objetual más amplio y definición del lugar. En la familia se establecen, se nombran, se viven los lugares de cada uno de los miembros, quienes son los padres, quién es el hijo, esto claro verlo en un genograma.
II	Inicio de la exclusión	Afirma la verticalidad en el genograma, es decir que los padres no son pares de los hijos y los roles y funciones están definidas y están establecidos.
III	Definición de la exclusión	La relación vertical está establecida y el lugar propio diferenciado y separado, el hijo queda establecido en la posición de tercero excluido de lo diádico.
IV	Resolución de la exclusión	Implica la apertura al mundo objetual y la apropiación y la responsabilidad por la construcción del lugar y del valor en el mundo. Comprende la continuidad del proceso de individuación para toda la vida.

Fuente: Schnitter, 2001 en Concha y Orozco. (2015).

Aquí vemos la estructuración del mundo representacional a partir del proceso de diferenciación de la estructura diádica a la triádica:

Con referencia a las figuras anteriores, podemos apreciar que las relaciones objetales son estructuras intrapsíquicas que se organizan a partir de procesos mentales tempranos por medio de los cuales el infante organiza su mundo en patrones significativos, estos son: la representación del sí-mismo y la representación del objeto. “Estos patrones evolucionan durante los tres o cuatro primeros años de vida y constituyen la base para las configuraciones mentales duraderas”, por lo tanto, una falla en estos patrones podría derivar en “niveles patológicos e infantiles del desarrollo en ciertos aspectos del sentir, pensar y comportarse” (Horner, 1982, p. 4).

Mahler (1968, cit Horner, 1991) plantea lo que serían las fases del desarrollo de las relaciones objetales (Tabla 2):

Para Horner (1982, p. 9), “un enfoque principal para comprender los procesos básicos de organización lo constituye el abordaje de Jean Piaget (1936) con sus hallazgos concernientes al desarrollo cognitivo”, los procesos a los cuales se hace alusión son organización, asimilación/acomodación, generalización, diferenciación e integración, estos procesos son descritos a través de esquemas en términos de representaciones parciales que se van integrando de manera coherente de acuerdo con las idas y venidas del desarrollo y la relación con los otros, de tal manera que la organización de la mente es el resultado de estos procesos.

Tabla 2. Fases del desarrollo

Edad	Estadios y procesos del desarrollo	Tarea evolutiva
0-1 meses	Autismo normal	Lograr el equilibrio homeostático del organismo en el medio
1-5 meses	Simbiosis normal	-Catexia de la madre -Confianza básica
5-8 meses	Diferenciación y desarrollo de la imagen corporal	-Diferenciación yo - no yo -Nuclearización de la imagen corporal primitiva
8-15 meses	Ejercitación locomotriz	-Investimento narcisista del niño de sus propias funciones, su cuerpo y los objetos -Establecer familiaridad con un segmento más amplio del mundo
15-24 meses	Acercamiento	-Renuncia a la omnipotencia simbólica -Conciencia de la imagen corporal y comienzo de la identidad sexual -Internalización de los cuidados y exigencias parentales -Ampliación del rango y diferenciación de los afectos -Constitución como entidad separada
24-33 meses	Consolidación de la individuación y constancia objetal emocional	-Representación del objeto de amor ausente -Integración del objeto “bueno” y “malo” en una representación total. Si mismo unificado -El logro de la individualidad

Fuente Horner, 1991, (Adapt. Zapata, 2015)

A partir de una lectura descriptiva de dichos procesos, se toma en consideración la calidad y el grado de cohesión, la relación con la realidad, y la relación con los objetos. Y una vez determinada la falla o defecto ocurrido en la organización del sí-mismo, corresponde al clínico asumir una función similar a la de aquella primera persona maternante de la temprana infancia: o sea como la mediadora de la organización. (Horner, 1982)

Desde la perspectiva de la psicopedagogía clínica, Fernández (2008), una de sus más importantes precursoras, refiere que nuestra intervención es muy diferente a la reeducación, ya que esta última tiende a corregir o enmendar. Por el contrario, nosotros proponemos una escucha diferente dirigida a la significación que para el niño y su familia tienen el aprender y la operación que conforma el síntoma de aprendizaje (así cuando el “no sé” aparece como principal respuesta podemos preguntarnos qué es lo que no está permitido saber). “El problema de aprendizaje que presenta, sufre, estructura un sujeto, se ubica, entrelaza, sintomatiza y surge en la trama vincular de su grupo familiar, siendo a veces mantenido por la institución educativa” (p. 54).

En esta misma línea, Schlemenson (2014) se ha ocupado de estudiar los problemas de aprendizaje en la adolescencia, donde alerta sobre estadísticas existentes que muestran un incremento de la dificultad en la relación al saber:

Se abren interrogantes sobre la incidencia de aspectos subjetivos que se suman a las dificultades existentes para incorporar los conocimientos escolares propuestos, a medida que aumenta la edad, sobre todo a partir de los 13 años, los niveles de escolarización comienzan a descender, colocando a los jóvenes en una situación de riesgo social que se cristaliza, sobre todo, en los primeros años de la escuela media (p. 8).

Vemos entonces como la adolescencia representa una etapa de la vida en la que como afirma Green (1993, cit Schlemenson & Grunin, 2014), las transformaciones cuestionan el equilibrio psíquico y la organización temporal establecida hasta entonces y al mismo tiempo habilitan oportunidades inéditas de modificación sobre las huellas ya inscriptas.

Para Nasio (2003), tratamos con un adolescente enfrentado a la transición de la dependencia infantil a la emancipación de joven adulto, que no siempre sabe hablar lo que siente, elabora un duelo silencioso de la infancia, se haya en un cuerpo invadido por pulsiones y su cabeza invadida de moral.

La mayor parte del tiempo lo que se presenta ante nosotros es un adolescente en estado de desasosiego: un joven al que le cuesta expresar su malestar con palabras. No sabe, no puede verbalizar el sufrimiento difuso que lo invade y es a nosotros adultos a quienes nos compete soplarle las palabras que le faltan, traducirle el malestar que siente y que habría expresado él mismo si hubiera sabido reconocerlo (p. 20).

Para Blos (1979):

Lo que en la infancia significa salir del cascarón de la membrana simbiótica para convertirse en un ser individual que camina por sí solo' (Mahler, 1963), en la adolescencia implica desprenderse de los lazos de dependencia familiares, aflojar los vínculos objetales infantiles para pasar a integrar la sociedad global (p. 119).

Hallazgos e intervenciones

En este apartado vamos a hacer una lectura descriptiva de procesos y presentaremos la conceptualización del caso clínico de Samuel y las categorías clínicas emergentes.

Análisis y conceptualización del caso clínico: mundo representacional

Para la lectura de procesos se tiene como guía el Diagnóstico Psicodinámico Operacionalizado (OPD-2) en su Eje II: Relacional, además, trabaja-

mos una conceptualización de mundo representacional (representaciones del sí mismo, los otros y el mundo) desde la propuesta de Horner (1982), que sigue la teoría del desarrollo temprano de Mahler (Mahler et al. 1977) y como se ilustra en la figura 5:

Figura 5. Mundo Representacional



Fuente: Horner, 1982 (adapt. Schnitter, 2001)

En la figura se puede apreciar los procesos de la organización psíquica en términos de las representaciones del sí-mismo devaluado, la relación del sí mismo con los otros en términos de afiliación y control, y la dimensión del lugar y el valor del sujeto de relación, en el mundo, concebido como devaluador y exigente.

Sí mismo

Las representaciones del sí mismo y del objeto, se refieren a organizaciones intrapsíquicas, es decir, estructuras mentales o esquemas derivados de la experiencia temprana del sujeto con sus cuidadores primarios. El término objeto está referido a las características de la relación con las personas (Horner, 1982). En el caso de Samuel, su sí mismo está devaluado, lo que define el valor y por lo tanto el lugar, dado que, por la necesidad de reafirmación a través de la afiliación, Samuel se somete para ser aprobado.

Sí mismo-otros

La relación sí mismo-otros, está dada por la necesidad de afiliación a través de la hostilidad y control, necesita acercarse a los otros, pero no sabe cómo, y termina adquiriendo una dimensión de hostilidad, derivado probablemente en la identificación con su padre, esto es, “identificación

con el agresor"; este concepto (Freud, 1936) denota cómo "personificando al agresor, asumiendo sus atributos o imitando su agresión, el niño se transforma a sí mismo de la persona amenazada en la persona que profiere la amenaza" (p. 113), esta hostilidad en Samuel obedece a la búsqueda de afecto-afiliación aún no integrada, no mide la dimensión del límite con los otros porque no se ha podido mover del rechazo y la distancia con el otro.

Ferenczi, (1933, cit. Frankel, 2002) halló evidencias de que:

Los niños que son aterrorizados por adultos que están fuera de control, se someterán como autómatas a la voluntad del agresor para adivinar cada uno de sus deseos y gratificarlos; completamente olvidados de sí mismos, se identifican con el agresor... La personalidad débil y poco desarrollada reacciona al displacer súbito no con defensas, sino con una identificación guiada por la ansiedad y por introyección del agresor o persona amenazante (pp. 162-163).

Samuel está desbordado, no está contenido, hostiga al otro ante una aparente necesidad de contacto, esto hace que invada el espacio o el límite del otro; esto lleva a una pregunta por lo diádico en las relaciones, ¿está buscando la expresividad y la ternura que no ha encontrado con su padre? también habla de una necesidad adolescente de contacto, de diferenciación, de integración, de intimidad. Cabe aclarar que Samuel es brusco, pero no es agresivo ni violento, en otras palabras, es torpe relacionalmente.

Representación de Mundo (lugar-valor).

Para Horner (1982 siguiendo a Phillipson, 1955), las representaciones mentales del si-mismo y otros (objetos psíquicos), se manifiestan en la situación interpersonal, es decir, el mundo interno media fundamentalmente la relación del individuo con las personas en el mundo exterior. "Este mundo es básicamente el residuo de las relaciones del individuo con las personas de las que dependía para la satisfacción de necesidades primitivas en la infancia y durante las etapas tempranas de la maduración" (p. 7).

La representación de mundo (el lugar y el valor en él) en el caso de Samuel, se trata de un mundo vivenciado como devaluador y exigente, el cual, podría estar dividido o polarizado en dos: los que intentan armonizarlo y los que lo desvalorizan, generando ambivalencia entre afecto-agresión, y despertando dicha polaridad en la relación que establece con los otros.

Samuel está girando en un mundo en el que reclama que lo miren y le ayuden, y que le reconozcan un lugar y valor que no tiene como resolver, porque su madre le tiene pesar (no le reconoce una posición activa) y su padre lo devalúa.

Diagnóstico descriptivo de procesos

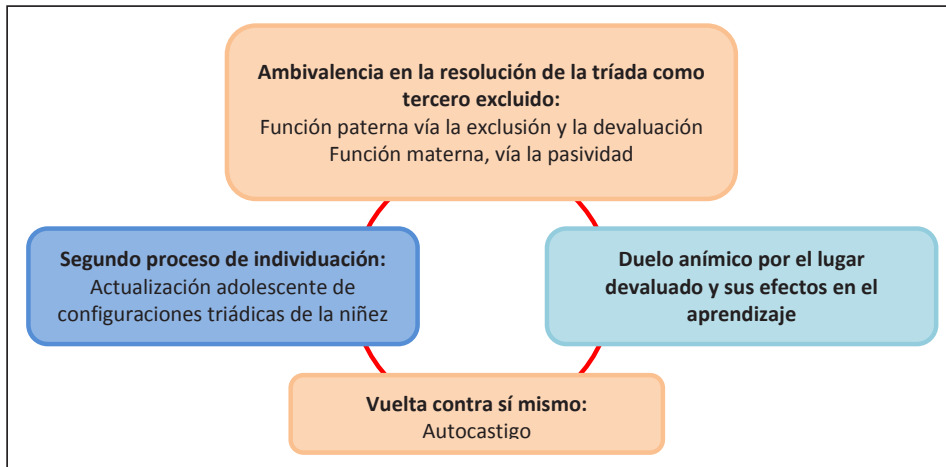
Como lo articularemos más adelante en el apartado sobre los emergentes clínicos, las dificultades del aprendizaje que definen la hipótesis diagnóstica, están asociadas a lo siguiente:

Samuel ha alcanzado un nivel triádico de relaciones objetales en su organización psíquica, el conflicto se encuentra del lado del lugar en el mundo y de resolver la posición de tercero excluido, resolviendo dimensiones propias de los suministros de valor derivados de la subfase de ejercitación. Existen ansiedades y temas derivados de la subfase del reaceramiento, las cuales, posiblemente derivan del rechazo y devaluación de su padre y los altos niveles de estrés causados por los fracasos escolares, la resultante, es una afectación emocional en el consultante, que le otorga un lugar particular en el mundo.

Categorías clínicas emergentes

Los emergentes clínicos de este de caso se representan en el siguiente gráfico:

Figura 6. Categorías clínicas emergentes



Categoría I: Ambivalencia en la resolución de la triada como tercero excluido

El proceso de exclusión y ubicación en la posición de tercero excluido, implica poder resolver una serie de tensiones propias del desarrollo como la ansiedad de separación, ansiedades relativas al cuerpo y la dimensión del valor y de ser en el mundo (Schnitter, 2001, cit en Concha & Orozco 2015).

En el caso de Samuel, la ubicación en la posición de tercero excluido se configura de manera ambivalente por una madre pasiva (contenedora) y un padre devaluador (excluyente), tratamos con una madre que lo defiende y protege, pero no tiene un padre que lo impulse a la autonomía adecuadamente, pues lo hace vía del rechazo y la devaluación, haciendo de la exclusión algo doloroso en lo que Samuel se encuentra conflictuado en términos del afecto agresivo del padre y la necesidad de sostén de la madre. Samuel despierta en los otros ambivalencia de sentimientos, tiene rabia en el fondo, pero tiene mucho miedo y tristeza, pues debajo del dolor a veces está la ira y a veces debajo de la ira está el dolor. “En el proceso de desvinculación de los objetos de amor y odio primarios, una cualidad de las tempranas relaciones objetales se manifiesta bajo la forma de ambivalencia” (Blos, 1979, p. 134).

Para Fernández (2008) “el niño, al nacer, se instala en una constelación de significaciones. Viene a llenar muchos deseos, carencias, objetos de los padres” (p. 45), frente a ese lugar que ocupa Samuel en el deseo de sus padres desde el momento mismo de la concepción, la madre refiere:

“Mi embarazo fue horrible, muy triste, mi esposo no me acompañó a ningún control.”

“Pedro siempre quiso tener una niña, me lo dijo meses después de haber nacido Samuel, entonces claro, después de haber nacido la niña, él ha sido muy duro con él, es evidente que tiene preferencias hacia su hermana, la sobreprotege” (Madre de Samuel, comunicación personal, 2017).

Samuel hoy con respecto a la relación con su hermana menor manifiesta:

“Llora por todo y siempre dice que soy yo quien la molesta y por eso mi papá me regaña a toda hora” (Samuel, comunicación personal, 2017).

Como vemos, la resolución de la triada como tercero excluido en este caso ha sido por la vía del rechazo y la devaluación, es decir, Samuel sostiene el lugar y valor del padre, estando complicado su lugar porque sí está excluido, pero de manera violenta y devaluada.

Subcategoría I: Función paterna vía la exclusión y la devaluación

La función paterna promueve el impulso hacia la separación/individuación, recibiendo al sujeto y ubicándolo en el mundo, promueve autonomía, introduce las dimensiones de tiempo y orden, pero en este caso es vía la exclusión y la devaluación, estableciéndose así una suerte de relación afectivo-agresiva entre padre e hijo.

Ante la historia de vida del padre de Samuel en la que se refiere una dimensión de sufrimiento la madre expresa:

“Yo lloro mucho y no sé qué hacer con Pedro (padre de Samuel), también hay que entender que él perdió a su padre cuando era pequeño y fue criado por sus dos hermanos que le duplican la edad” (Madre de Samuel, comunicación personal, 2017).

“Mi papá sufrió mucho porque eran muy pobres... se salió del colegio porque tenía que ponerse a trabajar” (Samuel, comunicación personal, 2017).

Samuel pareciera justificarlo con el fin de mantener una imagen ideal que más allá de que sea positivo o no, termina siendo su progenitor, pudiendo llegar a pensar, “si yo lo suelto a él, que otro objeto me valora”, es decir, su dicotomía estaría en perder el amor, haciendo que las dificultades de aprendizaje, como síntoma, se manifieste en el proceso de ubicación en el lugar de tercero, ya sea del lado de la depresión o del lado de la ira. El sufrimiento del padre permitiría explicarlo más no justificarlo, y esto sería justamente lo que Samuel debe lograr integrar, puesto que todos los seres humanos necesitamos saber que tenemos un lugar y valor en el mundo.

“Vemos partidos juntos, me abraza, pero hay veces que se ofusca por cualquier cosa y entonces discutimos” “me gustaría que fuera más comprensivo” (Samuel, comunicación personal, 2017).

Ante la operancia de la ley del padre por vía de la desvalorización, corresponde la responsabilización del sujeto, esto con el fin de no colocar a Samuel en el lugar de pesar, habría que ayudarlo a crecer, aquí no se trata de establecer alianzas con la madre ni con el padre, pues finalmente la forma no es la del padre, pero tampoco la de la madre, quién si bien le ayuda un poco más, podría también promover una posición pasiva, que realmente no haga nada y terminar afirmando el lugar de no servir para nada a través del pesar.

Es importante entonces promover, en términos del foco de la intervención, que Samuel construya una narrativa propia, en la cual, logre diferen-

ciarse del padre y sus formas de relacionarse (Identificación con el agresor) contribuyendo por tanto al logro de un adecuado proceso de diferenciación e individuación.

Subcategoría II: Función materna vía la pasividad

La función materna posibilita la diferenciación de la dimensión psicológica del sujeto y la emergencia del sentido de identidad para toda su vida, en este caso, esta función está dada por el sostén a un hijo al que, en este caso, la madre ve con ojos de pesar ante un padre que lo maltrata, sin embargo, ella no interviene (pasiva), y no interviene porque es una mamá que tiene mucho miedo, tiene miedo de la agresión del padre, asumiendo entonces una posición pasiva y esto hace que no pueda promover en su hijo asumir una posición activa.

“Donde Samuel pierda el año, Pedro me lo acaba, hay que pecao, pero él dentro de todo lo quiere mucho” (Madre de Samuel, comunicación personal, 2017).

La intervención con la madre está dada vía del empoderamiento, en la cual, defiende a su hijo de las agresiones del padre, reconociéndole su potencial y todas aquellas cosas buenas y bonitas que tiene como con el fútbol; a partir de tal reconocimiento, Samuel ira adquiriendo mayor confianza y el logro de un mejor desempeño escolar, ayudándole a crecer y entrar en su adolescencia.

“A Samuel hay que estar diciéndole todo el tiempo lo que hay que hacer, sin embargo, cuando su papá me lo trata como un zapato yo me meto” (Madre de Samuel, comunicación personal, 2017).

En conclusión, ante la rudeza del padre, hay una mamá que lo contiene, quizá excesivamente y temerosamente, pero por lo menos lo contiene, es decir, Samuel tiene un recurso desde lo femenino a través de una madre amorosa.

Categoría II: Segundo proceso de individuación: actualización adolescente de configuraciones triádicas de la niñez

Cuando se configura de manera adecuada la separación/individuación, se da lo que Mahler (1977) llamaría “el nacimiento psicológico del infante humano”, el cual, consiste en la emergencia del sí-mismo a partir de un proceso de separación-individuación para toda la vida, es decir, habiendo logrado tal resolución, el sujeto se abre el mundo social con confianza.

En el caso de Samuel, las tensiones edípicas no resueltas en su niñez dadas por un lugar de rechazo y devaluación, retornan de manera sintomática en las incertidumbres de la adolescencia a través de un sí mismo devaluado y dificultades en el aprendizaje.

“Soy un bruto no sirvo para nada, no se hacer nada, no soy capaz ni entiendo nada” (Samuel, comunicación personal, 2017).

“Indisciplinado, se para constantemente del puesto, no deja dictar clase, juega a destiempo, hace recocha en el salón, en todos los periodos pierde comportamiento, no respeta figuras de autoridad, no sigue las reglas ni acata órdenes” (Docentes, comunicación personal, 2017).

Para Blos (1979), así como el primer proceso de individuación se lleva a cabo hacia el tercer año de vida con el logro de la constancia del self y del objeto, considera la adolescencia en su conjunto como un segundo proceso de individuación, “ambos periodos comparten la mayor vulnerabilidad de la organización de la personalidad, así como la urgencia de que sobrevengan en la estructura psíquica cambios acordes con el impulso madurativo” (p. 119).

Como vemos, Samuel a sus 14 años de edad atraviesa por un proceso adolescencial que hace síntoma y actualiza tensiones edípicas de su infancia. Siguiendo a Erickson (2000), se encuentra en la crisis psicosocial emergente de la identidad vs confusión, donde aparece la madurez sexual, relaciones significativas con sus pares y preocupación por la imagen que proyecta a los demás, en esta búsqueda de la identidad, afirma Erickson, puede necesitar repasar las crisis psicosociales vividas previamente.

La manifestación sintomática adolescente de Samuel en sus dificultades del aprendizaje, obedece como veremos más adelante a un tema de su vida anímica más que a habilidades cognitivas específicas, para Schlemenson & Grunin (2014), en la adolescencia:

Se abren interrogantes sobre la incidencia de aspectos subjetivos que se suman a las dificultades existentes para incorporar los conocimientos escolares propuestos, a medida que aumenta la edad, sobre todo a partir de los 13 años, los niveles de escolarización comienzan a descender, colocando a los jóvenes en una situación de riesgo social que se cristaliza, sobre todo, en los primeros años de la escuela media (p. 8).

Samuel se encuentra en un conflicto propio del desarrollo de la adolescencia, un conflicto esperable para su edad, sin embargo, se trata de un conflicto trabado en asuntos familiares y parentales, con implicaciones en términos de diferenciación, integración y lugar y valor en el mundo, que conflictúan el proceso adolescencial de individuación.

Categoría III: Vuelta contra sí mismo: autocastigo

Samuel presenta una dimensión de autocastigarse como si el malo fuera él para preservar el objeto bueno en tanto necesita de su padre, algo así como “papá es bruto pero el bruto soy yo”, es decir, vuelta sobre sí, esto lo veremos desde una dimensión de identidad en espejo de la siguiente manera:

Las expresiones recurrentes del padre hacia Samuel: Sos un bruto que no sirve para nada

Samuel las pone sobre sí, y replica ante momentos de frustración escolar: “soy un bruto que no sirvo para nada” (Samuel, comunicación personal, 2017).

Y lo hace golpeándose en la cabeza, con las paredes y con su cama; de no intervenir, esto representa una alerta en tanto podría llegar a conducir al desarrollo de conductas límites de autocastigarse y derivar en posible consumo de sustancia psicoactivas, es decir, podría llegar a buscar situaciones límite y no cuidarse, porque en su no cuidarse, el dolor y daño físico estarían del lado del castigo ante la frustración y la impotencia.

“Siento que el tema de Samuel es más de ambiente y de motivación, creo que en varias áreas él trabaja bien en clase. Lo que pasa es que cuando no entiende temas como en matemáticas por ejemplo que no presta ni siquiera atención, en la casa cuando estamos repasando tiene reacciones que yo como mamá me siento impotente, como halarse el cabello y decir “soy un bruto no sirvo para nada, no se hacer nada, no soy capaz ni entiendo nada” (Madre de Samuel, comunicación personal, 2017).

Tal como lo describe Freud (1965) ante la frustración e impotencia se produce la vuelta contra sí mismo, dirigiendo contra sí el odio hasta el momento destinado al mundo en torno, autoacusaciones y sentimientos de inferioridad que pueden ir de la infancia y adolescencia hasta la vida adulta haciendo cuanto le fuese posible a fin de perjudicarse y dañarse, subordinando siempre sus personales exigencias a las de los demás.

La intervención se encuentra entonces también dirigida a que Samuel pueda encontrar alternativas de reacción o vías de canalización frente a sus momentos de frustración escolar y de esta manera evitar que se autoagreda; en esta intervención, tienen un lugar muy importante las personas alrededor de Samuel, tales como, docentes, familia y terapeuta, lo cuales, deben intervenir directamente para impedir que se haga daño evitando además el desarrollo de conductas límites ante su poco cuidado y autocastigo ante la frustración.

Para Nasio (2003), el adolescente muchas veces sin darse cuenta, “corre riesgos para ponerse a prueba y afirmarse. A través de la violencia y el rui-

do, busca la prueba de su propio valor, quiere sentirse existir, distinguirse de los adultos y hacerse reconocer por sus amigos” (p. 26).

Categoría IV: Duelo anímico por el lugar devaluado y sus efectos en el aprendizaje

La lectura clínica del caso frente al duelo anímico por el lugar devaluado y sus efectos en el aprendizaje, se lleva a cabo desde la perspectiva de la psicopedagogía clínica, en tanto la especificidad del problema psicológico se encuentra confinado y contextualizado en la vida escolar.

Así mismo partimos de unas consideraciones básicas acerca de la manera en la cual se concibe la actividad intelectual: “a) La inteligencia se construye; b) tal construcción nace y crece en la intersubjetividad –por lo que no puede explicarse desde lo neurológico–; c) los medios enseñantes (familiares, educativos y sociales) participan favoreciendo o perturbando la capacidad para pensar” (Fernández, 2011, p. 111).

Con referencia a lo anterior, vemos que la perspectiva de la psicopedagogía clínica más que interpretaciones teóricas, realiza un análisis y observación fenomenológica del niño o adolescente en sus circunstancias, conduciendo a puntos de encuentro con la perspectiva psicodinámica relacional; cuando Fernández (2011) habla de “Niños inatentos-Niños no atendidos”, lo que hace es poner el asunto en el contexto de una relación, de un lugar, y como nosotros estamos entendiendo esas dimensiones de lugar.

El referente de lugar y valor lo tomaremos desde Fernández (2011), quien habla de la dimensión de la autoría en torno a la importancia de tener un lugar, la dimensión de yo soy agente, donde para desatrapar la capacidad atencional más que diagnosticar un déficit, se trata de rescatar la potencia atencional de la alegría, en el caso de Samuel es claro que sus dificultades escolares tienen que ver más con un asunto de estima y ansiedad que de habilidades específicas. Según el Test de Coordinación Visomotriz de Bender y Test de Apercepción Temática TAT, Samuel se encuentra en un rango de maduración visomotriz adecuado para los jóvenes de su edad, en cambio, a nivel emocional, se perciben ansiedades encubiertas, poca tolerancia a la frustración y sentimientos de baja autoestima.

“Creo que lo de Samuel va por motivación, sensibilidad, familia, dificultad de socializarse, trabajo de memoria y concentración. Samuel necesita sentirse útil y sentir que sirve de apoyo en su grupo, él se debilita con facilidad, cualquier cosita mal hecha lo baja de ánimo y algo malo que presenta Samuel es que no exterioriza nada, es difícil entablar un diálogo con

Samuel que surta efecto para tratar de generar respuesta a las inquietudes que se nos generan con respeto a su comportamiento y forma de hacer las cosas” (Madre de Samuel, comunicación personal, 2017).

Con los resultados de las pruebas utilizadas, sabemos que Samuel tiene capacidades intelectuales y cognitivas, sin embargo, su aprendizaje se encuentra atrapado y paralizado dada su dinámica relacional y familiar de vida y manera de ver el mundo marcada por un lugar de exclusión y devaluación, es decir que las dimensiones entre familia, escuela y sí mismo se encuentran profundamente interrelacionadas. Para Schlemenson & Grunin (2014) “en los adolescentes con problemas de aprendizaje, por situaciones conflictivas no elaboradas, quedan adheridos a la dualidad de sus objetos primarios” (p. 21).

Se trata entonces de un adolescente que tiene mucho potencial como ser humano, pero, ¿cómo podría llegar a desarrollarlo si no hay quién se lo reconozca?, es decir, si habría lugar a pensar en desmotivación escolar, pero como vemos la motivación está en no ser atendido: “no podemos desarrollar nuestra capacidad atencional si no somos suficientemente atendidos” (Fernández, 2011, p.46) aquí tendríamos por tanto que resolver la emocionalidad primero antes que los logros académicos, para Fernández (2011) “aprendemos cuando nos permiten atendernos pensantes, deseantes, constructores; cuando atendemos simultáneamente a nuestros saberes y a lo que otro nos enseña, y así creamos aun aquello que está ahí” (p. 62).

No es gratuito que los más de tres años de tratamiento de rehabilitación cognitiva para intervenir las supuestas fallas cognitivas de atención y memoria que presentaba Samuel según su informe neuropsicológico, no hayan conseguido a través de tan sofisticado programa remediario, los resultados esperados, y en cambio, terminar perpetuando y cronificando un aparente problema de aprendizaje que en sí mismo no era un problema de aprendizaje. Para Fernández (2008) como fue citado con anterioridad, el diagnóstico en algunas instituciones, “carece de operatividad, transformándose muchas veces en un oráculo que determina discriminatoriamente el futuro intelectual de un niño, cuando no en un calmante de ansiedades, a partir de la pseudo tranquilidad que otorgan las etiquetas” (p. 26).

Es entonces importante, una intervención ambiental y familiar para evitar que Samuel siga el mandato de su padre de: *usted es un bruto que no sirve para nada*.

Dado que los recursos de acompañamiento familiar no son del todo suficientes en lo que Samuel necesita, el psicólogo, la escuela y docentes cons-

tituyen figuras representativas y significativas que promueven la resiliencia y terminen otorgando el reconocimiento en términos de lugar y valor que Samuel tanto necesita, a través de acciones en el mundo:

Trato de darle protagonismo a Samuel en el aula de clases, solicitando borrar el tablero o recoger los trabajos, esto le hace muy feliz (Docente tutora de grupo de Samuel, comunicación personal, 2017).

Samuel es un adolescente demandando la necesidad de acercarse a otro, de ser visto por otro, y fundamentalmente de ser valorado por otro, de esta manera lo comprendo cómo terapeuta, sin embargo, resulta necesario transferir la transferencia a la comunidad educativa, promoviendo así, una institución que lo quiere, que lo acepta y que pueda ver y comprender su problemática de manera distinta; con esto, se logra que varios referentes en la institución se apersonen del caso, y sobretodo donde más que victimizarlo le reconozcan un lugar y valor en el mundo como sujeto responsable.

Existe una responsabilidad clara y es la de intervenir fortaleciendo el lugar de Samuel en el mundo y frente a su padre, donde más allá de meterse en su paternidad, se trata de confrontarle su maltrato psicológico hacia Samuel, que entre otras cosas, podría estar confirmándole la etiqueta que él mismo le ha puesto de ser un adolescente que se somete y replica “soy un bruto que no sirve para nada”, en cambio, debe promoverse en el padre, que pueda ver a su hijo como diferente, reconocer sus capacidades y que Samuel no repetirá su historia, por el contrario, cambiará la historia y de paso liberará su inteligencia a través del encuentro con el perdido placer de aprender, Fernández (2008) lo metaforiza de la siguiente manera:

Metaforizo a la inteligencia atrapada como un preso que construye su propia celda. No lo metieron en la cárcel en contra de su voluntad. Ciertamente lo condenaron al encierro, pero él construyó los barrotes y es él quien tiene la llave para poder salir. Desde afuera podremos ayudarlo a mostrarle que el mundo no es peligroso, que es mejor salir, que él puede liberarse, que no es culpable, pero el único que podrá abrir la puerta es él desde adentro. El síntoma de aprendizaje es la inteligencia apresada, construyendo en forma contante su apresamiento (p. 97).

Conclusiones

A lo largo de los planteamientos hechos en el presente estudio, introducimos unas lógicas fundamentales para entender el sentido y particularidad de los problemas de aprendizaje:

Las dificultades en el aprendizaje en el caso de Samuel, están ligadas a las implicaciones afectivas del no ser un adolescente atendido o ser atendido por las razones equivocadas (rechazo y devaluación), las distintas tensiones y conflictos propios de su proceso del desarrollo perturbaron muy posiblemente y de manera sintomática la relación que Samuel establece con el saber desde la niñez hasta su adolescencia conflictuando las dimensiones del valor y de ser en el mundo.

Es importante que los diferentes estamentos de la institución, puedan mirar y entender el caso de otra manera que no sea exclusivamente en términos de la remediación, se hace necesaria otras miradas más holísticas y constructivas frente a las distintas dimensiones de la parentalidad y su relación con los procesos del aprendizaje, para Schlemenson (2010):

Se trata de generar espacios que posibiliten poner a prueba los procesos reflexivos autónomos de los adolescentes, entre los cuales las relaciones parentales, con otros adultos significativos, y con los semejantes, se constituyan en ejes referenciales en los cuales sostenerse para poder diferenciarse (p. 14).

El problema de aprendizaje no pasa siempre por limitaciones cognitivas o habilidades pedagógicas específicas, en cambio, se considera de vital importancia un diagnóstico descriptivo de procesos de desarrollo y organización del adolescente en un contexto que no prescinda de la dimensión afectiva y emocional.

Las dimensiones del conflicto del tercero excluido y las condiciones de la estructuración del mundo representacional forman parte de la dificultad en la resolución de la segunda individuación, proceso adolescente en el que las dificultades del aprendizaje son con frecuencia “signos sintomáticos de un fracaso en la desvinculación respecto de los objetos infantiles, y, en consecuencia, representan un descarrilamiento del proceso de individuación en sí” (Blos, 1979, p. 122).

El proceso adolescente de la segunda individuación, implica una dimensión de conflicto en el desarrollo, de tal manera, que adquiere una necesaria consciencia y valor por parte de las instituciones, esto, con el fin de evitar perpetuar y cronificar aquellos problemas del aprendizaje que tienen una génesis en la organización psíquica o por ciertos aspectos relacionados con las dinámicas familiares, emocionales y afectivas del adolescente.

Se hace un llamado de consciencia a los distintos profesionales que intervenimos en el trabajo de acompañamiento e intervención de la población infantil y adolescente, que, al ocuparnos de las problemáticas en

el aprendizaje, trabajemos conjuntamente a través de intervenciones que eviten la cronificación. Samuel, es el reflejo de muchos adolescentes, que como podemos ver, si tiene las habilidades y capacidades para aprender, pero el obstáculo está en otra parte, es un asunto de manifestaciones sintomáticas más no de limitaciones cognitivas o falta de capacidad. “Nos corresponde, como psicólogos, psicopedagogos, realizar un profundo análisis de la singularidad de cada situación que se presenta a consulta... principalmente, evitar diagnósticos que congelen como permanentes circunstancias episodios de desatención o que enmascaren otros síntomas” (Fernández, 2011, p. 227).

Las dificultades en el aprendizaje no aluden exclusivamente a un asunto localizacionalista en el cerebro de niños y adolescentes, también está y no menos importante la dimensión de su mundo psíquico vital, “a la escuela no van organismos y cerebros, sino seres humanos atravesados por contextos socioeconómicos, con deseos, frustraciones, ilusiones y esperanzas, a veces, desgarradas” (Fernández, 2011, p. 114).

Es fundamental continuar la reflexión sobre uno de los temas recurrentes en la clínica psicológica con población infantil y adolescente y es ¿de quién es el problema?, el problema no siempre es el niño, Para Fernández (2008):

La génesis del problema de aprendizaje no podemos encontrarla en la estructura individual. El síntoma se ancla en una red particular de vínculos familiares, que se entrecruzan con una también particular estructura individual. El niño soporta la dificultad, pero necesaria y dialécticamente los otros aportan el sentido (p. 34).

Para los psicólogos escolares, “el principal instrumento con que trabajamos no es algo ajeno a nosotros: es nuestra escucha, nuestra mirada, nuestra capacidad de jugar, de sorpresa, de genuina alegría y de fluctuación atencional; es decir, somos nosotros mismos” (Fernández, 2011, p. 263).

La comprensión de las dificultades desde la psicopedagogía clínica permitirá “promover los procesos de investimento del conocimiento y la actividad escolar, focalizar en la producción simbólica, y abrir oportunidades para modificar el posicionamiento psíquico del niño en relación a su estructura parental” (Schlemenson, 2005, p. 9), adicional a esto, posibilitará “promover aprendizajes saludables y permitir la deconstrucción de los síntomas e inhibiciones que puedan perturbarlos” (Fernández, 2011, p. 263).

La tarea psicopedagógica clínica también supone, brindar nuestro lugar de escucha ante los maestros, valorando en ellos sus saberes, para que éstos,

a su vez, puedan transferir esta actitud hacia sus estudiantes, se trata de “permitir a cada habitante de la escuela sentir la alegría de aprender, más allá de las exigencias de currículos y notas” (Fernández, 2011, p. 286).

Leemos psicopedagógicamente, “posicionándonos en un lugar analítico y asumiendo una actitud clínica, a la que habrá que incorporar conocimientos, teoría y saber acerca del aprender”, este lugar analítico, tiene que ver con el holding Winnicottiano, es decir, un espacio de confianza, en el cual, el terapeuta, posicionándose en este lugar, “permite al paciente organizarse y dar sentido al discurso a partir de un otro que escucha y no descalifica ni califica” (Fernández, 2008, p. 141).

Referencias

- Blos, P. (1979). *La Transición Adolescente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Buendía, E., Colás, M. P., & Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: Mac Graw Hill.
- Concha, A. & Orozco, M. (2015). *Tensiones edípicas en niños entre 7 y 10 años con diagnóstico neuropsicológico de trastorno por déficit de atención con hiperactividad*. (Tesis Maestría en Psicología). Universidad del Norte, Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, Barranquilla.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry research design: Choosing among five approaches*. USA: SAGE Publications, Inc.
- Erikson, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Paidós Ibérica
- Eisenhardt, K. M. (1991). Better stories and better constructs: the case for rigor and Comparative logic. *Academy of Management Review*, 16(3), 620-7.
- Ferenczi, S. (1933). Confusion of tongues between adults and the child. In: *Final Contributions to the Problems and Methods of Psycho-Analysis*, Ed. M. Balint (trans. E. Mosbacher). London: Karnac Books, 156-167
- Fernández, A. (2008). *La inteligencia atrapada*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Fernández, A. (2011). *La atencionalidad atrapada. Estudios sobre el desarrollo de la capacidad atencional*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Frankel, J. (2002). Exploring Ferenczi’s concept of identification with the aggressor. *Its role in trauma, everyday life, and the therapeutic relationship*. 12(1), 101-139. The Analytic Press, Inc. Traducción: Boda, M. Recuperado de: <https://goo.gl/suFVxq>
- Freud, A. (1936). *The Ego and the Mechanisms of Defense* (rev.) New York: International Universities Press.

- Freud, A. (1965). *El yo y los mecanismos de defensa*. Buenos Aires: Paidós.
- Green, A. (1993). El adolescente en el adulto. En *Revista Psicoanálisis AP-deAB*. 15(1) 39-68.
- Grupo de Trabajo OPD. (2008). Diagnóstico Psicodinámico Operacionalizado (OPD-2). *Manual para el diagnóstico, indicación y planificación de la psicoterapia*. Barcelona: Herder.
- Horner, A. (1982). *Object relations and the developing ego in therapy*. New York: Jason Aronson. 2nd Edition.
- Horner, A. (1991). *Psychoanalytic Object Relations*. New Jersey: Aronson.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Mahler, M. S. (1963). Thoughts about development and individuation. The Psychoanalytic of the child. Nueva York: *International Universities Press*, 18, 307-24
- Mahler, M. S. (1968). *Sobre la simbiosis humana y las vicisitudes de la individuación. V.1: Contribuciones infantiles y tempranas*. Madison, CT: Prensa de universidades internacionales.
- Mahler, M. S., Pine, F., & Bergman, A. (1977). *El nacimiento psicológico del infante humano: simbiosis e individuación*. Buenos Aires: Marymar.
- Martínez, M. (1989). *Comportamiento humano: nuevos métodos de investigación*. México: Trillas
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión*, (20), 165-193.
- Morse, J. (1994). Designing funded qualitative research. En Denzin, N., y Lincoln, Y. *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications
- Nasio, J. (2003). *Cómo Actuar con un Adolescente Difícil*. Buenos Aires: Paidós.
- Phillipson, H. (1955) *Test de Relaciones Objetales Manual de la Técnica*. Buenos Aires: Paidós.
- Piaget, J. (1936). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Schnitter, M. (2001). *Mundo representacional [Gráfico]*. Documento presentado en Seminario Clínica IV Maestría en Psicología Clínica Uninorte. Medellín: Universidad del Norte.
- Schnitter, M. (2002). *Guía de presentación de casos de Holbrook*. Medellín: Universidad de San Buenaventura.
- Schnitter, M. (1999). *La psicología dinámica*. Universidad de San Buenaventura.

- Schnitter, M. (2000). El lugar del terapeuta: la matriz relacional o la síntesis del amor. Enviado a revista *Universidad del Norte*.
- Schlemenson, S. (2005). Enfoque psicoanalítico del tratamiento psicopedagógico. *Periódicos electrónicos en psicología*. 5(9). Recuperado de: <https://goo.gl/Mrb7Je>
- Schlemenson, S. & Grunin, J. (2014). *Adolescentes y problemas de aprendizaje: escritura y procesos de simbolización en márgenes y narrativas*. Buenos Aires: Paidós.
- Souto, M. (2000). *Algunas notas sobre la investigación clínica en educación y formación*. UBA, Facultad de Filosofía y Letras, IICE. Recuperado de: <https://goo.gl/6wTRTI>.
- Stake, R. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- Universidad Javeriana, Ministerio de Salud y Protección Social, Colciencias (2015). *Encuesta Nacional De Salud Mental (ENSM)*. Recuperado de: <https://goo.gl/V9GprN>
- Zapata, N. J. (2015). *Mundo re-presentacional de adolescentes infractores*. 15(2), 325-585. Medellín. Recuperado de: <https://goo.gl/q1KVqi>



Self del terapeuta sistémico como un recurso para el cuidado de sí

María Isabel López Correa, Sara Lizeth Arias Rendón y Yulisa Alejandra Monsalve Vergara

Resumen

Este artículo de revisión documental tuvo como objetivo analizar la noción del Self del terapeuta en la terapia familiar sistémica, con el interés de reconocer el Self en la formación del terapeuta como un recurso para el cuidado de sí. El enfoque metodológico utilizado fue cualitativo; se realizó el acercamiento a los textos a través de una lectura consciente y reflexiva. Para analizar los hallazgos se postularon categorías, iniciando con los planteamientos desde la perspectiva sistémica, dando paso a las nociones del self del terapeuta, el rol del terapeuta y el estilo terapéutico que permitieron dar respuesta a los objetivos planteados. La noción del Self del terapeuta, como la construcción de sí mismo a partir de sus experiencias, sumadas a una elección teórica que se asume en la formación, da como resultado un sí mismo que conlleva un estilo terapéutico y un rol del terapeuta. El reconocimiento del self del terapeuta es un recurso para el cuidado de sí tanto en la formación como en su quehacer profesional.

Palabras clave: Self, rol, sí mismo del terapeuta, terapia familiar sistémica, terapeuta, estilo terapéutico.

Abstract

This documentary review article aimed to analyze the notion of the therapist's Self in systemic family therapy, with the interest of recognizing the Self in the therapist's training as a self-care resource. The methodological approach used was qualitative; The approach to the texts was made through a conscious and reflexive reading. In order to analyze the findings, categories were postulated, starting with the approaches from the systemic perspective, giving way to the notions of the therapist's self, the role of the therapist and the therapeutic style that allowed to respond to the proposed objectives. The notion of the Self of the therapist, like the construction of himself from his experiences, added to a theoretical choice that is assumed in the training, results in a self that entails a therapeutic style and a role of the therapist. The recognition of the therapist's self is a resource for self-care both in training and in his professional work.

Keywords: Self, role, therapist's self, systemic family therapy, therapist, therapeutic style.

Para citar este artículo

López, M.I., Arias, S.L., Monsalve, Y.A. (2019). Self del terapeuta sistémico como un recurso para el cuidado de sí. *Tempus Psicológico*, 2(2), 81-105

doi: 10.30554/tempuspsi.2.2.2896.2019

Recibido: 17.01.2019 – Aceptado: 30.04.2019

Artículo de revisión

ISSN - 2619-6336



Self del terapeuta sistémico como un recurso para el cuidado de sí

Self of the systemic therapist as a resource for self-care

María Isabel López Correa¹
Sara Lizeth Arias Rendón²
Yulisa Alejandra Monsalve Vergara³

¹ Psicóloga. Especialista en Terapia Familiar. Orcid: 0000-0002-2070-8132 - Correo: milopezcorrea@gmail.com

² Psicóloga. Especialista en Terapia Familiar. Correo: saliare24@gmail.com

³ Psicóloga. Especialista en Terapia Familiar. Correo: yulisalejandra1987@hotmail.com

Introducción

Este artículo de revisión tiene como finalidad describir los hallazgos sobre la noción del self del terapeuta a partir de artículos científicos e investigaciones publicadas en diferentes países. Son varios los estudios que abordan los temas relacionados con esta noción; sin embargo, se encontró que se nombra más como el sí mismo del terapeuta que como self. El objetivo principal es analizar la noción del self del terapeuta en la terapia familiar sistémica y reconocerlo como un recurso para el cuidado de sí fundamental en la práctica de la terapia.

Otras investigaciones nombran el self o sí mismo del terapeuta como estilo terapéutico o rol del terapeuta. El self del terapeuta hace referencia a la construcción de sí mismo a partir de sus experiencias, sus conocimientos, emociones, las relaciones con el otro, sus creencias, prejuicios y su cultura. A partir del reconocimiento de estas características personales, y sumado a una elección teórica que asume en su formación, resulta un sí mismo que conlleva un estilo y un rol, siendo estilo la forma en que se desenvuelve en su quehacer; y rol, la posición que adopta en el ejercicio terapéutico a partir de todo lo anterior.

En este sentido, este tema es un problema de investigación de interés, puesto que es importante tener en cuenta el reconocimiento del sí mismo en el entrenamiento y en el ejercicio profesional, dado que el terapeuta forma parte del sistema consultante y la forma en que se desenvuelve influye en los objetivos terapéuticos y en su self, viéndose permeado como persona y como terapeuta.

Para el abordaje de este tema se realizó un rastreo de 51 artículos de investigación científica. La metodología utilizada fue la revisión documental, la cual no estuvo orientada por una localización geográfica específica.

Se desarrolló este artículo en cuatro momentos, en el primero se definió la metodología para la búsqueda y revisión de textos; el segundo momento fue la organización de los resultados por categorías, para profundizar en los subtemas que se querían analizar. En tercer lugar, se desarrolló la discusión de lo encontrado, a partir de la interpretación y relación entre las particularidades de cada categoría; y por último se establecieron las conclusiones a las que llegaron los diferentes estudios y se develaron los vacíos encontrados, así como la pertinencia de investigar estos temas para futuras investigaciones.

Metodología

El enfoque metodológico hermenéutico resultó adecuado para responder a la pregunta sobre la nociones del self del terapeuta y la importancia de su reconocimiento como terapeutas, partiendo de una perspectiva filosófica que va en búsqueda de una respuesta no solo para el ejercicio académico, sino para el hombre, en este caso, el terapeuta en formación. “Este enfoque está centrado en las experiencias vividas, comportamientos, sentimientos, funcionamiento organizacional, entre otros. Se define como una nueva perspectiva para abordar la realidad social y humana” (Barbera, Iniciarte, 2012, p. 201). Este enfoque permitió una comprensión, interpretación y análisis del objeto a investigar, además de una reflexión sobre la noción de self del terapeuta identificando características como su importancia, su reconocimiento y sus distintas interpretaciones desde diferentes autores.

La modalidad de esta investigación es estado del arte, definido como: “investigar desde la óptica de ir tras las huellas del campo de conocimiento que se pretende ahondar” (Rojas, citado por Barbosa Chacón, Barbosa Herrera, y Rodríguez Villabona, 2013, p. 7), permitiendo así analizar la noción de self del terapeuta en la terapia sistémica, generando la articulación de distintas concepciones, discursos, miradas, la indagación por su importancia, su valor de reconocimiento y así llegar no solo a una comprensión más allá de la noción, sino que permita una formación como terapeutas.

Los artículos sobre la noción del Self o algún concepto que pueda identificarse como tal en la terapia familiar sistémica, fueron rastreados en ante-

cedentes de investigación, artículos, textos, libros en relación con el tema a investigar, bases de datos como Google Académico, Redalyc, Ebsco; bibliotecas y revistas digitales como Perspectivas sistémicas y revista digitales.

La estrategia utilizada fue la revisión documental la cual “tiene como objetivo el análisis de documentos por medio de una búsqueda, descripción y análisis de la información disponible sobre lo que se investiga” (Fernández, 2009, p. 193).

Para el registro de la información se elaboró una tabla donde resaltan comentarios sobre los textos que fueron importantes para la realización del artículo.

Se realizó en varios momentos, en primer lugar, la búsqueda bibliográfica de textos en bases de datos, en los cuales se evidenciará relación con el tema propuesto para esta investigación. Luego se elaboraron fichas bibliográficas por cada texto hallado, lo que permitió agruparlos en categorías que facilitaran el análisis de la información, estableciendo semejanzas y verificación de la pertinencia para el estudio.

Resultados

A continuación, se evidencia la búsqueda bibliográfica realizada para la construcción de este artículo. Se encontrará dividida en cinco categorías, definidas a partir de la lectura de hallazgos y análisis de lo encontrado, para el desarrollo de la noción del self del terapeuta. Éstas son: tradiciones sistémicas, el sí mismo del terapeuta, el sí mismo como cuidado de sí, estilo terapéutico y rol del terapeuta.

Categorías	Autor y nombre del artículo	Palabras clave	Comentarios
	Botella, L., & Vilaregut, A. (2006). <i>La perspectiva sistémica en terapia familiar: Conceptos básicos, investigación y evolución</i> . Universidad Ramon Llull.	Perspectiva sistémica, terapia familiar sistémica, self, terapeuta sistémica, intervención familiar	La intervención bajo una perspectiva sistémica, comienza al terapeuta centrar su intervención en la observación de las relaciones y alianzas familiares, al igual que comienza a preguntarse por sus herramientas y capacidades, puesto que el terapeuta asume un rol dentro del sistema consultante, siendo necesario el reconocimiento de su self como herramienta para la intervención.
	Hernández Córdova, Á. (2007). <i>Supervisión de psicoterapeutas sistémicos: un crisol para el devenir instrumental de cambio. Análisis Olivoses, Perspectivas en psicología</i> . 3 (2), 227-238.	Supervisión y psicoterapia, formación psicoterapéutica, psicoterapia sistémica, equipos terapéuticos	Desde las perspectiva sistémica se plantea la pertinencia de formar al terapeuta teniendo en cuenta el aprendizaje de sus propios sentimientos y reacciones personales, la cual no todas son positivas, una formación que permita el entrenamiento de estas como recursos de sí mismo, “una mirada sobre sí mismo” favorece el crecimiento personal y el cambio de los consultantes.
	Sesane, I. (2005). <i>Hacia una biografía del self</i> . Boletín de psicología, 85, 43-67.	Self material, self social, self espiritual, estabilidad y vínculos del self, sentido de sí mismo	El self no es algo concreto, no es un objeto, sino un sistema de relaciones, la conciencia general y la conciencia de sí mismo se forman a través de la interacción con los demás.

Tradiciones
Sistémicas

Barrera, M., Beradineti, M. S., Gato, P., & Tapia O. (2011). Formación de terapeutas en el Modelo Constructivista Sistémico Estratégico: narración de una experiencia. <i>De Familias y Terapias</i> , 31, 58-65.	Constructivismo, Formación, Psicoterapia, sí mismo.	Mediante una metodología para la formación de terapeutas enfocada en "la construcción del sí mismo terapéutico desde una perspectiva de aprendizaje en primera persona", se fortalece el aprendizaje de nuevas herramientas y el desarrollo de recursos personales que abren posibilidades al bienestar y transformación personal y al rol del terapeuta.
Juarez, S. (1994). El proceso de las ideas sistémicas-ciberneticas. <i>Sistemas Familiares</i> , 30 (1), 1-20. Buenos Aires, Argentina.	Cibernetica, Teoría general de sistemas, epistemología, constructivismo	La cibernética de segundo orden y el reconocimiento del self abren un espacio para la reflexión sobre el propio comportamiento y entrar al territorio de la responsabilidad y la ética. Este texto plantea la premisa de que no somos descubridores de un mundo exterior a nosotros, sino constructores de la propia realidad.
Córdova, Á. H. (2007). Transcender las dilemas del poder y del terapeuta como experto en la psicoterapia sistémica. <i>Universitas psychologica</i> , 6(2), 285-293.	Terapia, ética en psicoterapia, psicoterapia sistémica, poder en terapia.	En este artículo se explica desde tres modelos contemporáneos de Terapia Sistémica cual es el rol que debe asumir el terapeuta en el cambio que se activa en el proceso de ayuda, proponiendo que el terapeuta debe asumir una postura de supra-normalidad.
Feixas, G. (1998). Del individuo al sistema: La Perspectiva constructivista como Marco Integrador. <i>Revista de Psicoterapia</i> , 2(4-7), 91-120.	Sistema, individuo, constructivismo, psicoterapia	Las terapias sistémicas adoptan una perspectiva constructivista que implica un cambio de pensamiento desde la reflexión de la realidad.
Fernández, J. (2009). Enfoque Estratégico y Formación de Terapeuta. <i>Temas psicológicos</i> , 27(1) 129-142.	Formación del terapeuta, supervisión, terapia	El enfoque estratégico propone que las dificultades desaparecen cuando las personas pueden ver el problema desde otra perspectiva, como preventivo otras formas de hacer a las habituales.
Unico, (2015). Escuelas y/o modelos sistémicos (II). Teoría Sistémica. Enc: http://200.6.18.126/rediris/cleph/a23_1/apache_media/DP289618105711191LDCYGF884MH4.pdf	Revelación personal, terapeuta, Terapia sistémica, escuelas de la terapia familiar	Con un enfoque sistémico-experiencial, el terapeuta debe involucrarse en el proceso terapéutico. El propio terapeuta debe obtener algo para sí mismo, de modo que las personas puedan obtener algo de él, porque el crecimiento del terapeuta está ligado al crecimiento de los consultantes y sus recursos.
Roller, P. (1998). La conversación interna del terapeuta en la práctica de la terapia familiar: Algunos ideas acerca del sí mismo del terapeuta, el proceso terapéutico, y el proceso de reflexión. <i>Family Process</i> , 38, 209-228.	Terapia narrativa, Sí mismo, rol, conversación interna, conversación terapeuta, imposter terapéutico	La noción del sí mismo del terapeuta describe la experiencia del terapeuta y del ser humano, existe una distinción con el Rol del terapeuta, sin embargo, siendo diferentes, son complementarios.
Crittenden, P. (2011). Moldear la familia. El proceso de construcción del self y su relación con la psicoterapia. <i>Revista de psicoterapia</i> , 42, 67-82.	Self, Proceso emergente, self del terapeuta, teoría del apego, terapia	Expone la relación del self del terapeuta con la terapia, en función de que el terapeuta sepa reconocer y mostrar los rasgos más reales de su self, puesto que estos podrían ser un factor protector para el cambio y el desarrollo de la familia.
Haley, J. (1997) <i>Aprender y enseñar Terapia</i> . Anagrama Editores.	Terapia personal, el terapeuta en formación, terapia para el terapeuta	La terapia personal enseña al terapeuta en formación a subvertir sus propios sentimientos, y a ser críticos y observadores de su trabajo y sensibles a las dificultades del sistema consultante.
Guevara L. (1991). En torno a la cuestión de los sentimientos del terapeuta sistémico. <i>Perspectivas Sistémicas</i> , (17).	Sentimientos del terapeuta, mapas complementarios, la persona del terapeuta	La terapia se considera como solución de problemas. Se subrayan los sentimientos del terapeuta, propone que este construya un "itinerario" de sus sentimientos durante el proceso terapéutico, pues el terapeuta tiene emociones cuando se enfrenta a cada consultante.
Páramo, P. (2008). La construcción psicoanalítica de identidad y del Self. <i>Revista Latinoamericana de Psicología</i> , 40(3), pp. 539-550	Self, identidad, autoconcepto, auto-observación.	La identidad se refiere a características de un individuo que es observable, hay aspectos biológicos que se transforman con las interacciones sociales. La noción del self es un mecanismo para reconocer las identidades.
Herrera, T. (2017). ¿Para qué el trabajo personal de un terapeuta familiar? En H. M. Treadwell. <i>Trabajo personal para terapeutas de familia</i> . España: Paidós.	Trabajo personal, funcionamiento individual, historia personal, terapeutas	Los terapeutas sufren, se alejaron se llena de rabia o de vanidad, sufren pérdidas o separaciones, son seres humanos que tienen que ocuparse de su propia vida y que a su vez desempeña un rol intensamente humano.
Watzlawick, P. Krieg, P. (1995) ¿Cómo se puede utilizar el pensamiento sistémico en la vida cotidiana? En Fritz. <i>El ojo del observador</i> . Barcelona: Gedisa	Enfoque sistémico, observador, terapeuta, terapia familiar	Relaciona el sí mismo del terapeuta con la cibernética de segundo orden, pues el terapeuta debe pensarse como observador y observado que no puede separar su conocimiento y su realidad de sí, en su rol profesional.

	Geheria, M. y Linares, J. (2005). La relación terapéutica. En M. R. Geheria, y J. L. Linares. <i>Ser y hacer en terapia sistémica: la construcción del estilo terapéutico</i> . Barcelona: Paidós.	Comunicación, Aspectos Cognitivos y Cibernéticos, terapéuticos	El espacio terapéutico es un ámbito donde, se trabaja acerca de la comunicación del sistema consultante con su contexto. Los planos cognitivos, emocional y pragmático, pueden ser considerables los ejes que enmarcan la vida relacional humana y por tanto, también la terapia.
	Bianciardi, M. (2002). Sobre la resonancia de la práctica clínica. <i>Revista Conoscer</i> , 21, 25-35. Chile.	Psicoterapia sistémica, constructivismo, proceso reflexivo	La distinción de la terapia clásica y la terapia psicoanalítica, requiere una reflexión, sobre sí mismo, el conocerse a sí mismo, el saber del saber, una conciencia autónoma, necesaria y constructivista.
	Babrowsky, F., González, A., Díaz, A., Watson, F., Brüggemann, V., y Venturini, M. B. (2017). La persona del terapeuta y su origen. La inclusión de las familias de origen y su impacto en el desarrollo del self profesional de los terapeutas. <i>Núcleo</i> , 34, 107-126.	Campo vincular, self del terapeuta, sistematización, la persona del terapeuta	La inclusión del factor presencial mejora el método formativo en la persona del terapeuta, al enriquecer aquello que se ha denominado el trabajo simbólico acerca de la familia y las imgenes terapéuticas.
	Geheria, M. y Linares, J. (2005). Las condiciones de un buen terapeuta. En M. Geheria, y J. Linares. <i>Ser y hacer en terapia sistémica: la construcción del estilo terapéutico</i> (p. 90). Barcelona: Paidós, Nébrica.	Terapeuta, capacidades profesionales, formación, limitaciones	Un buen terapeuta y no solo sistémico, es aquel que, consciente de las inevitables limitaciones y carencias inherentes a todo proceso de formación, se preocupa activamente por ampliar y perfeccionar su repertorio de herramientas y capacidades profesionales.
	Rubio, P. (2005). El sí mismo del terapeuta en la terapia familiar dialógica: algunas ideas acerca del no-saber y la conversación interna del terapeuta. <i>Family Process</i> , 44, 477-495.	Sí mismo, terapeuta, conversación interna del terapeuta.	El sí mismo es descrito como un diálogo de múltiples voces interiores.
	Muñoz, D., Pinetel, M., y Sánchez, F. (2008). <i>El proceso formativo de terapeutas sistémicos desde la perspectiva de sus actores</i> (Tesis). Santiago de Chile: Universidad de Chile.	Formación del terapeuta, el sí mismo, terapia sistémica	Más allá del aprendizaje y la formación del terapeuta, hay un aprendizaje personal, sobre sí mismo, "el ser en el saber". El sí mismo como herramienta de trabajo, es una mirada que permite que las cualidades, las habilidades y creencias del terapeuta, luego de un proceso reflexivo aporten a su quehacer profesional.
	Pérez, M., Arcila, A., Cabilanes, J. S., Cardona, C., Quares, D., Guarcía, V. (2018). Formación de terapeutas sistémicos: desde el saber teórico y práctico hacia la auto-referencia y la construcción del estilo terapéutico. <i>Tempus Psicológico</i> , 1(1), 2018, 13-38	Formación de terapeutas, formación del ser, auto-referencia, estilo terapéutico.	Las estrategias formativas que se focalizan en los componentes teórico-aplicados, estilo terapéutico y formación del ser, se desarrollan competencias como la auto-referencia y la construcción del estilo terapéutico, al igual que se promueve la formación sistémica como estilo de vida, que trasciende la persona/profesional y perdura en el tiempo.
	Sanzulevici, E. (2013). La persona del terapeuta: eje fundamental de todo proceso terapéutico. <i>Revista Chilena de Neuropsiquiatría</i> , 5(11), 61-69	Persona del terapeuta, sí mismo.	Participar en la vida de los pacientes enriquece la propia vida del terapeuta, le permite incorporar nuevas narrativas sobre sí mismo, sobre su paciente y sobre otros pacientes.
	Gallre, D R Frascina, G. (2007) El Trabajo con la persona del terapeuta. <i>Perspectivas sistémicas</i> . En: http://www.redsistemica.com.ar/gallre2.htm	Tarea terapéutica, habilidades terapéuticas, trabajo con el self	El ejercicio de la terapia implica varias cuestiones fundamentales, enfrentar problemáticas severas, le exige al terapeuta un mayor compromiso emocional y personal.
	Herrera, T. (2017). Los terapeutas que habitan en mí. En H. Tessler. <i>Manual de trabajo para terapeutas de familia</i> . Barcelona: Paidós.	Situaciones vitales, elección profesional, escultura de los roles, ser terapeuta.	Cada terapeuta debe reconocer su historia emocional. Si conoce la libertad que tiene para realizar su trabajo al margen de su propia historia familiar es una herramienta para ser más eficiente y humano en su tarea terapéutica.
El Sí mismo como un cuidado de sí	Darpan, E., Viscaino, M. M., y Estrada, G. V. (2017). ¿Nos es posible la irreverencia? <i>Revista Núcleo</i> , 35, 33-38	Terapeuta, irreverencia, ética, terapeuta familiar	Se propone bajo el marco sistémico, que el terapeuta no debe quedar atado a ningún modelo teórico. Debe trabajar consigo mismo para lograr la espontaneidad, ya que es la espontaneidad la cura de la irreverencia.
	Foucault, M. (2002). La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. In <i>Diez textos fundamentales de la ética del siglo XIX</i> (pp. 256-264). Alianza Editorial.	Cuidado de sí, ética, cuidado de los otros, poder, libertad	El cuidado de sí relacionarse con el sí mismo del terapeuta, si hablamos de un aprovechamiento de la persona en la terapia. Retomar a Foucault le da sentido al significado de cuidar de sí a través de la ética, el poder, el cuidado de los otros.

	Linarez, J. (1999). El uso de la inteligencia emocional en la construcción de la terapia. <i>Perspectivas Sistémicas</i> , 56.	Inteligencia emocional, lenguaje, prescripción, terapeuta sistémico	Intervenir en el campo emocional significa un desafío para el terapeuta sistémico, formado en un culto de la prescripción y sobre todo de la reformulación y la narrativa.
	Chaparral, E., & Millán, A. (2010). Las emociones del terapeuta sistémico en juego. <i>Revista de Psicoterapia Relacional e Intervenciones Sociales</i> , 23, 129-148.	Emociones, terapia familiar sistémica, auto-observación	El terapeuta utiliza sus emociones conscientemente en su ejercicio profesional ya que condicionan el quehacer y la racionalidad, además, toma en cuenta la capacidad de auto observación y su propia forma de relacionarse.
	Rico, E. (2008). Traducción de significados en terapia familiar. <i>Perspectivas Individuo y Sociedad</i> , 2(1), 157-165.	Humana p, Terapeuta familiar, Yo ideal, proceso de formación	El terapeuta no solo tiene experiencias y emociones positivas. Este texto expone la desventaja en el terapeuta y como se reemplaza lo negativo con otros mecanismos positivos, que requieren la aceptación propia.
	Baringoltz, S. (2005). La importancia del estilo personal del terapeuta y el vínculo como herramientas terapéuticas. In <i>International Congress of Cognitive Psychotherapy</i> . Sao Paulo.	Estilo personal, vínculo terapéutico, terapeuta	En el estilo del terapeuta está incluido la pertinencia de que cada terapeuta reconozca y defina su estilo desde sus fortalezas y debilidades, esto como una herramienta para el trabajo con los pacientes. En este texto, se describe como habilidades de un rol terapéutico o del self.
	Goberia, M., Moreno, J y Des Champs, C. (2002). La formación y el estilo del terapeuta. <i>Perspectivas sistémicas</i> .	Formación del terapeuta, estilo terapéutico, terapeuta.	Para definir el estilo del terapeuta se marcan cuatro dimensiones: Práctica, técnica, epistemología, y teoría. No hay una concepción única sobre el self del terapeuta y menos sobre el estilo, pero su reconocimiento en el propio terapeuta debe ser mediado por el estudio de sí.
	Chasenialk, L., Manini, K., Nachman, C., Parera, M., Reizes, M., y Arcuschi, D. (2008). La incidencia del self del terapeuta en el proceso terapéutico. <i>Psicohistoria. Psicología, Cultura y Sociedad</i> , [3], 307-316.	Estilo del terapeuta, sistema de creencias, vínculo paciente-terapeuta	El estilo del terapeuta se define como los patrones habituales únicos de cada persona, relacionados con la visión que se tiene de sí mismo y el mundo, esta concepción es similar al sí mismo del terapeuta.
	Casari, L., Albanesi, S. & Maristany, M. (2013). Influencia del enfoque teórico en el estilo personal del terapeuta. <i>Psicogente</i> , 16(29), 132-142.	Estilo personal del terapeuta, Terapia, enfoque teórico, el sí mismo del terapeuta	El estilo del terapeuta es el resultado de su manera de ser. De lo cual surgen características en su quehacer. Con base en esto, el terapeuta elige un enfoque teórico o desarrollo de su trabajo por sus características personales.
	Gutiérrez, S., Balmaña, M., Fernández-Aharez, H., Saúl, L., Buitello, L., García, F. (2008) Estilo Personal del Terapeuta y Teoría de la Mente. <i>Revista Argentina de Clínica Psicológica</i> , 20(672), 125-133.	Estilo personal del terapeuta, alianza terapéutica, teoría de la mente.	El estilo personal del terapeuta es un conjunto de condiciones singulares que lo conducen a operar de un modo particular en su tarea, el estilo terapéutico es dinámico, multidimensional y refleja las predicciones comportamentales que el terapeuta usa para comunicarse con otra persona.
Estilo del terapeuta	Minuchin, S., Lee, W. y Simon, G. (1988). <i>El arte de la terapia familiar</i> . Barcelona, España: Paidós Ibérica.	Estilo del terapeuta, Terapia familiar, sistémica, terapeuta	Plantea que el terapeuta cuenta con recursos interpersonales que pueden desarrollarse como instrumentos efectivos en la terapia. Reconoce el entrenamiento, la supervisión y el acompañamiento en la formación del terapeuta y su estilo personal.
	Ortega, J. (2007). La transición de un terapeuta. <i>Revista Mexicana</i> 65, 41-50.	Terapeuta, eficacia, eficiencia, terapia, metáforas, personalidad	La transición supone enseñar los bastidores que se ocultan tras el escenario. Uno hace terapia como es, el rasgo de personalidad, el talento vital y las capacidades y recursos personales.
	Baringoltz, S. (2002). La psicoterapia constructivista y el terapeuta. <i>Sistemas Familiares</i> , 28, 42-48.	Terapeuta, estilo del terapeuta, psicoterapia, supervisión.	En la psicoterapia, suele centrarse en los pacientes y en cómo ayudarlos. No se considera el estilo del terapeuta que influye en la relación terapéutica, pues la manera en que se desarrolla la terapia facilita su éxito.
	Mendoza, M., Rosenberger, R. y Chenevard, C. (2002). Formación de terapeutas en un programa de especialización en terapia familiar sistémica. <i>Psicología en Estudio</i> , 17(2), 383-393.	Proceso formativo, identidad del self, estilo propio	En el proceso de formación de la terapia familiar sistémica, se hace necesaria la construcción de un estilo propio como un terapeuta sistémico, en primer lugar porque el terapeuta sistémico utiliza características propias, para abordar la familia y relacionarse con ella.

	Feijón, I. (2000). El terapeuta Sistémico. Recuperado de: http://www.uscipg.com/Repository/MSZS/MSOGIA/BLOQUE_INICIAL/Miniogra/PCEBADA_General/Elterapeutasistémico.pdf	Terapia sistémica, estilo terapéutico, rol, terapeuta	La terapia requiere condiciones y capacidades técnicas y éticas, formación y responsabilidad. Sin embargo, en el enfoque sistémico, el terapeuta aporta una manera de desarrollar su profesión pues ningún estilo es igual a otro. Se menciona el reconocimiento de la historia de vida, las creencias y los prejuicios del terapeuta.
Rol del terapeuta	Cárdenas, Á. H. (2007). Transcender las diferencias del poder y del terapeuta como experto en la psicoterapia sistémica. <i>Universitas psicológica</i> , 6(2), 285-293.	Terapeuta experto, ética en psicoterapia, psicoterapia sistémica, poder en terapia.	Intencionalmente este texto entra en alas categorías de este artículo, aporta a la definición y planteamientos de las dos naciones.
	Canevaro, A., Aldebut, Y., Condesa, M., Escala, M., García, G., y Montes, J. (2017). El nacimiento del terapeuta sistémico. El trabajo directo con las familias de origen de los terapeutas en formación. <i>Revista Rueda</i> , 34, 127-144.	Self del terapeuta, self personal, self profesional, rol del terapeuta.	Para que el terapeuta pueda llegar a ejercer el doble rol profesional, es decir, ser capaz de involucrarse y entrar en la familia y en la sesión y salir y permanecer como observador, resulta fundamental el trabajo con la familia de origen.
	Ceballos, M. & Linares, J. L. (2005). El estilo terapéutico, estilo terapéutico. En Ceballos, M., observación, modelo Linares, J. <i>Ser y hacer en terapia sistémica: la construcción del estilo terapéutico</i> (p. 98). Barcelona: Paidós.	Estilo terapéutico, observación, modelo Linares, J. Ser y hacer en terapia sistémica, la construcción del estilo terapéutico	El estilo terapéutico consiste en la instrumentación del modelo por el terapeuta. Un modelo nunca es aplicado de la misma manera y las variaciones son impuestas por quien lo aplica. Esto conlleva al modelo una identidad particular, dada por el terapeuta con su sesgo individual.
	Bustos, C. (2001). La persona del terapeuta y su importancia en los distintos tipos de terapia. En: http://www.epsiqica.com/html/clinica/como_competir_0101_02	Terapia familiar, persona del terapeuta, escuelas psicoterapéuticas	La noción de rol del terapeuta es un concepto relacionado con el self del terapeuta encontrado en esta revisión documental. El autor permite reconocer la diferencia entre lo que se es (sí mismo) y lo que se quiere (rol) para el ejercicio profesional.
	Ortega, Ly Iemma, J. (2017). Estrategias y técnicas para aumentar la intencionalidad terapéutica. <i>Revista Rueda</i> , 36, 151-170.	Sistema familiar, Terapia familiar, Terapeuta, emoción.	El encuentro terapéutico con las familias desata procesos ligados a la aparición la vulnerabilidad del sistema familiar y del propio terapeuta.
	Barriera, E. (1994). <i>La implicación personal en la formación</i> . Trabajo presentado en XV Jornadas Nacionales de Terapia Familiar. España: Vitoria-Gasteiz.	Formación, rol del terapeuta, entrenamiento, terapia familiar	Las cuestiones relativas a las emociones y los sentimientos del terapeuta cobran cada vez más importancia en la terapia familiar sistémica, en la actualidad ningún modelo de formación deja de contemplar y reflexionar sobre el tema para incluirlo en el desarrollo de su propio modelo.
	Rico, E. (2008). Traducción de significados en terapia familiar. <i>Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad</i> , 2(1), 157-165.	Terapia familiar, construcción, setting terapéutico, rol del terapeuta.	La terapia familiar es un proceso creativo de crecimiento para el sistema familiar y para el sistema del terapeuta. Así, la "Traducción del Significado" en terapia familiar es considerada como el acto inherente y responsable por el terapeuta.
	Boscolo, L., y Bertalanio, P. (1987). La terapia sistémica de Milan. En A. S. Rosenthal. <i>Terapia familiar y de pareja</i> , pp. 224-243.	Terapia familiar, modelo de Milan, terapeuta sistémico, rol del terapeuta	El rol del terapeuta es un principio de la terapia con requisitos como espontaneidad, curiosidad, capacidad de escucha, interés, observación y conciencia del problema. El objetivo de reconocer el self del terapeuta es identificar las características propias que aportan a la terapia.

Comentarios

“En la formación exitosa emerge un terapeuta diferente de su supervisor, pero también distinto de la persona que era antes de pertenecer al programa”

Minuchin (1998)

En este apartado se describen e interpretan los textos encontrados y se muestran los hallazgos evidenciados en cada uno de ellos. Esta interpretación se hará a partir las siguientes categorías: Perspectivas sistémicas, el self del terapeuta (el self como cuidado de sí), estilo terapéutico y rol del terapeuta, las cuales han sido planteadas en el apartado de los resultados.

La interpretación por categorías se hace con la intención de dar respuesta a cada objetivo planteado al momento de realizar esta revisión documental, así mismo, permitirá al lector una mayor comprensión y análisis de la información presentada.

Perspectivas Sistémicas

En el ejercicio de realizar una revisión documental sobre la noción del self o sí mismo del terapeuta, es notable que sus planteamientos sostienen una cibernética de segundo orden, donde la posición epistemológica del “observador observando su propia observación” abre un espacio para la reflexión sobre el propio comportamiento y entra directamente en el territorio de la responsabilidad y la ética.

Mientras que la cibernética de primer orden considera que la realidad existe independientemente de quien la observe, que la objetividad es fundamental y por tanto quien observa no debe influir en la descripción de sus observaciones, la cibernética de segundo orden comienza a construir una epistemología nueva, introduciendo la observación del observador y, a su vez, observando su propia observación.

Esta observación se realiza día a día, donde se asume el papel de observadores en diferentes contextos. Von Foerster menciona que:

El cambio fundamental que implica asumir esta posición no sólo se manifiesta en el quehacer científico, docente, empresarial o tantos otros, sino en la comprensión de las relaciones humanas en la vida diaria. Si uno se considera un observador independiente, “...puede decir al otro como pensar y actuar: ‘Tú debes...’ ‘Tú no debes...’: Este es el origen de los có-

digos morales”. “Si uno se considera un actor participante en el drama de la mutua interacción, del dar y recibir en la circularidad de las relaciones humanas”...“...dada mi interdependencia, sólo puedo decirme a mí mismo cómo pensar y actuar: ‘Yo debo...’, ‘Yo no debo...’: Este es el origen de la ética (Jutoran, 1994, p. 13).

Lo anterior permite relacionar el sí mismo del terapeuta con la cibernética de segundo orden, sobre todo en su proceso de formación en tanto que el terapeuta se piensa como observador y como observado y descubre que no puede separar su conocimiento de la realidad de sí mismo. Sin embargo, esta revisión documental nos permite distinguir cómo el terapeuta puede reconocer y utilizar todos los recursos personales y profesionales dentro del espacio terapéutico de una manera consciente y positiva para la terapia.

Desde la perspectiva sistémica se plantea también la pertinencia de formar al terapeuta teniendo en cuenta el aprendizaje de sus propios sentimientos y reacciones personales, tanto positivas como negativas, una formación que permita el entrenamiento de estos sentimientos como recursos de sí mismo, y así “una mirada sobre sí mismo” (Foucault, 1999), favorece el crecimiento personal del terapeuta y el cambio en los consultantes. Esta manera de formar al terapeuta se llama “supervisión”.

Según Fruggeri (citado por Córdoba, 2007) la supervisión “es una forma de enseñar un enfoque específico de terapia, y por otra, es una práctica reflexiva sobre la propia práctica terapéutica” (p. 3), puesto que requiere en el proceso la observación y autoobservación constante del terapeuta en su práctica y aprendizaje.

Esto implica que en la supervisión se develan los marcos teóricos, los prejuicios, los valores, la ideología y las vivencias previas del terapeuta, relevantes para el adecuado manejo del caso, al tiempo que se meta observan las pautas de interacción entre los distintos actores y se reflexiona sobre las formas de conducir la conversación, tanto en la terapia como en la supervisión (p. 4).

Este proceso de formación es considerado también un proceso de cambio puesto que el terapeuta experimenta una transformación como persona. Para Minuchin (citado por Córdoba, 2007) “en la formación exitosa emerge un terapeuta diferente de su supervisor, pero también distinto de la persona que era antes de pertenecer al programa de supervisión” (p. 230)

La reflexión personal del terapeuta en la supervisión y como es vivido por las autoras de este artículo, en el entrenamiento, es un camino de reco-

nocimiento de recursos de preferencias de instrumentos versátiles y efectivos puesto que están unidos a su historia y a su estilo personal y ahora se adhieren a su rol profesional.

Para Arist Schlippe y Jochen Schweitzer (citados por Fernández, 2009)

La supervisión sistémica de casos facilita la reflexión continua, pero principalmente su exposición ante otros terapeutas le permitiría reflexionar sobre su hacer, lo que nosotros facilitamos desde el trabajo en espejo, que no sólo ha podido potenciar tratamientos, sino que representa un recurso en la formación, principalmente para la actividad de supervisión (p. 3).

En la formación del terapeuta se propone la autoexploración estando el terapeuta en escena, explorando, definiendo y redefiniendo sus conductas y creencias, respecto a su desempeño terapéutico. El enfoque estratégico propone que las dificultades desaparecen cuando las personas pueden ver el problema desde otra perspectiva, comprendiendo otras formas de hacer a las habituales.

Fernández (2009) expresa que

El terapeuta en formación no sólo abordará la búsqueda de desarrollo de competencias en psicoterapia, sino que también deberá revisar aquellas creencias, emociones y conductas que estarán en escena a la hora de interactuar con su paciente. Desde la visión sistémica, esta formación responderá a ciertas características que, como decíamos, se desprenden de sus postulados principales. Así, por una parte, el proceso formativo deberá abordar, en la persona del terapeuta en formación, aspectos que le permitan ampliar sus recursos. (p. 130)

Con respecto a lo anterior podría decirse que esos aspectos son diferentes de otras profesiones, puesto que, el ser terapeuta implica necesariamente el surgimiento de un estilo personal, un hacer que parte desde la persona del terapeuta, sus creencias y características singulares. “Su estilo personal, es el resultado de su trabajo; su historia de vida, su etapa del desarrollo..., serán parte integrante de su ser terapeuta” (Fernández, 2009, p. 3).

El proceso de formación genera que el terapeuta se pregunte por significados personales acerca de sus comportamientos, atribuciones, creencias, emociones. Por esto es importante que el terapeuta en formación pueda tener experiencias tanto teóricas como prácticas, que le permitan generar una imagen de sí mismo en coherencia con su saber hacer. “La formación en psicoterapia surge desde el sujeto formándose, desde sus experiencias emocionales y relacionales” (Nolla, Palés y Gual, citados por Fernández 2009, p. 3).

En conclusión, se identifica que desde una perspectiva sistémica se da gran importancia al proceso de observación que emerge en la terapia, tanto para el sistema consultante como para el terapeuta. Así mismo, dicho proceso de observación se percibe elemental en la formación de terapeutas sistémicos, porque implica que éste se piense, reflexione y se pregunte sobre sí mismo para dar paso a la construcción de su self, rol y estilo como terapeuta.

Sin embargo, este proceso no se asimila fácilmente puesto que moviliza aspectos del self en cada terapeuta en formación, llevándolo a la búsqueda de respuestas e incluso a iniciar su propio proceso terapéutico. Igualmente, la experiencia de entrenamiento bajo supervisión es enriquecedora y permite el crecimiento personal y profesional.

El Self del terapeuta

A partir del proceso de entrenamiento como terapeutas familiares sistémicas del cual las autoras de este artículo son partícipes, se logra identificar que como terapeutas no solo es importante la adquisición de conocimiento teórico y el desarrollo de habilidades prácticas, también juega un papel importante lo que se es como personas, la historia de vida, creencias, prejuicios, la moral, los sesgos, la cultura y las experiencias, puesto que generan emociones en sí mismo al verse confrontadas con las historias que trae la familia consultante, es pertinente un trabajo personal para un adecuado desempeño del rol profesional.

Cómo lo menciona Canevaro (2017)

El entrecruzamiento entre la vida personal del terapeuta y su desempeño profesional se ha transformado en figura dentro de un fondo que contiene una larga y compleja formación, el desarrollo de aptitudes terapéuticas, el estudio de modelos teóricos y la familia de origen de los terapeutas. (p.130).

En el proceso de formación como terapeutas sistémicos se moviliza el self como persona para dar inicio a la construcción de self del terapeuta, lo cual influye en el rol que se desempeñará en el ejercicio profesional. Es así como hay una relación directa entre la vida personal del terapeuta, incluyendo su familia de origen y la forma en la que direcciona la terapia. como lo mencionaba el autor anterior, la intervención de otras familias hace necesario el reflexionar por la propia.

Así mismo, Aponte (citado por Canevaro, Abeliuk, Condeza, Escala, García y Montes, 2017) describe que el cambio terapéutico se sitúa en una

relación personal que comprende tanto “las vidas interiores de los participantes” como “el sistema personal de valores del terapeuta y el paciente” (p. 7). Estos autores agregan que

Es necesario desarrollar en la formación clínica tanto aspectos técnicos con respecto al tratamiento como elementos personales de la vida del terapeuta, bajo el supuesto de que un terapeuta efectivo es aquel que utiliza el conocimiento de sí mismo en el desarrollo personal y en la evolución del tratamiento del paciente. (p. 131).

Es entonces un cambio bidireccional, porque, como se plantea desde la perspectiva sistémica, lo que se pretende es una cibernética de segundo y tercer orden, comprendiendo las relaciones y la vida de todos los participantes del sistema consultante incluyendo el terapeuta y su familia. Todos estos elementos técnicos, teóricos y personales son recursos para la terapia, en la medida en que permite al terapeuta observarse y observar lo observado

Uno de esos recursos es el reconocimiento y la definición de lo que somos como personas, es decir, lo que es el self o el sí mismo que, sumado a la elección teórica y el conocimiento de las técnicas, conlleva a la construcción del self del terapeuta.

El Self del terapeuta está compuesto por el Self profesional y el Self personal. En el Self profesional convergen dos redes en constante relación. Por un lado, la red profesional, donde intervienen los contactos con colegas, la pertenencia a escuelas terapéuticas y asociaciones científicas. Por otro, la red relacional de los pacientes, donde se encuentra la confirmación de la capacidad profesional y bienestar económico, entre otros. En el Self personal se encuentra la influencia de la familia de origen y de la familia actual... El primero supone un reto técnico: el segundo, un desafío existencial. (Canevaro 2017, p. 130).

En otras palabras, cada persona posee un self que ha construido a partir del conocimiento de sí, de sus experiencias y la relación con el otro. Esta construcción se va transformando en la medida que la interacción del individuo con su entorno cambia, y adquiere así nuevos conocimientos, nuevas experiencias y nuevas relaciones que fortalecen su personalidad.

En este sentido, elegir ser terapeutas familiares, bajo un enfoque sistémico, conlleva a nuestro parecer una doble transformación, pues empieza la construcción de un self profesional que a su vez implica cambios del self personal que hasta entonces el terapeuta en formación había forjado, para dar paso así al self del terapeuta o también nombrado el sí mismo del terapeuta.

Jutorán (2005. citado en Aguilar y Zapata, 2009):

...considera que la formación del terapeuta va más allá del entrenamiento de los aspectos técnicos que posibilitan un “saber hacer”; más bien se propone como objetivo principal aprender a usarse a sí mismo como instrumento de trabajo; por lo que se acentúa el trabajo en la persona del terapeuta de manera que éste llegue a “ser en el saber”. (p. 20).

Es decir, más allá del aprendizaje y la formación del terapeuta en lo técnico, existe un aprendizaje personal, un aprendizaje sobre sí mismo. Esta mirada permite que las cualidades, las habilidades y las creencias del terapeuta, luego de un proceso reflexivo, aporten en el ejercicio de su rol profesional usando de este modo su sí mismo como medio de trabajo.

Esta noción de sí mismo se refiere según Rober (1999) a...

...la experiencia del terapeuta respecto del proceso; en otras palabras, sus sentimientos, intuiciones, temores, imágenes, ideas, etc. El uso del sí mismo, en este sentido, significa que el terapeuta utiliza sus propias respuestas personales en forma de imágenes, ánimos y símbolos en el inicio y desarrollo del proceso terapéutico. Las observaciones e intuiciones del terapeuta se convierten en elementos centrales de intercambio y una fuente constante de información, con la imaginación creativa jugando un papel protagónico (p. 7)

La noción del sí mismo del terapeuta describe entonces la experiencia del terapeuta y del ser humano. Esta definición realiza una distinción con el rol del terapeuta (que se explicará ampliamente a continuación). Sin embargo, siendo diferentes son complementarios pero su distinción es importante para la práctica de terapia familiar, siendo el rol un asunto más visible en la práctica y el self un asunto más interno que determina el actuar y la posición de terapeuta.

En este sentido, el autor menciona sobre estas dos nociones que

El sí mismo refleja al terapeuta como un ser humano y un participante en la conversación. Se refiere no sólo a sus observaciones (lo que ve o escucha), sino también a su imaginación (las emociones, imágenes, asociaciones y demás, que son evocadas por sus observaciones). El rol del terapeuta refleja al terapeuta como profesional cuyo trabajo consiste en facilitar la conversación. El rol se refiere a las hipótesis y conocimientos teóricos del terapeuta. Estas hipótesis no están enfocadas al funcionamiento familiar (comunicación, estructura, etc.), sino a la conversación terapéutica. (p. 8).

Es importante entonces reconocer que, para el ejercicio profesional como terapeutas familiares sistémicos, además del conocimiento de la teo-

ría y técnicas de intervención, es necesario una reflexión sobre sí mismo, lo cual incluye reflexionar sobre las emociones, los sesgos y prejuicios, así como la reflexión sobre la familia de origen puesto que gran parte de las experiencias personales están mediadas por ellos.

A través de esta reflexión, el terapeuta construye una percepción de sí, la cual tendrá una implicación directa en el desarrollo de una conversación terapéutica ya que este conocimiento de sí mismo permitirá distinguir si asuntos que emergen en el proceso terapéutico corresponden al sistema consultante o a percepciones personales del terapeuta y de esta manera intervenir las familias de forma adecuada.

El rol del terapeuta en la terapia familiar sistémica

Durante esta revisión documental se ha identificado la importancia de que cada terapeuta familiar sistémico pueda adoptar un rol o una posición diferente dependiendo de cada sistema consultante, con capacidad de escucha, curiosidad por cada situación observada y así mismo tener una visión más circular de todo lo planteado por la familia.

La capacidad, por parte del terapeuta, de mostrarse positivamente (Lai, 1985) es otro importante recurso del terapeuta, que facilita (o hace más atractivo) su trabajo y la aceptación de los clientes, los cuales pueden, a través de ello, ser positivamente influenciados. (Boscolo & Bertrando, 1987, p. 20).

En este sentido podríamos decir que existen terapeutas familiares que tienden a observar el lado positivo de cada situación, mostrando todo aquello beneficioso hasta del peor momento y emerger en la terapia con espontaneidad, lo que fortalecerá al terapeuta para expresar connotaciones positivas en el espacio terapéutico

La pregunta que cada tanto el terapeuta debiera formular podría ser: ¿Qué cosa podría hacer ahora, que me haga sentir mejor y así poder ayudar de una mejor manera a mis clientes?”. Se puede discutir el hecho de que la habilidad del terapeuta en el escuchar, en la empatía, en su curiosidad, en su sentido del humor, sean los elementos terapéuticos inespecíficos más importantes para el logro de una buena terapia, especialmente una terapia de carácter exploratorio. (Boscolo & Bertrando, 1987, p. 20).

Vale decir que cada terapeuta debe reconocer sus creencias sus prejuicios, sus experiencias, es decir, su Sí mismo antes de atender a las familias consultantes, con el fin de generar reflexiones que posibiliten un mejor desarrollo de cada sesión. Igualmente es importante fortalecer la habilidad de

escucha, tener presente la curiosidad y usar el humor como instrumento terapéutico, siempre y cuando se considere una persona divertida; todo esto aportará significativamente para el rol terapéutico.

Córdoba, Á. H. (2007) expone el rol del terapeuta en algunos modelos de la terapia familiar sistémica:

Terapia Familiar Estructural refiere

El foco de las intervenciones es el sistema familiar y el terapeuta se involucra y utiliza su propia persona como instrumento para transformarlo, bajo el supuesto de que el cambia la posición de los miembros de en esa estructura, cambia también sus experiencias subjetivas (p. 286).

La Terapia Estratégica considera que “el terapeuta reconoce que no es omnipotente y que la terapia es una relación paradójica por que los cambios que puede inducir su intervención son limitado e inciertos” (p. 286).

Por otro lado, la terapia narrativa introduce la postura de “no saber” como una genuina curiosidad por el relato del consultante, lo cual requiere que las compresiones, explicaciones, e interpretaciones en terapia no sean limitadas por las experiencias previas o las “verdades” teóricas en la que cree el terapeuta (p. 287).

Es de resaltar entonces que, en el ejercicio de la terapia familiar sistémica, el terapeuta, además de mostrar su curiosidad e interés por ayudar a la familia consultante, asume un rol de espontaneidad que le permite fluir y participar dentro del sistema consultante mostrando su personalidad tal y como es, sin asumir una posición de omnipotencia; por el contrario, se deja permear por este sistema consultante permitiendo ser observado y observarse observando.

Sin embargo, aunque sea más común que el terapeuta asuma un rol de observar el lado positivo de cada situación pueden presentarse momentos en los que también experimente sentimientos de rabia y aburrimiento en la terapia, que lo llevan a evaluarse a sí mismo para así asumir un rol que favorezca tanto a él como a los consultantes.

Estilo del terapeuta familiar sistémico

En la terapia sistémica es más común encontrar planteamientos en torno a la noción de estilo del terapeuta o estilo terapéutico que de Self o Sí mismo del terapeuta. Sin embargo, haciendo el análisis de los textos se encuentra que Estilo y Sí mismo tienen mucha relación en cuanto a las

concepciones que se le atribuyen; incluso se encontraron artículos que directamente relacionan o diferencian estas dos nociones.

Para efectos de resolver el objetivo planteado, se tendrán en cuenta diferentes planteamientos en cuanto a estas nociones. En primer lugar, se retoma la definición de Chazenbalk (2003) del estilo del terapeuta como “los patrones habituales únicos de cada persona, relacionados con la visión que se tiene de sí mismo y el mundo, estilo afectivo, experiencias de vida, entre otras características personales” (p. 1). Esta concepción es similar al sí mismo del terapeuta, coincidiendo desde un sistema de creencias que reconoce al terapeuta hasta el punto de permitir, que incide en el proceso y cambio terapéutico.

De otro modo

El estilo personal del terapeuta también es definido como un conjunto de condiciones singulares que lo conducen a operar de un modo particular en su tarea, el estilo terapéutico es dinámico, multidimensional y refleja las predicciones comportamentales que el terapeuta usa para comunicarse con otra persona. (Corbella & Balmaña, & Fernández & Saúl, & Botella, & García, 2009, p. 2)

Así como la definición anterior, es común encontrar una noción similar en cada uno de los artículos, “El estilo terapéutico como el resultado de la peculiar manera de ser, donde surgen unas características habituales en su quehacer” (Casari, Albanesi & Maristany, 2013). Correspondiendo a la importancia de que cada uno reconozca y defina su estilo desde sus fortalezas y debilidades, esto como un instrumento para el trabajo con los pacientes. No hay una concepción única sobre el sí mismo del terapeuta y menos sobre el estilo, pero su reconocimiento en el propio terapeuta debe ser mediado por un proceso personal

Garzón (2008) plantea que:

El terapeuta más que un experto que enseña “El arte de vivir” es un ser humano que se reconoce a sí mismo y reconoce al otro, funciona como coevolución en la relación que se establece entre él como terapeuta, el contexto de la formación, los consultantes y el entorno. (p. 1)

Además de la importancia de reconocerse a sí mismo para el desarrollo de un estilo terapéutico, existen unas características propias de la práctica y es la parte teórica, algunos planteamientos relacionan estas nociones de estilo terapéutico y sí mismo del terapeuta con la elección de una posición teórica, puesto que en la práctica es el instrumento más importante.

Ceberio, Moreno, y Des Champs, (2002) refieren que el estilo terapéutico engloba dimensiones en torno a la teoría, la epistemología, la práctica y la técnica, formando parte del estilo y el sí mismo del terapeuta.

Las teorías, son a su vez las que respaldan y conforman modelos del saber y del conocimiento; en este caso los modelos terapéuticos se estructuran partiendo de dichas bases teóricas y se moldean a través de lo pragmático corroborando o descartando el sustento por el cual se avalan (el método de ensayo y error).... Este futuro terapeuta se posicionará ante su elección, con la carga de su historia, o sea, como portavoz de un código familiar, de “patterns”, de normas, de una serie de estereotipos que conforman sus estructuras conceptuales y solamente desde allí podrá elegir. Entra así en un modelo y el modelo entra en él, la construcción está por comenzar. (p. 2).

En general, el ejercicio de la terapia requiere unas condiciones, cualidades y capacidades tanto teóricas como éticas, además de formación y responsabilidad. Sin embargo, desde el enfoque sistémico, se tiene en cuenta también el quehacer; y es el terapeuta quien aporta una manera esencial de desarrollar su profesión (estilo terapéutico) en el que ninguno es igual a otro.

Queda claro que para definir un estilo terapéutico es fundamental la elección de un modelo teórico y este estilo está directamente ligado con la concepción que tiene el terapeuta de su self y la historia de sí mismo. Es por esto que no existe un solo estilo; cada terapeuta construye su propio estilo bajo sus características, atravesando un proceso de autorreflexión, observación y entrenamiento.

En este proceso de construcción del self, rol y estilo terapéutico, aunque no hay una estructura definida para tal, juega un papel muy importante la relación con otros terapeutas en formación, puesto que también experimenta el papel de coterapeuta, observador y equipo reflexivo en el aprendizaje y reconocimiento de las capacidades, habilidades e incluso desaciertos que suceden en el entrenamiento, para transformarse en un terapeuta familiar sistémico curioso y reflexivo, con un sello propio en su estilo personal.

Conclusiones

En el desarrollo de este artículo se describe la importancia de reconocer el self del terapeuta como un recurso en la terapia e incluso como una forma de autocuidado para desenvolverse en su quehacer profesional. Des-

de un primer momento se encontraron las diferentes nociones desde la perspectiva sistémica a la definición de self, siendo similar entre ellas la importancia que otorgan de ese self del terapeuta en la terapia, dando especial significado en el pensamiento sistémico por fundamentarse en una cibernética de segundo y tercer orden.

Pensar en el reconocimiento del self del terapeutas es ir más allá de saber desenvolverse bajo teorías, técnicas y estrategias para la solución de las situaciones familiares, consiste también, en enriquecer el quehacer profesional con la herramienta de reconocerse a sí mismo e identificar cómo pueden aportar (o no) los sentimientos, la historia de vida y las creencias personales a la terapia, tanto para cumplir los objetivos terapéuticos y para cuidarse a sí mismo como terapeuta, puesto que el ser terapeuta implica sobrellevar las emociones de otro y de cada uno, siendo influyentes mutuamente.

Con respecto a la búsqueda bibliográfica fue limitado el hallazgo de textos, explícitamente de la perspectiva sistémica y/o terapia sistémica. Se encontraron más sobre psicoterapia (qué conlleva otras implicaciones), terapia cognitiva y conductual. Sin embargo, esto permitió resaltar las características de este paradigma que reconoce la importancia de ir más allá de lo teórico y lo técnico teniendo en cuenta lo práctico, lo reflexivo y lo humano.

Aunque se encuentren escritos relacionados con la pregunta de investigación, es evidente que dentro del programa de terapia familiar sistémica de la universidad católica Luis Amigó no existen muchos estudios que apoyen al terapeuta en el proceso de entrenamiento, por eso este artículo va dedicado al terapeuta en entrenamiento, puesto que es el momento en el que ocurre una movilización del Self determinante en la construcción, aprendizaje y definición de sí mismo como profesional terapeuta familiar sistémico.

Es momento entonces de darle importancia al Self como herramienta, no solo bajo una perspectiva sistémica, sino en todos los contextos o enfoques, así mismo a la condición emocional, mental y el proceso personal de cada profesional. En una futura investigación sería oportuno preguntarse por la salud mental a partir del reconocimiento de self de cada profesional, principalmente los terapeutas y las áreas que trabajan el desarrollo social.

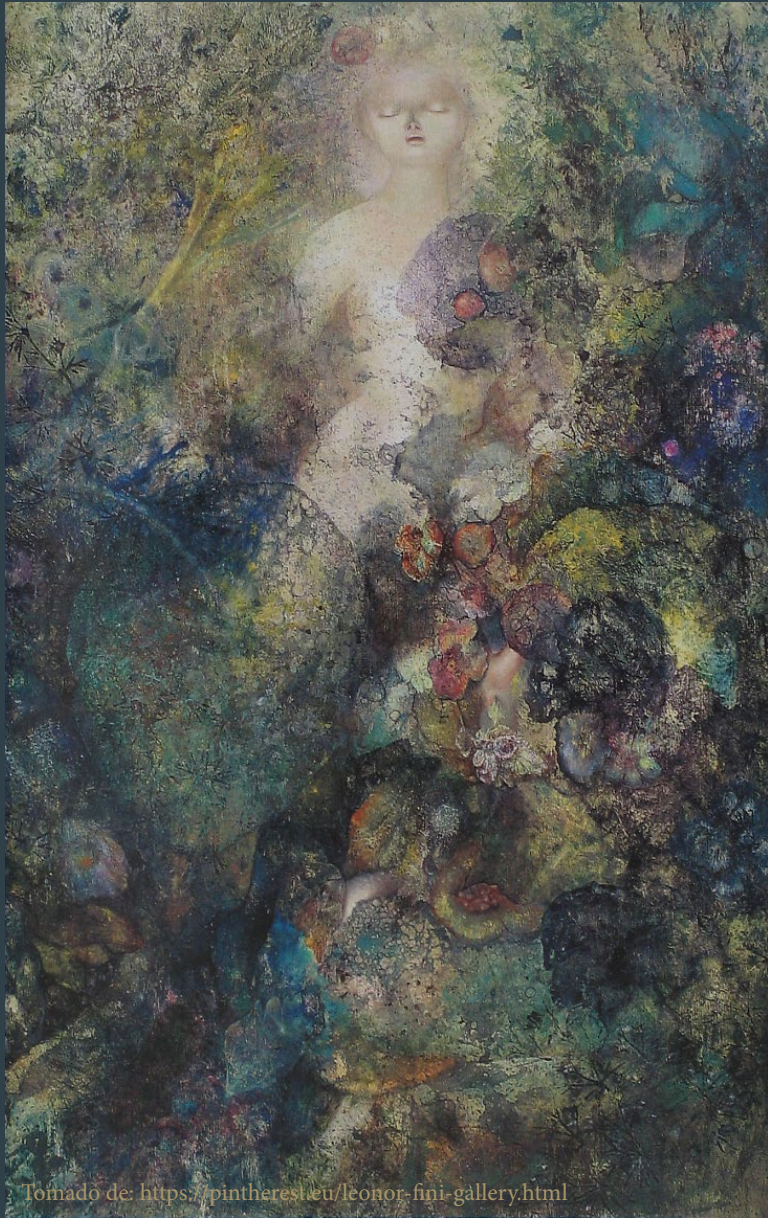
Referencias

- Aguilar, D. & Zapata, M. (2009). *El proceso formativo de terapeutas sistémicos desde la perspectiva de sus actores* (Tesis). Facultad de Ciencias Sociales. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Ortega, J., y Lema, R. (2017). Estrategias y técnicas para aumentar la intensidad terapéutica. *Revista Redes*, 36, 151-170.
- Orellana, F., González, A., Marin, A., Watson, F., Penna, V., y Rodríguez, M. (2017). La persona del terapeuta y su origen. La inclusión de las familias de origen y su impacto en el desarrollo del self profesional de los terapeutas del Instituto Humaniza Santiago. *Revista Redes*, 34, 107-126.
- Barrera, M., Benadretti, M., Goio P., & Tapia D., M. (2011). Formación de terapeutas en el Modelo Constructivista Sistémico Estratégico: narración de una experiencia. *De Familias y Terapias*, 31, 59-65.
- Baringoltz, S. (2005). La importancia del estilo personal del terapeuta y el vínculo como herramientas terapéuticas. In International Congress of Cognitive Psychotherapy. Suecia. Baringoltz, S. (2002). La psicoterapia constructivista y el terapeuta. *Sistemas Familiares*, 18, 42-48.
- Barbera, E. (1994). *La implicación personal en la formación. Trabajo presentado en XV Jornadas Nacionales de Terapia Familiar*. España: Vitoria-Gasteiz.
- Barbera, N., Inciarte, A. (2012). Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. *Multiciencias*, 12(2), 199-205.
- Bianciardi, M. (2002). Sobre la enseñanza de la práctica clínica. *Revista Connessioni*, 11, 25-35.
- Bustos, C. (2001). La persona del terapeuta y su importancia en los distintos tipos de terapia. En: [http://www.apsique.com/wiki/CliniPersona_terapeuta# título 12](http://www.apsique.com/wiki/CliniPersona_terapeuta#título12).
- Boscolo, L., y Bertrando, P. (1987). La terapia sistémica de Milán. En Roizblatt, A. S. *Terapia familiar y de pareja*, 224-243.
- Botella, L., y Vilaregut, A. (2006). *La perspectiva sistémica en terapia familiar: Conceptos básicos, investigación y evolución*. Barcelona: Universidad Ramon Llull.
- Canevaro, A., Abeliuk, Y., Condeza, M., Escala, M. A., García, G., & Montes, J. (2017). El nacimiento del terapeuta sistémico. El trabajo directo con las familias de origen de los terapeutas en formación. *Redes*, 34, 127-144

- Casari, L., Albanesi, S. & Maristany, M. (2013). Influencia del enfoque teórico en el estilo personal del terapeuta. *Psicogente*, 16(29), 132-142.
- Ceberio, M. R., y Linares, J. L. (2005). La relación terapéutica. En Ceberio, M. R., y Linares, J. L. *Ser y hacer en terapia sistémica: la construcción del estilo terapéutico*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Ceberio, M. R., & Linares, J. L. (2005). Las condiciones de un buen terapeuta. En Ceberio, M. R., y Linares, J. L. *Ser y hacer en terapia sistémica: la construcción del estilo terapéutico* (v. 90). Barcelona: Paidós.
- Ceberio, M., Moreno, J y Des Champs, C. (2002). *La formación y el estilo del terapeuta*. Perspectivas sistémicas. En: <http://www.redsistemica.com.ar/formacion3.htm>
- Ceberio, M. R., & Linares, J. L. (2005). El estilo terapéutico. En Ceberio, M. R., & Linares, J. L. *Ser y hacer en terapia sistémica: la construcción del estilo terapéutico*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Crittenden, P. (2011). Moldear la arcilla. El proceso de construcción del self y su relación con la psicoterapia. *Revista de Psicoterapia*, 41, 67-82.
- Barbosa Chacón, J., Barbosa Herrera, J. C., y Rodríguez Villabona, M. (2013) Revisión y análisis documental para estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas. *Investigación Bibliotecológica*, 27(61). doi: 10.1016/S0187-358X(13)72555-3
- Chazenbalk, L., Mammi, K., Nachman, C., Parera, M., Reizes, M., & Arcuschin, O. (2003). La incidencia del self del terapeuta en el proceso terapéutico. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, (3), 107-116.
- Corbella, S., Balmaña, N., Fernández-Álvarez, H., Saúl, L., Botella, L., García, F. (2009) Estilo Personal del Terapeuta y Teoría de la Mente. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, XVIII(2), 125-133.
- Córdoba, A. (2007). Supervisión de psicoterapeutas sistémicos: un crisol para el devenir instrumentos de cambio. *Diversitas, Perspectivas en psicología*, 3(2), 227-238.
- Córdoba, Á. H. (2007). Trascender los dilemas del poder y del terapeuta como experto en la psicoterapia sistémica. *Universitas psychologica*, 6(2), 285-293.
- Dayan, E. H., Vizcaíno, M. M., & Estrada, G. V. (2017). ¿Nos es posible la irreverencia? *Revista Redes*, 35, 33-38
- Fabregó Claparols, E., & Viñas Millán, A. (2010). Las emociones del terapeuta sistémico en juego. *Redes: Revista de Psicoterapia Relacional e Intervenciones Sociales*, 23, 129-148.

- Feixas, G. (1991). Del individuo al sistema: La Perspectiva constructivista como Marco integrador. *Revista de Psicoterapia*, 2(6-7), 91-120
- Feijoo, I. (2010). El terapeuta Sistémico. En: www.ucipfg.com/Repositorio/MSCG/MSCG14/BLOQUE_INICIAL/Bibliograf%C3%ADa_General/ElterapeutaSitemico.pdf
- Poncela, A. M. F. (2009). *La investigación social: caminos, recursos, acercamientos y consejos*. Barcelona: Trillas.
- Fernández, J. (2009). Enfoque Estratégico y Formación de Terapeuta. *Terapia Psicológica*, 27(1) 129-142.
- Foucault, M. (1999). La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. *Nombres: Revista de Filosofía*.
- Galfre, O & Frascino, G. (2007). *El Trabajo con la persona del terapeuta. Perspectivas Sistémicas*. Recuperado de <http://www.redsistemica.com.ar/galfre2.htm>
- Garzón, D. I. (2008). Autorreferencia y estilo terapéutico: su intersección en la formación de terapeutas sistémicos. *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 4(1).
- Guevara, L. (1991). En torno a la cuestión de los sentimientos del terapeuta sistémico. *Perspectivas Sistémicas*, 17.
- Haley, J. (1997). *Aprender y enseñar terapia*. Buenos Aires: Amorrotu.
- Linares, J. (1999). El uso de la inteligencia emocional en la construcción de la terapia. *Perspectivas Sistémicas*. 56.
- Minuchin, S., Lee, W. y Simon, G. (1998). *El arte de la terapia familiar*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Mendoza, M, Bezzenberger, R, y Chenevard, C. (2012). Formación de terapeutas en un programa de especialización en terapia familiar sistémica. *Psicologia em Estudo*, 17(2), 183-193.
- Muñoz, D. A., Pimentel, M. Z., & Sánchez, F. G. (2009) *El Proceso Formativo De Terapeutas Sistémicos Desde La Perspectiva De Sus Actores* (Tesis) Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Ortega Allué, F. J. (2017). La trastienda de un terapeuta. *Revista Mosaico*, 66, 41-50.
- Páez, M.L., Arcila, A., Cabiedes, J.S., Cardona, C., Correa, D., Guevara, V. (2018) Formación de terapeutas sistémicos: desde el saber teórico y práctico hacia la autorreferencia y la construcción del estilo terapéutico. *Tempus Psicológico*, 1(1), 13-38
- Páramo, P. (2008). La construcción psicosocial de identidad y del Self. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(3), 539-550

- Ricci, E. (2005). Desde el handicap del terapeuta a los recursos en terapia familiar. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, 16, 231-246.
- Ricci, E. (2008). Traducción de significados en terapia familiar. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 2(1), 157-165.
- Rober, P. (1999). La conversación interna del terapeuta en la práctica de la terapia familiar: Algunas ideas acerca del sí mismo del terapeuta, el impasse terapéutico, y el proceso de reflexión. *Family Process*, 38, 209-228.
- Rober, P. (2005). El sí mismo del terapeuta en la terapia familiar dialógica: algunas ideas acerca del no-saber y la conversación interna del terapeuta. *Family Process*, 44, 477-495.
- Seoane, J. (2005). Hacia una biografía del self. *Boletín de Psicología*, 85, 41-87.
- Szmulewicz, T. (2013). La persona del terapeuta: eje fundamental de todo proceso terapéutico. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 51(1), 61-69.
- Teodoro, H. M. (2017). ¿Para qué el trabajo personal de un terapeuta familiar? En H. M. Teodoro. *Trabajo personal para terapeutas de familia*. España: Psimática.
- Teodoro, H. M. (2017). *Los terapeutas que habitan en mí*. En H. Teodoro. *Manual de trabajo para terapeutas de familia*. España: Psimática.
- UNIACC (2015). *Escuelas y/o modelos sistémicos (II)*. Teoría Sistémica. En: http://200.6.18.128/exlibris/aleph/a23_1/apache_media/DP28I6TBTDS7LLL9ULDCYK6FBIMMH4.pdf
- Watzlawick, P. Krieg, P. (1995). Cómo se puede utilizar el pensamiento sistémico en la vida cotidiana. En Fritz Simón. *El ojo del observador*. Barcelona: Gedisa.



El juego familiar – una modalidad comunicacional desconfirmatoria

Gino Cavani Grau

Resumen

El artículo es el esfuerzo, la práctica y la respuesta desde una óptica sistémica, a través del ejercicio de la terapia familiar sistémica, a los planteamientos y teorías tradicionales, monádicas, lineales y clásicas sobre la comunicación humana y sus efectos significativos en la salud mental. El modelo interaccional de la comunicación humana y la tesis sobre el concepto de “juego familiar”, elaborado por los asociados de Milán. Destacando los trabajos de Mara Selvini y colaboradores. Y hoy las actualizaciones de las hipótesis sobre “el juego familiar” hacen que todo terapeuta sistémico logre la comprensión y la base clínica de las dinámicas familiares, que producen y mantienen los síntomas del miembro designado por la familia. Tomando en cuenta la hipótesis del “juego familiar” como parte de las interacciones disfuncionales de la familia, el terapeuta sistémico podrá tener juicios más eficaces a través de la elaboración de hipótesis, para entender el “enmarañamiento” familiar y las pautas que cada uno de los miembros de la familia sostienen y revelan durante el ejercicio de la terapia.

Palabras clave: terapia familiar sistémica, juegos familiares, familia, comunicación familiar.

Abstract

The article is the effort, practice and response from a systemic perspective, through the exercise of systemic family therapy, to the traditional, monadic, linear and classical approaches and theories about human communication and its significant effects on mental health. The interactional model of human communication and the thesis on the concept of “family game”, elaborated by the associates of Milan and the update of this hypothesis, make that all systemic therapist achieve the understanding and the clinical basis of family dynamics, which produce and maintain the symptoms of the member designated by the family. Taking into account the “family game” hypothesis as part of the dysfunctional interactions of the family, the systemic therapist would have more effective judgments to understand the family “entanglement” and the guidelines that each of the family members sustain and reveal during the exercise of therapy.

Keyword: systemic family therapy, family games, family, family communication.

Para citar este artículo

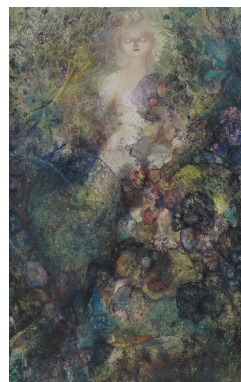
Cavani, G. (2019). El juego familiar - una modalidad comunicacional desconfirmatoria. *Tempus Psicológico*, 2(2), 107-144.

doi: 10.30554/tempuspsi.2.2.2602.2019

Recibido: 16.04.2019 – Aceptado: 05.05.2019

Revisión de tema

ISSN - 2619-6336



El juego familiar – una modalidad comunicacional desconfirmatoria

The family game - a disconfirmatory communication modality

Gino Cavani Grau¹

¹ Psicólogo. Magíster en Educación. Docente Universidad Ricardo Palma. Docente Universidad Garcilaso de la Vega. Docente Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Docente Universidad Federico Villareal. Docente Universidad Alas Peruanas. Orcid: 0000-0001-7455-1575 - Correo: ginocgster@gmail.com

Introducción

La enfermedad mental no existe. Los síntomas aparecen cuando una familia tiene una pasión excesiva por jugar unos juegos y uno de sus miembros pierde demasiado, no porque gane el más fuerte, sino porque alguno ha subido la apuesta a traición y hace trampa.

Giuliana Prata, en: “El arpón sistémico para juegos familiares”

El presente trabajo es un intento sintético de resaltar los aportes de Selvini en la Terapia Familiar Sistémica. Se desarrolla, en primer lugar, una breve biografía de Mara, para luego hablar sobre el juego psicótico y sus tipos: el embrollo y la instigación. Luego se hace una reseña de los estadios del juego psicótico, para, finalmente, terminar con una descripción de la intervención terapéutica, conformada por la prescripción directa, paradójica y ritualizada, la connotación positiva y la metáfora del juego. Se espera que el presente trabajo ayude a comprender los aportes de Selvini a la Terapia Familiar Sistémica y motive la realización de otros trabajos de investigación sobre la autora.

El juego familiar como modalidad comunicacional

Axiomas y patología de la comunicación humana – hacia una hermenéutica sistémica

¿Qué es la hermenéutica? En sus inicios la hermenéutica fue un procedimiento que apuntaba a la interpretación de textos; sobre todo determinados textos incomprensibles, transmitidos por la tradición del pensar,

contribuyeron a la aparición y la consolidación de la hermenéutica. Desde la perspectiva de la hermenéutica filosófica de Hans-Georg Gadamer, esta función de la hermenéutica queda reducida a un caso particular, dado que, en términos más amplios, tiene la tarea universal de intentar comprender aquello que en la orientación humana nos aparece como lo incomprensible, lo foráneo y lo enigmático (Lang, 2005, p. 539).

El concepto de hermenéutica es utilizado por su abstracción, siendo el arte de explicar y de interpretar un texto. Se quiso, en este artículo, situar el concepto de hermenéutica como una forma de entender las narrativas sobre las historias y versiones de las vivencias familiares que, por su complejidad, necesitan la hermenéutica, es decir interpretarse, hipotetizarse en función de un marco universal, de un modelo. En este caso, se asientan sobre los axiomas de la comunicación humana.

El paradigma por el cual se comprende en la práctica clínica el “juego familiar” son los axiomas de la comunicación humana. En tal sentido es necesario hacer un recuento conceptual de las definiciones de los cinco axiomas de la comunicación.

La comunicación humana es compleja. Los distintos niveles en que nos comunicamos hacen que esta tenga varias formas y niveles de expresión. Incluso un mensaje podría tener varios significados y a la vez definir el tipo de relación que queremos estructurar. Todo mensaje configura una forma de relación. La forma como mensajamos es la forma como definimos nuestra relación con el Otro.

El aporte, la investigación y el paradigma más significativo del desarrollo de los fundamentos de la epistemología sistémica son los axiomas de la comunicación humana. Watzlawick, Beavin y Jackson (1967) revelaron la teoría de la comunicación humana, los inter-juegos relacionales y la lógica recursiva y dialéctica de la comunicación. A la letra los autores dicen:

El proceso de aprendizaje en que se ve envuelto el ser humano, desde el mismo momento de su nacimiento, transcurre en un medio que trasmite información y modos de calibrar dicha información, que enseña lenguajes y reglas acerca de dichos lenguajes, que va organizando la conducta del sujeto mediante pautas regladas de interacción muy complejas, muy precisas, y totalmente fuera del nivel de percatación –salvo, tal vez, cuando tales reglas se ven violadas. (p. 13).

Conducta, comunicación y aprendizaje se funden en una visión del mundo por el sujeto. Será su historia y su versión de sus experiencias y sus vivencias. La forma como contamos historias es la forma como las vivimos

en un contexto interaccional complejo, como es la familia. La comunicación es conducta pues no existe la no-conducta. El mensaje y la relación van amalgamados en una relación humana. Cuando emitimos un mensaje, estamos definiendo una relación. Veamos brevemente, los cinco axiomas de la pragmática de la comunicación humana.

La imposibilidad de no comunicar

Este axioma se deriva de una propiedad básica del comportamiento: no existe la no conducta y, por lo tanto, es imposible no comportarse; es imposible no comunicar. Moverse o quedarse quieto, hablar o permanecer callado, sonreír o mostrarse inmutable, presentarse o no a una cita, retirarse de una situación, etc., todos constituyen comportamientos. Es necesario insistir en que el comportamiento no se limita a lo que se hace, sino que incluye las verbalizaciones, posturas, gestos, etc. Además, el no hacer, no decir, no gesticular, también constituyen formas de comportamiento. Si se acepta que todo comportamiento en una situación de interacción tiene un valor comunicativo, entonces no se puede dejar de comunicar, aun cuando se intente. En una situación interpersonal todo comportamiento influye sobre los demás, les comunica algún mensaje y estos no pueden dejar de responder a tales mensajes comportándose y comunicando a su vez.

Ejemplo: un viaje en tren. La generalidad de las personas muestra una mirada perdida o fija en algún punto, o una mirada inquieta que va fijándose en un sinnúmero de puntos sin detenerse en ninguno. Además no hablan, permanecen en una postura rígida hasta que deben bajarse. Aparentemente estas personas no se están comportando o no están comunicando algo; sin embargo, su comportamiento (serios, mudos, rígidos y mirada perdida) tiene un extraordinario valor comunicativo que podría ser parafraseado como “no deseo hablar con nadie” o “no quiero que me hablen”. El efecto pragmático de esta comunicación es también extraordinario, puesto que generalmente los demás responden dejando tranquilo a su vecino.

Si estas mismas personas se encuentran en una fiesta, su comportamiento será distinto y conllevará un mensaje tipo “deseo hablar con alguien” o “quiero que me hablen”. Esto indica que en cualquier situación no sólo el comportamiento de los demás es comunicativo, sino que se dan también índices comunicativos inherentes al contexto físico y social. Estos índices también comunican y provocan efectos pragmáticos

importantes en las personas. El comportamiento de éstas varía según se hallen en el tren, una fiesta, conferencia o un dormitorio, aun cuando se encuentren con la misma persona.

El comportamiento como comunicación no es un fenómeno aleatorio; está guiado por reglas. Existiría un código abstracto de reglas de la comunicación no formalizado ni plenamente consciente que se iría adquiriendo a lo largo de la vida. Estas reglas indicarían qué cosas se comunican y en qué situación. Se plantea así el problema de si la comunicación es o debería ser intencional, consciente y eficaz.

Cuando se está interesado en el intercambio de información en un nivel consciente, voluntario y deliberado, entonces la intencionalidad es un ingrediente esencial de la comunicación. Sin embargo, es necesario insistir en el hecho de que la comunicación tiene lugar, sea o no intencional. Hay situaciones en las que hay una falta absoluta de intencionalidad en la comunicación, pero desde la perspectiva del “receptor” este es afectado pragmáticamente. Ej.: una persona entra a una pieza y se pone a llorar sin saber que alguien está en la pieza contigua. Evidentemente, la primera persona no tiene intención de comunicarle algo a alguien; sin embargo, la segunda persona se verá afectada por el comportamiento de la primera, pudiendo permanecer callada, abandonar la habitación, ir a consolarla, etc. Es decir, hubo comunicación y sus consiguientes efectos pragmáticos, aun cuando no existía la intención de comunicar.

Acerca de la eficacia de la comunicación tomamos un ejemplo: ¿lo que él entendió es lo mismo que lo que quise comunicarle? ¿debo creer en lo que él me comunicó o en lo que él dice que me comunicó? Esto constituye un problema irresoluble, puesto que se basa en las interpretaciones subjetivas que los participantes en la interacción hacen de su comportamiento. Esto surge cuando se olvida que el comportamiento incluye aspectos de los cuales no nos damos cuenta y que son imposibles de controlar. Ejemplo: dilatación de la pupila, color de la piel, postura, timbre de voz, gestos, etc. Todos estos comportamientos comunican. Además, lo que comuniquemos dependerá de la interpretación (consciente o no) que el otro haga de nuestra comunicación. De esta forma, la eficacia estará determinada por el carácter sistémico de la comunicación en la cual las personas participan, y no cuando se plantea un modelo lineal en el cual un emisor podría manipular todas las variables necesarias para que el mensaje recibido sea exactamente igual al emitido.

Los niveles de contenido y relación de la comunicación

La comunicación opera siempre en diferentes niveles de abstracción. El contenido es el mensaje explícito de la comunicación. Ej.: “las llaves están sobre la mesa”. Lo denotativo alude a la ubicación de dichas llaves en todas sus ubicaciones posibles. A este aspecto de la comunicación que transmite información mediante la codificación de los fenómenos se le ha llamado el aspecto referencial o de contenido de la comunicación. (Watzlawick, 1985)

El otro nivel es el metalingüístico, que son todos aquellos mensajes implícitos o explícitos acerca de la codificación lingüística realizada al enviar el mensaje y corresponde a la semántica y sintaxis del lenguaje. Por ejemplo: el sonido verbal “llave” representa un miembro de una clase tal de “objetos”.

La metacomunicación o comunicación acerca de la comunicación incluye todos aquellos mensajes, implícitos o explícitos, acerca de la relación que se establece entre los interlocutores o hablantes al intercambiar el mensaje descrito. Por ejemplo: “el hecho de decirle dónde estaban las llaves fue amistoso”. La metacomunicación se refiere, entonces, a cómo debe ser entendido el mensaje en términos de la relación que impone entre los comunicantes. De aquí que también sea denominado el nivel conativo o relacional de la comunicación, puesto que define la relación entre los participantes.

El contexto en el cual se intercambian los mensajes metacomunicativos es fundamental. El contexto indica cómo deben ser interpretados dichos mensajes y corresponde, por lo tanto, a un nivel metacomunicativo. En un contexto clásico de terapia este nivel podría ser parafraseado como “el hecho de que el haberme dicho dónde estaban las llaves fuera amistoso, representa un intento de seducción”. Los aspectos referenciales y conativos de la comunicación indican que esta no sólo transmite información objetiva, sino que a la vez impone comportamientos en los comunicantes, definiendo así su relación. La forma como me comunico es la forma como me relaciono.

Retomemos el caso de una persona A qué le dice a una persona B: “las llaves están sobre la mesa”. El contenido de esta afirmación corresponde a un reporte de información objetiva, esto es: las llaves “realmente” están sobre la mesa. Sin embargo, supongamos que la persona A se encuentra parada, indicando la mesa, con el cuerpo tenso, el ceño fruncido, una expresión de enojo y gritando “las llaves están sobre la mesa”. La forma en

que A hace esta afirmación proporciona una definición de la relación muy obvia para B que puede ser parafraseada como “la nuestra es una relación hostil”. Por supuesto, es necesario considerar el variable tiempo que actúa como el contexto en que se da dicha definición. Puede que, sólo en ese momento particular, A defina su relación como hostil con B, o puede que la defina siempre así, en todas sus afirmaciones. Supongamos ahora que A se encuentra tendido relajadamente con una expresión de calma y con una sonrisa en los labios dice suavemente “las llaves están sobre la mesa...”. Evidentemente, aun cuando el contenido del mensaje es el mismo en ambos casos, las definiciones de la relación son muy distintas. En el último caso, A define su relación con B como amistosa.

Toda comunicación tiene un aspecto de contenido y otro relacional, de modo que el segundo clasifica al primero y es, por lo tanto, una meta-comunicación. La conversación social, por ejemplo, puede describirse como un intento de estar en contacto con otra persona, de comunicarse y no de intercambiar información objetiva (“que lindo está el día... hace tiempo que no llueve”). Incluso este tipo de conversación generalmente es preferible al silencio, puesto que éste conlleva la meta-comunicación implícita “no nos estamos comunicando”. Esta constituye una definición de la relación rechazada, sobre todo cuando el contexto indica que uno “debiera” comunicarse, por ejemplo, en una fiesta. Lo paradójico radica en que el silencio constituye también una comunicación, con lo cual se produce una situación aproximadamente así: “nos estamos comunicando, que no nos estamos comunicando..., ¿nos estamos comunicando entonces?”

La meta-comunicación permanece generalmente implícita. Sin embargo, se puede verbalizar haciéndola explícita. Ej.: cuando la madre le dice al niño: “lo que te dije, era una orden”, o cuando un amigo le dice a otro: “no te enojés, era sólo una broma”. Es decir, la meta-comunicación indica cómo debe entenderse el contenido de la información. El contexto es primordial en la forma en que debe entenderse una comunicación. No es lo mismo desnudarse en el dormitorio que hacerlo en la calle. El mismo comportamiento metacomunicará aspectos esencialmente distintos.

Si una mujer A señala el collar que lleva otra mujer B y pregunta: “¿son auténticas esas perlas?”, el contenido de su pregunta es un pedido de información sobre un objeto (Watzlawick, 1985). Pero, al mismo tiempo, también proporciona su definición de la relación entre ambas. La forma en que pregunta indicaría una cordial relación amistosa, una actitud competitiva, relaciones comerciales, formales, etcétera.

Comunicación digital y analógica

Existen dos modos básicos de comunicación humana: la analógica y la digital. La primera es aquella en la cual los objetos y eventos del mundo son expresados mediante un símil, una semejanza o analogía que contiene una estructura similar a la del objeto representado; o sea, conservan y repiten de alguna manera las relaciones formales del fenómeno representado; siempre existe algo particularmente similar entre el referente y la expresión que se emplea para comunicarlo. Ej.: el dibujo de una mesa; este dibujo es una expresión analógica de una mesa que permitirá reconocerla como tal; lo mismo vale para una fotografía o una representación mímica de una mesa. Las analogías son en cierta forma autoexplicativas.

Las expresiones analógicas incluyen la postura, los gestos, los movimientos, la expresión facial, la cualidad de la voz (tono, timbre, volumen, ritmo, articulación, etc.), las expresiones corporales (ritmo respiratorio, coloración de la piel, temperatura del cuerpo, etc.), los indicadores comunicacionales del contexto, entre otras. Por ejemplo, la expresión analógica del miedo incluye generalmente, y en forma no arbitraria, movimientos de huida, temblor corporal, palidez, etc. Pero no solo se incluyen las expresiones naturales en la comunicación analógica, sino aquellas creadas por el hombre como la pintura, la escultura, la fotografía, el diseño, la música, el ballet, etc. Respecto a los índices comunicacionales del contexto, estos también actúan como comunicación no verbal que afecta el comportamiento. La reacción de un observador ante un asalto, por ejemplo, será diferente si lo presencia en la calle o en una película.

La comunicación analógica es una expresión más expresiva y universal de su referente. Una persona que quiere indicarle a otra de diferente cultura y lengua que “las llaves están sobre la mesa”, si esta última persona atiende exclusivamente la comunicación verbal, seguramente le será imposible entender qué le quieren transmitir. En cambio, si atiende a los gestos de la primera persona, a la posible mímica o incluso el gesto que le indica hacia dónde mirar, seguramente podrá comprender el mensaje. La posibilidad de que dos personas que no comparten un mismo idioma puedan comunicarse radica en el carácter universal de la comunicación analógica.

El carácter relacional de la comunicación analógica se hace evidente también en una serie de situaciones típicas entre los seres humanos como, por ejemplo, en el galanteo, las peleas, el amor, el pedido de ayuda, la enfermedad, etc. Todas estas situaciones tienen en común que a nivel me-

ta-comunicativo se intercambian mensajes analógicos que indican “sé mi madre”, “sé mi adversario”, “sé mi pareja”, etc. Las expresiones analógicas empleadas incluyen aproximarse o apartarse físicamente; mirar fijamente a los ojos, sobre la cabeza o a los pies del otro: dar la espalda, inclinarse, etc. Todas estas expresiones proponen analógicamente un tipo particular de relación que el otro puede aceptar, rechazar o redefinir.

En la comunicación digital, en cambio, el objeto o evento es expresado mediante un conjunto de signos arbitrarios que no guardan ninguna semejanza estructural con dicho objeto o evento. El caso típico de la comunicación digital es el lenguaje en el cual las palabras tienen una relación arbitraria con el objeto que refieren. Ej.: no existe nada particularmente similar a una mesa en la palabra mesa. El lenguaje es una convención social que varía de cultura en cultura. De este modo resulta igualmente válido referirse a una mesa como mesa (español), table (inglés) o tisch (alemán), con la única condición de que las personas que se comunican compartan el mismo código (en este caso, idioma) para poder entenderse.

Puntuación de la secuencia de hechos

Desde el punto de vista de un observador externo, la secuencia de mensajes intercambiados entre dos comunicantes puede ser considerada como una secuencia interrumpida de interacciones. Es decir, se trata de una secuencia de intercambios en la que la conducta de cada uno de los participantes es inducida por, e induce, a la vez, el comportamiento de los demás. Sin embargo, quienes participan en la interacción necesariamente puntúan la secuencia de hechos arbitrariamente. En una prolongada secuencia de intercambios, los sujetos participantes inevitablemente puntúan la secuencia de comportamientos o mensajes intercambiados percibiendo uno de ellos como actor (o estímulo) y al otro como reactor (o respuesta). De este modo, desde la perspectiva de uno de ellos, el otro es percibido como quien tiene la iniciativa, el predominio, etc., o es la víctima la que responde exclusivamente. Sin embargo, desde fuera cada acto comunicativo de uno de ellos puede ser considerado simultáneamente “un estímulo, una respuesta y un refuerzo”. El proceso de puntuación de la secuencia constituye entonces una manera de considerar una relación de dependencia mutua y circular, como si fuera una relación lineal en la que un organismo dirige y otro es dirigido.

La puntuación de la secuencia es crucial en las interacciones entre personas. Les permite a los comunicantes establecer entre ellos ciertos patrones de intercambio, sobre los cuales pueden estar de acuerdo o no, que les permite

organizar su propio comportamiento y el de los demás. En el aspecto cultural compartimos una serie de convenciones de puntuación que nos permiten mantener una visión común con respecto a diversos hechos. Así, por ejemplo, una persona que se comporta de determinada manera dentro de un grupo le llamamos “autoridad” y a otra “subalterno”, aunque resultaría difícil decir cuál surge primero, qué sería del uno sin el otro, o en quién reside el poder. Considerar que una persona es quien manda y el resto del grupo quien obedece, sin considerar cómo influye o determina el comportamiento del grupo la conducta de la autoridad, es sólo una de las formas de puntuar la interrumpida cadena de sucesos que se retroalimentan.

No hay una única manera de puntuar las secuencias de interacciones, pues, hay tantas formas de puntuarlas como personas comprometidas en la comunicación. Como hemos visto “la naturaleza de una relación depende de la puntuación de las secuencias de comunicación entre los comunicantes”. Sin embargo, como la comunicación es un proceso circular y recursivo, la puntuación depende de la naturaleza de la relación entre los participantes.

Interacción simétrica y complementaria

Todo intercambio comunicativo observado entre dos personas puede dar origen a dos formas de relación: simétricas o complementarias. Una relación simétrica es aquella en que sus integrantes intercambian el mismo tipo de comportamiento. Tanto uno como el otro puede, indistintamente, tomar decisiones, criticar y comentar la conducta del otro, dar consejos y proponer alternativas, etc. Los miembros tienden a acentuar su igualdad con respecto a sus responsabilidades, derechos y obligaciones. Así, también, con respecto al tipo de comportamiento recíproco que deberán mantener, sea este de debilidad o fuerza, confianza o desconfianza, etc. Este tipo de relación es frecuente entre compañeros de trabajo, de colegio, amigos, hermanos, etc. Una relación complementaria es aquella que se establece cuando dos personas intercambian diferentes tipos de comportamientos. En este tipo de relación, uno de los miembros se halla en posición superior y otro en posición inferior, puesto que la conducta de uno complementa la del otro. Así, por ejemplo, una persona da órdenes y la otra las obedece, o una persona pide algo y la otra lo otorga. Este tipo de relación se da entre padre e hijo, jefe y subalterno, médico y paciente, etc. Mientras que la relación complementaria se basa en un máximo de diferencia entre los comportamientos de sus miembros, las relaciones simétricas se basan en la igualdad o mínima diferencia de comportamiento.

Sin embargo, es importante señalar que en las relaciones complementarias no existe una posición mejor o peor que otra, sino sólo dos posiciones diferentes que se interrelacionan. El comportamiento de uno favorece la conducta del otro y viceversa; la existencia de uno presupone la existencia del otro y controla, a su vez, el rango de comportamientos permitidos en el otro.

El tipo de relación que ha de establecerse entre dos personas puede estar determinado por el contexto cultural o social en que esta se desarrolla; sin embargo, hay situaciones en que son las características personales de los miembros de la relación las que, junto al contexto social, definen el tipo de interacción que mantendrán entre sí. Es decir, entre dos desconocidos, por ejemplo, la relación no está definida a priori, por lo cual deben establecer en sus primeros encuentros un acuerdo implícito, a partir de lo que dicen y cómo lo dicen, sobre el tipo de interacción que han de seguir: simétrica o complementaria.

Las relaciones interpersonales son variables y pueden cambiar de naturaleza con gran rapidez de acuerdo con el área en que estas se manifiestan. Lo que en un determinado momento pudo considerarse como una relación simétrica, en otro momento puede considerarse como una relación complementaria. Así, por ejemplo, en el desarrollo evolutivo del ser humano observamos el paso progresivo desde una relación estrictamente complementaria con sus padres y demás personas que le rodean hacia una relación cada vez más simétrica a medida que va creciendo.

Haley (1967) propone un tercer tipo de relación: la meta-complementaria. Esto es lo que sucede cuando una persona anima o impulsa a la otra a definir la relación entre ambos como una relación simétrica o complementaria y, por lo tanto, en un nivel superior es en realidad la primera persona quien está definiendo la relación como complementaria. Por ejemplo, si A se comporta como una enferma desvalida y logra que B la cuide y la proteja, se está disponiendo de tal forma la situación que ella queda en posición secundaria. Sin embargo, en un nivel superior, es A quien ha manejado la situación de tal forma que B haga lo que ella le pida y le obedezca en todo. En cierto modo es A quien se halla en posición superior y B en posición secundaria.

Las patologías de la comunicación y el juego familiar

A través de la clínica sistémica podemos hipotetizar trampas, desmentidas, juegos familiares que incluyen modos y formas de comunicación suigeneris. El juego familiar incluye para su vehiculización niveles y diálogos; pun-

119

tuaciones y tramas que la familia construye con el propósito de “controlar”, “sumar puntos”, coligarse contra otro familiar, establecer “bandos” dentro de la familia, relaciones connivenciales con el propósito de aparentar relaciones o pseudo-relaciones, para establecer triangulaciones, etcétera.

A continuación, se revisarán algunas consecuencias de la comunicación patológica y el marco en la que se despliega el juego familiar, teniendo en cuenta los axiomas ya descritos. Para los efectos de entender el “juego Familiar”, se hilvanarán algunos problemas de la comunicación que se suscitan en las patologías mentales, empezando por la des-confirmación.

La desconfirmación

Es una modalidad de comunicación patológica. Es –de alguna manera– ignorar. La des-confirmación no afecta los valores verdad/falsedad de la presentación, sino la presentación misma, su realidad. Se niega a B en tanto que posible fuente de información. No es como el rechazo: “estás equivocado”, sino en la negación que no necesita ni siquiera expresarse: “tú no existes”. La desconfirmación es el patrón comunicacional prioritario de la esquizofrenia. Junto con el doble mensaje, al convertirse en el patrón prioritario de la comunicación, llevan al sujeto a buscar otro tipo de identidades.

En un artículo sobre la comunicación a partir de un caso propuesto por Ronald Laing, José Luis de la Mata (2009) menciona:

Lo podemos ver en la reflexión que podemos realizar sobre el esquizo que nos presenta Laing, como un ejemplo de la confusión que determina el plano de la relación. ¿Qué nos dice el autismo de un esquizo como “síntoma” o como expresión de las relaciones con su madre? El esquizo “ve” el punto de vista de la madre sobre él, mejor de lo que ésta “intenta” ver el punto de vista del esquizo. Este no intenta resistir, sino por la acentuación misma de la negación: no tiene fuerzas para oponerse al punto de vista de la madre y comprende que ella no “ve” su punto de vista (de él). Pero, a la vez, el esquizo “sabe” que la madre se asegura a sí misma, afirmándose que sí ve el punto de vista de su hijo y que lo rechaza, sencillamente porque no es justo. Y la madre, a su vez, cree efectivamente que “ve” el punto de vista de su hijo, que lo rechaza, que no lo niega (= que no “lo des-confirma”). Que su sufrimiento (de ella) no es compartido ni valorado en justicia, porque su hijo no lo ve. Pero, en último término, no puede aceptar que su hijo “ve” más de lo que ella ve y se negará siempre a tener que aceptar que su hijo sabe lo que ella “ve”. (p. 19).

Paraskevi-Ilektra Bethymouti, en el artículo: Conceptos trianguladores y desconfirmadores en la familia del paciente psicótico, anota que en Linares (Linares et al., 2001; Linares, 2007) se observa también una síntesis de conceptos. La propuesta de la triangulación des-confirmadora se ha basado en dos conceptos clásicos, la des-confirmación (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1967) de origen comunicacional, y la triangulación (Haley, 1967), de origen estructural. La des-confirmación, según Watzlawick (1967), es un fenómeno muy distinto del rechazo de la definición que hace otro. La considera una alienación: no se refiere a la verdad o a la falsedad de lo que el otro dice, sino que niega al otro como puente de este mensaje; y con esa afirmación se niega la existencia del otro: "...en otras palabras, mientras el rechazo equivale al mensaje: estás equivocado, la des-confirmación afirma de hecho: tu no existes" (Watzlawick, 1967, p. 87). La definición de la des-confirmación de Watzlawick se ha criticado de no estar bien definida, en modo que podría ser confundida con el término descalificación (Linares, 2007). Se ha enseñado que en las familias de miembros esquizofrénicos el feedback des-confirmativo es más frecuente que en las familias sin psicopatología (Holte & Wichstrom 1990, 1991).

De la escalada simétrica al juego familiar

En una relación simétrica se da siempre el peligro de la competencia. Cuando uno de los participantes, o los dos, intentan ser 'más iguales', se produce una escalada de frustración por lograr esa mayor igualdad, caracterizada por la pérdida de estabilidad en la simetría de la relación. Esta pérdida de estabilidad da lugar a una escalada de la simetría, que ocasiona disputas y luchas entre personas o guerras entre naciones. Así, la patología en la interacción simétrica se caracteriza por un conflicto más o menos abierto, o por un cisma, entre los participantes en la relación. Cuando una relación simétrica se derrumba, se observa el rechazo del self del otro. En la práctica clínica se ha observado que algunas patologías de la relación diádica o de pareja terminan incluyendo a los hijos, convirtiéndose en un juego familiar. Prata (1988) descifra este movimiento de patología conyugal hacia los hijos, incluyéndolos en el juego familiar.

Complementariedad rígida: del rechazo a la sumisión

Las patologías de la complementariedad son distintas y más bien equivalen a des-confirmaciones del self del otro y no a su rechazo. Un problema característico de las relaciones complementarias surge cuan-

do P exige a O que confirme una definición que P da de sí mismo y que no concuerda con la forma en que O lo ve. Ello pone a O frente a un dilema: debe modificar su propia definición de sí mismo de forma tal que complemente y así corrobore la de P, pues es inherente a la naturaleza de las relaciones complementarias el que una definición del self solo pueda mantenerse si el otro participante desempeña el rol específico complementario.

Los niveles de comunicación: patología de la digitalización y analogía de la comunicación humana

Otros modos comunicacionales disfuncionales surgen por errores de “traducción” de los mensajes digital y analógico. En lo fundamental, el conflicto se establece con la “significación” analógica. No existe una regla de conversión absolutamente válida para estos mensajes, lo que conlleva a que cada uno la “ traduzca ” de acuerdo con su comprensión de la naturaleza de la relación (dice un refrán que al desconfiado “ todos los dedos le son “huéspedes”, como al enamorado todo le sirve de indicador de esperanza en el comportamiento del objeto de su amor). Dar un regalo puede, de acuerdo con la “lectura” que determina la comprensión de la relación y, consecuentemente, la “puntuación”, ser establecido a nivel de mensaje analógico. La relación se hace analógica. Una persona entra en una affaire de conquista a través de “regalos”: ¿no estará comprando afecto? ¿No buscará caer bien a la persona que seduce aparentemente a través de aquiescencias?

La puntuación de la secuencia de hechos y el control de las conductas

En algunas narrativas de personas que demandan atención en terapia, por ansiedades y pánico, se revelan formas anticipadas de vivenciar situaciones cotidianas. Estas personas viven anteponiendo sus reacciones. Este fenómeno –citado por Watzlawick– se denomina “profecía autocumplidora”, como la principal muestra de distorsión de la puntuación. Se trata siempre de la conducta que provoca en los demás una reacción que se espera. Es el caso del reproche que inevitablemente conduce a su justificación final (el elemento típico de la conducta del celoso o de los condenados “por desconfiados”): se empuja a que el otro sólo pueda conducirse de la manera que prejuzga la acusación. Es decir, se trata de provocar aquella reacción frente a la cual nuestra conducta

es la adecuada (lo que induce, inmediatamente, a una conversión entre los planos del efecto y la causa). Estas personas buscan cerrar círculos complementarios, provocadores en los demás, para después justificar la conducta de los demás o la de sí mismos.

El juego familiar – los aportes de los asociados de Milán

El recurso de la metáfora del juego nos ha enseñado a referir los movimientos de uno de los padres hacia el hijo vuelto psicótico, al juego que este mismo padre ha jugado y está jugando con su cónyuge. Mara Selvini en “los juegos psicóticos de la familia”.

La Escuela de Milán, a través de las investigaciones del equipo formado por Selvini, Prata, Boscolo y Cecchin, se desarrolló entre 1971 y 1980. A finales de los 80 el equipo se disuelve. Mara Selvini y Prata permanecieron juntas algunos años más; Boscolo y Cecchin crean otro Instituto. El equipo de Milán desarrolla un concepto importante, el del “JUEGO”. Es por eso que lo que ha de diagnosticarse (¿qué es lo enfermo en la familia?) es el “juego familiar”.

Fue Mara Selvini la encargada de elaborar el concepto de “juego” más como una metáfora que como un modelo teórico. Cuando recurre a la metáfora del juego es para sugerir intuitivamente, mediante la expresión “juego familiar”, lo que sugieren las expresiones juego político, juego financiero, juego de poderes, juego de equipo, etc. Se trata, por tanto, de un uso intuitivo, informal de la metáfora del juego, con la finalidad de producir asociaciones, semejanzas y lenguajes aptos para encuadrar de modo más inteligible los fenómenos que nos interesan.

Es así como en el libro *Los juegos psicóticos en la familia*, siguiendo una línea de investigación cualitativa basada en el estudio intensivo de casos individuales (149 familias recibieron durante ocho años una serie invariable de prescripciones), Selvini y sus colaboradores experimentaron algo nuevo en el campo de los procesos interactivos familiares (a los que metafóricamente dieron el nombre de juegos) que llevan a un hijo a la psicosis. Con estas investigaciones, se trata de responder a preguntas que todo aquel dedicado a la salud mental alguna vez se ha planteado: ¿cuál es el origen de las psicosis? y ¿qué compleja relación existe entre ellas y los problemas que acosan a las familias?

El recorrido de los asociados de Milán

Mara Selvini Palazzoli organizó el Instituto de Estudios Familiares de Milán. Después de un proceso inicial de selección, el grupo se redujo para acabar con sólo cuatro psiquiatras: Luigi Boscolo, Giuliana Prata, Gianfranco Cecchin y la propia Selvini. Este grupo, trabajando unido durante más de diez años, creó un enfoque de sistemas familiares, que no solo utilizó con familias de anoréxicos, sino con familias de niños con graves desórdenes emocionales.

Su primer libro y el último están dedicados a la anorexia. Desde *Self-starvation* (N. York, 1974) hasta muchachas anoréxicas y bulímicas (Barcelona, 1999), han pasado justo 25 años en los que Mara se dedicó a la investigación y al tratamiento de los trastornos alimentarios, y ha sido, gracias a ella, sin duda, que hoy ya nadie discute en psiquiatría que la “terapia familiar” sea el tratamiento concurrente pero necesario para el abordaje clínico de esos trastornos.

Su dedicación a problemas de “psiquiatría pesada” como la psicosis y la anorexia, hablan de la seriedad de su trabajo y de la honestidad de sus planteamientos. Quienes la han visto trabajar en directo con familias, es posible que alguna vez no sintonizaran con su fina ironía, con cierta aparente insensibilidad, pero nadie puede negarle una cualidad no muy frecuente en nuestro campo: su espíritu científico para proponer sus modelos y teorías y revisarlas continuamente con su afán de autocrítica, que la ha mantenido siempre en un continuo proceso creativo. Una prueba de ello es su primer libro *Self-Starvation* (publicado en 1974 en los Estados Unidos) en el que documenta su trayectoria terapéutica. En la última parte, describe su cambio del modelo analítico al circular, la epistemología cibernética del grupo de Bateson y el trabajo con familias. Un segundo libro, *Paradojas y contraparaejos* (publicado en Estados Unidos en 1978), fue escrito por los asociados de Milán, y es la descripción más completa de su labor y sus métodos.

Prata (1988) recomienda a los terapeutas entender el juego familiar, o el juego de la relación, que es una forma de protesta del paciente designado. En su recorrido por instituciones psiquiátricas, Prata siempre cuestionó la medicación psiquiátrica y abogó por una propuesta holística y sistémica. Propuso la terapia familiar a pesar de su incipiente inicio en la metodología sistémica. En 1971, ingresa al equipo del Centro para el Estudio de la Familia. Se une a un grupo que tenía las mismas frustraciones metodológi-

cas para encausar procesos de terapia desalentadores. Lograron desarrollar una metodología de terapia familiar que los llevó a descubrir la “teoría del juego”, y después a la “fase de las paradojas”. Según Cecchin, et al. (1993):

Esta nueva disciplina representó un cambio mayúsculo con respecto a la epistemología anterior, que estaba esencialmente basada en conceptos individuales, tales como motivaciones, impulsos, intenciones, valores personales, instintos etc. El darse cuenta de que la conducta aparentemente loca era coherente cuando se examinaba dentro del contexto de la relación primaria de la que forma parte, llevó a este grupo a buscar maneras más productivas de ayudar a las familias a encontrar modos para salir de su dolor (p. 22).

Esta nueva visión de la familia y del origen de las patologías también generó la fuerza de la ilusión por influir en los demás como una filosofía de la vida social.

Con Boscolo y Cecchin, los asociados de Milán, aunque influidos por el grupo de Palo Alto, tomaron otra dirección, y crearon una forma distinta que puede ser considerada una escuela por méritos propios. En Europa, donde su enfoque ha despertado gran interés, se emplea el término “sistémico” para describirlo. Desde el principio, el grupo utilizó un formato insólito. Trabajan (o así lo hacían cuando se publicó *Paradox and Counterparadox*) en dos parejas, con una mujer y un hombre terapeuta en la habitación con la familia, y un hombre y una mujer tras una pantalla por la que solo se puede ver de un solo lado.

En 1982, en Milán, Mara Selvini formó un equipo terapéutico. Stefano Cirillo, Matteo Selvini, Anna María Sorrentino y ella se unieron para realizar investigaciones “en un dominio específico de la terapia familiar”. Por esta razón el equipo tenía que ser terapéuticamente estable. El estudio era sobre familias con hijos de edades diferentes con trastornos mentales graves.

Hacia finales de 1978, después de la publicación en diferentes idiomas de *Paradoxe et contre-paradoxe*, los miembros del equipo se separaron. Boscolo y Cecchin decidieron dedicarse a la enseñanza de la terapia familiar; quedaron Prata y Mara Selvini. En 1981, se les unió Viaro a la investigación, desarrollando durante varios años un importante estudio de los videos de las sesiones de terapia familiar. En 1979, cuando el equipo lo formaban Selvini y Prata, efectuaron un viraje muy importante; en cierto modo este fue el momento preciso en que las investigaciones dieron un vuelco significativo.

El juego familiar - teoría y clínica sistémica

El concepto de juego o juego familiar aparece en el movimiento de la terapia familiar, con el advenimiento del llamado grupo de Milán. En el capítulo 4 del libro emblemático del modelo milanés, Paradoja y contraparoja (Selvini, Boscolo, Cecchin y Prata, 1980), aparece el llamado “juego paradójico” del paciente inmerso en la complejidad familiar. El juego familiar, entonces, tiene mucho de paradójico. Entre líneas se puede leer en este libro que mientras el paciente designado mantiene el status del “loco” de la familia, los familiares –los padres– están más atentos a lo que dejó de hacer o a lo que hace mientras él deja de hacer, a la vez que es un llamado del cambio que tendrían que dar los padres en su manera de ser. Más tarde, a pesar de la división que sufre el grupo, Mara Selvini y Giuliana Prata desarrollan de un modo más comprensible el concepto de juego familiar a través de dos hipótesis: el embrollo y la instigación, en una obra igualmente significativa: “El juego psicótico de las familias”.

En el juego del embrollo, un padre hace ostentación de una relación privilegiada con uno(a) de sus hijos(as), a quien da a entender de forma encubierta que lo prefiere por encima de su esposo(a). Esta relación no es afectivamente auténtica, sino el instrumento de una estrategia en contra de alguien, generalmente el otro cónyuge, que es su verdadero centro de interés. Como participante de una situación tan complicada, el hijo está convencido de que es cómplice de una relación ilícita que ha tolerado, sabiendo que la predilección que muestra el progenitor hacia él frente a su pareja no es moralmente correcta. Ello le hace desconfiar cada vez más de la lealtad de su “aliado”. Su recelo le lleva a descubrir indicios que confirman sus sospechas de que este padre en realidad le ha estado utilizando en el permanente enfrentamiento con su cónyuge, entonces se siente traicionado y condenado al silencio precisamente por la ilicitud de la relación.

En el caso de la instigación, el juego consiste en una provocación disimulada a la que se responde con rabia disimulada, de manera que el instigador nunca consigue hacer explotar abiertamente a la otra persona, quien con su conducta ilícita nuevamente la provocación. Así se establece un patrón recursivo de provocaciones indirectas y respuestas de rabia contenida.

Las familias, ante las observaciones del terapeuta familiar, no acuden identificando el juego que juegan. Por ejemplo, la Sra. Rosa es una mujer de

mediana edad, se desvive por sus hijos, trabaja y los mantiene en todo sentido. En su versión de la situación familiar, describe la separación de pareja y el acercamiento del padre hacia los dos hijos, Jorge de 15 años y Adriana de 8, que son lo mejor que la pareja ha hecho de esta relación. Su historia está teñida por infidelidades y compromisos del esposo que, hasta el momento de la primera sesión, aún mantiene. En la narrativa de la madre se intuye, con base en las indagaciones, que ella aún mantiene intimidad con el Sr. C., padre de sus hijos.

La indagación sobre el juego familiar podría iniciarse en una negociación conyugal e incluir a los hijos para sostener esta negociación entre los padres. El padre se acercará a sus hijos, con las aquiescencias del caso, en la medida que la madre le provea de intimidad. Ella actúa forzada por las lágrimas de los niños, toda vez que él pone en “tela de juicio” su participación en la negociación. La reacción de los niños aparece cuando se desafía la estructura del juego. Esta consideración es asentida por la madre; es allí cuando los hijos (presentes en la sesión) rompen en llanto por el inminente fin del juego de pareja. La madre afirma que está harta de este juego, que es maltratador; pero, de esta manera, el padre seguirá viendo y asistiendo a los niños, por lo cual estos claman para que la madre sostenga el “juego” con él.

¿Qué pretende el juego familiar? Mantener unida a la familia, superponiendo el sacrificio de uno o varios de sus miembros. Incluso, desde el punto de vista de los modelos más conspicuos de la terapia familiar, se encuentra el concepto de juego familiar. Existe un juego estratégico que define un contexto particular. Es un modelo o mapa o paradigma.

Veamos el concepto de juego en el vocabulario de terapia familiar (Simon, Stierlin, Wynne, 1984): Un juego puede verse como un modelo (paradigma-modelo-mapa). Es la suma de reglas-reglas que son válidas en un sistema interaccional. Algunos ejemplos de esas reglas son los siguientes: Cuando A realiza la actividad X, es permisible para B realizar la actividad Y; cuando B realiza la actividad Y, se le permite a A realizar la actividad Z, etcétera. En consecuencia, los juegos desarrollados en un sistema describen más o menos su-estructura (p. 207).

En el juego familiar participan todos los miembros de la familia. Aunque Prata (1990) señala que es posible que se inicie en una escalada simétrica y que en el proceso de las transacciones, en el proceso de consolidación, se “jale” a los hijos como parte del juego. Ahora será el juego familiar. Padres e hijos en una danza magnífica, cada uno con la melodía que encaja con el

tono del otro; donde cada uno forma parte de las acciones que sostienen la conducta del otro, y así circularmente.

El juego tiene un vínculo negociable. Pueden los dos contrincantes perder. Podría uno ganar y el otro perder; pero, aunque pierda, podría ganar en otro nivel de meta-negociación. La regla del juego sería entonces, no definir a qué se juega. Cuando se define, se tienen que poner sobre la mesa las cartas escondidas a propósito de sostener el juego.

María es una mujer de unos 35 años, operaria en una fábrica de dulces y tiene un hijo de 5 años. Vive sola y una señora cuida a Sergio durante el tiempo en que ella trabaja. Mantiene una relación secreta con el padre de Sergio, hasta que, por una situación un tanto azarosa, María “cree” que está embarazada. Se lo informa a Mario, y este rechaza tal posibilidad, mostrándose evitativo; se distancia, no asume el compromiso de la posibilidad paterna y María “descubre” el juego de Mario (que hasta ese momento los unía) rompiendo todo compromiso y negociación.

El juego se ve en riesgo cuando uno de los jugadores incorpora una regla, una contra-regla a las reglas que están sosteniendo el juego primigenio. Entonces, el juego se alimenta de la complementariedad de los contenedores. O también puede sostenerse por la asimetría entre los contenedores. Es decir, una escalada simétrica une en la contienda a los jugadores del juego familiar. Es un “juego sin fin”; y a pesar que ninguno gana, continúan jugando a la contienda.

La triangulación desconfirmatoria (Linares, 1989) es un juego familiar severo, desestructurante, dirigido a la identidad y la personalidad del hijo y sostenido como un patrón característico de las relaciones familiares de larga data. En esta triangulación los padres desconfirman al hijo como hijo, la existencia de la identidad separada de ellos; lo introducen triangulándolo, como aliado de cada uno contra el otro progenitor, a la vez que él los une. Este sería un ejemplo de juego familiar: Carlos es un joven de 23 años, que ha fracasado dos veces en continuar la carrera universitaria, a pesar de ser inteligente. Surge la transacción esquizofrénica cuando los padres, en riesgo de separarse, empiezan a convertir a Carlos en testigo de lo que un progenitor acusa y se queja del otro. Poner de testigo a Carlos en medio de las acusaciones mantiene unidos a los padres, a costa del sufrimiento de Carlos. Pero ninguno de ellos se percata (o no quiere percatarse) de que tal rol asumido por Carlos lo hace sufrir. Esta triangulación es disfuncional cuando surge como pauta interaccional estable, es decir, como un patrón reiterativo de las transacciones familiares.

Tipos de juegos psicóticos

Cuando se analizan las perturbaciones del paciente identificado en edad adolescente o juvenil, especialmente aquellas caracterizadas por síntomas psicóticos, se observa que el núcleo de las mismas está constituido por la pretensión simétrica de “reformular a los padres”. El adolescente perturbado piensa que sus problemas se deben a que sus padres se lleven mal. Los padres también lo piensan, con la variable de que cada uno está completamente convencido de que la responsabilidad es del otro cónyuge.

La metáfora del juego considera a los miembros de la familia como interdependientes y relativamente imprevisibles, porque son más o menos hábiles para efectuar, dentro de las reglas, todas las elecciones de jugadas posibles (Selvini, 1990). El término “regla” se emplea con dos acepciones diferentes: como fruto de una negociación entre los jugadores o como inferencia del observador que describe algunas conductas redundantes, precisamente por la incapacidad para negociar las reglas que permitan un cambio de juego. En este sentido, regla podría ser la imposibilidad de definir la relación como característica de la familia esquizofrénica, o el rechazo como modalidad comunicativa propia de la familia anoréxica.

Los juegos familiares de Mara Selvini

Los principales juegos familiares descritos hasta el momento por Selvini Palazzoli son el Embrollo y la Instigación.

El embrollo

En las familias psicóticas, se muestran afectos contrarios a los realmente existentes. En el juego del embrollo, un padre hace ostentación de una relación privilegiada con uno de sus hijos, a quien da a entender de forma encubierta que lo prefiere por encima de su pareja. Esta relación no es afectivamente auténtica, sino el instrumento de una estrategia en contra de alguien, generalmente el otro cónyuge, que es su verdadero centro de interés. Como participante de una situación tan complicada, el hijo está convencido de que es cómplice de una relación ilícita que ha tolerado, sabiendo que la predilección que muestra el progenitor hacia él frente a su pareja no es moralmente correcta. Ello le hace desconfiar cada vez más de la lealtad de su “aliado”. Su recelo le lleva a descubrir finalmente indicios que confirman sus sospechas de que este padre en realidad le ha estado utilizando en el permanente enfrentamiento con su cónyuge; entonces se siente traicionado y condenado al silencio, precisamente, por la ilicitud de la relación.

Los hechos más relevantes que suelen desmentir la autenticidad de la relación privilegiada intergeneracional son:

- La evidencia de la innegable importancia que el cónyuge tiene para el propio padre o el aumento del interés de este por otro hijo, con el consiguiente detrimento de la supuesta predilección hacia el futuro paciente identificado.
- En dicha situación, es sumamente improbable que el joven tenga la valentía suficiente para confesar su pacto con ese padre a expensas del otro, a quien por otro lado admira secretamente, deseando lograr su amor y atención, entre otras razones porque teme que su progenitor lo niegue.

Estas circunstancias impulsan al hijo a reivindicar de manera encubierta un síntoma como venganza por la traición de que se siente objeto.

El embrollo en la esquizofrenia

Selvini opinaba que los enredos relacionales en las familias que tienen hijas anoréxicas son, en verdad, poca cosa si se los compara con las junglas por las que nos internamos, a tientas, cuando trabajamos con familias que tienen hijos esquizofrénicos.

En el artículo *Hacia un modelo general de los juegos psicóticos en la familia*, Selvini se expresaba así: “Tropezamos repetitivamente con juegos o maniobras hábilmente ocultas, que en la jerga de nuestro equipo denominamos juegos sucios (1990, p. 4). Se entiende el juego como sucio cuando los actores recurrían a medios desleales como engaños sutiles, mentiras impúdicas, venganzas camufladas pero implacables, manipulaciones, seducciones, promesas ambiguas y violaciones igualmente ambiguas, entre otros. Además, juegos de esa clase contrastaban con el tipo de familias en las cuales los íbamos descubriendo: gente bien educada, en apariencia correcta y responsable. Su hipótesis era que la conducta psicótica del paciente señalado estaba en conexión directa con un juego sucio. Por ejemplo, la explosión de la conducta psicótica había tenido lugar cuando el paciente señalado se había sentido traicionado, o por lo menos estafado, precisamente por ese padre con el que había creído sentir más afinidad. A este juego, como ya mencionamos anteriormente, le dio el nombre de “embrollo”.

En Jorge empieza el “juego familiar” a los 18 años, un año después de haber ingresado, por méritos propios, a una universidad muy competitiva. Los padres involucrados en una historia de desmentidas, rechazos y seudomutualidades, necesitan “impedir” el crecimiento de Jorge y el inicio de

su recorrido hacia la emancipación. En sesión, cuando Jorge ya tiene un diagnóstico con efectos dormitivos, los padres entran en el juego de pareja, escalada simétrica que lo “jala”, lo “succiona” hacia el remolino de desdices y de fabulaciones utilizando la lealtad de Jorge hacia ellos, sirviéndoles de testigo a cada uno, cuando los padres se acusan mutuamente. En este fragor, ninguno de ellos se sitúa en la posición de Jorge, para reflexionar sobre el guion que Jorge está sirviendo de libreto, para –hipotéticamente hablando– mantenerlos unidos, incluido Jorge.

La Instigación

Este tipo de juego consiste en una provocación disimulada a la que se responde con rabia disimulada, de manera que el instigador nunca consigue hacer explotar abiertamente a la otra persona, quien, con su conducta ilícita nuevamente induce la provocación. Así, se establece un patrón recursivo de provocaciones indirectas y respuestas de rabia contenida.

Ahora bien, la hipótesis de que uno instigue a otro implica un nivel cuando menos triádico, de forma que uno instiga a otro siempre para provocar a un tercero. Se observa además que se trata de un juego vigente preferentemente entre los consanguíneos, donde las provocaciones directas no están admitidas. Por el contrario, entre parientes políticos, como ocurre entre suegras y nueras, es culturalmente explícita y aceptada la existencia de provocaciones mutuas, lo que hace innecesario recurrir a instigaciones.

Primer caso de instigación: Josefina y padres en el juego familiar

En un escrito inédito, Mara Selvini (1999) había relatado así el surgimiento de la primera intuición acerca de los juegos familiares:

La primera vez que con ímpetu, en un momento de emoción intensa, me salió de la boca la palabra instigación fue en la primavera de 1981. Junto con la colega Prata, quien seguía mi ejemplo, me acercaba al final de la estresante terapia de una familia con una hija de veintiún años anoréxico-bulímica crónica, a quien llamaremos Josefina, un caso muy grave, complicado por conductas psicóticas y suicidas. Este caso nos fue enviado por una psicoanalista amiga de la familia, quien había sido sincera al decirnos que lo consideraba prácticamente desesperado, por cuanto había puesto en jaque múltiples tratamientos anteriores, entre ellos una terapia familiar de inspiración psicoanalítica. Josefina había sido una jovencita de un encanto excepcional, hija única de padres de clase social alta, que ejercían profesiones liberales. Durante varias sesiones estuve trabajando sólo

con los padres, que habían cumplido fielmente la serie de prescripciones. Josefina había mejorado bastante, pero todavía no podía considerarla curada. Aparte de su obsesión por el peso, persistían en ella algunas conductas provocantes, dirigidas sobre todo a la madre, que me dejaban perpleja. Al término de esta octava sesión, justo en el momento de la despedida, la madre me dijo con tono amargado que en las semanas precedentes Josefina había conseguido una vez más condenarla a pasar una noche en blanco. Explicó que Josefina había recibido una carta escrita en francés. Con el pretexto de que le era difícil descifrarla, había ido a la oficina de la madre para que la ayudase. Se trataba de una nota de pocas líneas, firmada por un muchacho francés con quien Josefina decía haber tenido, días antes, una relación sexual. En esa carta le informaba que había descubierto que era sifilítico. De inmediato intuí en esa conducta de Josefina una intencionalidad provocante, tan extremada con respecto a la madre, que quedé fulminada. Hasta tal punto que apenas partieron los padres, me reuní precipitadamente con mi colega, en un estado de gran excitación y gritando: “Aquí hay algo que se nos ha escapado, ¿entiendes? Algo que no hemos sido capaces de descubrir. Para armar todo este ardid con el único objeto de torturar a su madre, Josefina debe de haber sido instigada por alguien en su contra. ¡No es posible que Josefina haya llegado por sí sola a perseguir a su madre hasta ese punto! ¡Tiene que haber sido instigada! Pero, ¿por quién?... En la próxima sesión debemos a toda costa descubrir quién es o quiénes son esos desgraciados que la instigan. Si no lo conseguimos ¡abandonaremos a esta pobre gente a mitad de camino!” Era necesario, pues, averiguar de dónde venía la instigación y concebir el procedimiento adecuado para desenterrarla. (pp. 105-106)

Este relato supuso orientar la búsqueda de la instigación entre los familiares consanguíneos. Es el caso expuesto por Selvini (1999) por ejemplo, de la abuela materna, que invadida por los celos respecto de su propia hija, se presentaba ante su nieto como si fuera su verdadera madre. En el caso de Josefina, en la sesión con los padres que siguió a la primera intuición, buscamos en un principio por el lado de la abuela paterna, muerta desde hacía varios años, que no resultó importante porque había sido demasiado celosa y agresiva con su linda nuera. Indagamos después por el lado de Blanca, tía materna de Josefina, una mujer presa de depresiones, ya anciana, que, sin embargo, nunca había ocultado su envidia por el encanto y el éxito profesional de la hermana menor. Resultó claro al fin que debíamos abordar a la pareja parental.

Por eso, en la sesión siguiente, la terapeuta, insistiendo en el sentido de las posibles envidias que la belleza, elegancia, cultura, vivacidad y éxito profesional de la seductora señora podían provocar en los demás, preguntó al marido qué pensaba al respecto. Admitió con dificultad que a veces se sentía molesto, en las tertulias o fiestas, porque, en su opinión, su mujer a veces exageraba, dando casi un espectáculo. A este punto, la terapeuta fue testigo finalmente de un momento de verdad. La bella dama perdió el control. Acusó al marido de haber estado celoso siempre de su éxito social, de su popularidad, de sus amistades, de la gracia con que sabía animar las conversaciones, las fiestas, con que sabía bailar, tocar la guitarra, cantar...

“Sí, cierto... él nunca le había reprochado nada... Pero en esas ocasiones ella lo veía, bueno.... arrellanado en un sillón, con ese rostro cerrado, con ese aire ausente... ¿Quizás era por eso que cada tanto ella tenía crisis de desaliento, de angustia? ¿Buscaba, tal vez, hacerse perdonar algo? pero, ¿qué podía hacer ella si su marido en las tertulias era una momia?... ¿si en su trabajo era el eterno segundo?”

En esa sesión salió a la luz un hecho paradójico: que ese marido había terminado por detestar en su mujer justamente las mismas cualidades que lo habían seducido, que lo habían hecho enamorarse de ella. Pero aquí surgía la mayor duda. ¿Cómo había sucedido esto? ¿En qué había exagerado ella para que se llegase a ese punto? En otros términos ¿eran realmente las cualidades de la mujer las que chocaban al marido? ¿O sería más bien aquello que el captaba de provocador para él en ese modo de exhibirlas? Selvini acota:

De nuestro paciente trabajo sobre los detalles, surgieron muchas conductas provocantes de la mujer. Pero hubo más. Observamos también otro hecho importante. A esas conductas provocantes de la mujer correspondía una reacción del marido siempre idéntica, repetitiva: la de mantenerse impasible. Además, la mujer en los momentos difíciles podía, en ese rostro de jugador de póquer, deducir el furor con sólo ver su palidez. (1990, p. 107)

Mediante aquella sesión llega a construir para esa pareja el siguiente modelo interactivo:

Provocación disimulada - rabia disimulada

Es así como surge el ciclo sintomático de la instigación y contra-instigación, en el que la provocadora nunca conseguía hacer explotar al provocado que, por eso, con su conducta, re-provocaba la provocación, etcétera.

Primero pensamos en el acercamiento natural entre un marido celoso y una hija envidiosa. Pero poco más adelante nos dimos cuenta de que algunas conductas triunfalistas de la señora podían haber resultado provocantes no solo para el marido, sino también para la hija. Por otro lado, Josefina debía haber captado en el rostro de su padre, en muchas ocasiones, esa misma perversidad que advertía en ella. Y es probable que se haya preguntado “por qué el padre era tan pusilánime como para tolerar, sin chistar, ciertas exhibiciones”. Del mismo modo que el padre debía haber captado sobre el rostro de Josefina, en algunas ocasiones, esa misma perversidad que advertía en él; e incluso, haberse conducido con ella de un modo alusivamente seductor: ¡cuánto mejor estaría con una mujer tranquila como tú...!

A esta altura, el caso que se expone en el libro emblemático de la paciente Josefina, la explosión del síntoma de Josefina en esa singular familia se manifestó por un momento como el resultado, en la hija, de la creencia que su madre, con respecto a ella y al padre, tenía demasiado: belleza, seducción, inteligencia, cultura, éxito profesional y también una hija encantadora de la que con gusto se jactaba. Pero esto último era lo único que Josefina tenía el poder de quitarle. Cuando la familia llegó a vernos, hacía ya años que Josefina era un monstruo que perdía dientes y cabello, y de quien la madre se avergonzaba. Finalmente las sesiones terminaron así:

Con posterioridad a las dos sesiones de esclarecimiento esos dos padres decidieron imponerse a sí mismos “prescripciones” arduas y genitales, que yo, como terapeuta, no hubiera osado siquiera formular. La madre entró en una depresión, ausentándose por seis meses del trabajo. Estuvo todo ese tiempo en su casa, en deshabillé, tirada en un sofá y sin hacer nada, descuidada y llorosa, como para no dar envidia a nadie. Sentía que sólo como madre enferma, fea y sencilla podría ser “dura” con su hija. El marido trabajaba sin descanso, pero en cuanto tenía tiempo libre corría junto a su madre, para alentarla, para estimularla a esperar. Ya nadie se ocupaba de Josefina. Pero ella recurrió a una provocación extrema. Intentó el enésimo suicidio, esta vez de modo muy riesgoso. La salvaron por milagro en un servicio de reanimación, donde la retuvieron varias semanas. Entre tanto, los padres habían tomado y puesto en práctica su decisión: cuando Josefina fue dada de alta y enviada a su casa, ya no encontró la misma habitación. El lugar estaba vacío. Su padre fue quien se encargó de informarle: “compré un apartamento de un ambiente en la calle B e hice llevar tus cosas allí. Encontrarás un talonario de cheques que te asegurará lo necesario para tres meses, pasados los cuales tendrás que

estar en condiciones de mantenerte. De ahora en adelante, tu madre y yo hemos resuelto restituirte la responsabilidad de ti misma, en todo, incluida la decisión de vivir o morir”. Frente a un mensaje de una claridad tan meridiana, Josefina ni chistó: se dio media vuelta, fue a su nueva casa y no se suicidó. Con todo, hizo todavía algunos experimentos de manipulación de los padres, pero comprobó que “no mordían el anzuelo”. Pocos meses después había encontrado trabajo y estaba curada. Cuando los padres me contaron todo esto, me confesaron que durante semanas y semanas ambos abusaron de los sedantes, para refrenar su angustia y dormir por la noche. ¡Pero habían salido adelante! La madre había vuelto al trabajo. Seguía siendo bella y trabajadora con tesón. Pero ya no le sentaba tan bien ser brillante... (Selvini, 1990, pp. 108-109).

Este extracto es un buen ejemplo del cambio, en un segundo orden, de los miembros de la familia de la joven, incluida Josefina, a través de la emancipación y de la confianza que recogió de sus padres, y ellos recuperando “su” espacio desde la conyugalidad, y la firmeza de la parentalidad desfocalizando a la hija. Los padres recuperan el control y a la vez restituyen también el espacio de Josefina a través de la autonomía y su libertad.

Estadios del proceso psicótico en la familia - un juego desconfirmatorio

Un juego familiar es como un rompecabezas donde cada miembro de la familia es una pieza que debe ser colocada cuidadosamente en su lugar.

Los juegos “sucios” son los que se ponen de manifiesto cuando se emplean artimañas sutiles, mentiras desfachatadas, falsedad, manipulaciones, seducciones, promesas y engaños, donde el verdadero propósito está enmascarado o escondido, en ningún caso se lo admite; aun cuando se lo consigue se lo niega. La hipótesis es la conducta psicótica del paciente, está íntimamente ligada al juego sucio. Este proceso en el juego de la pareja o conducta psicótica consta de seis estadios:

Primer estadio del proceso psicótico: el impase en la pareja conyugal

Para describir esta secuencia temporal se eligió como punto de partida el juego en la pareja parental. El proceso psicótico tiene un punto de partida y se debe comenzar por el juego de la pareja donde se encuentra la redundancia de un punto muerto entre los padres, presentes por años. Cada

uno de los compañeros reacciona en la movida con una contra movida, anulándose su eventual ventaja sin querer en absoluto abusar de la victoria. No hay ganador ni perdedor.

El caso de una familia donde la madre era una empresaria orgullosa y triunfante, y el padre humillado se opone a ella con su silencio persistente. La madre era provocativa en su juego pero el padre era menos provocativo con su silencio, aunque de manera pasiva. La madre se sentía continuamente derrotada en sus intentos de conseguir una reacción apropiada de su marido, y él, otro tanto por no conseguir evitar ser humillado por su esposa. No hay ni ganador ni perdedor. No habían conseguido otra salida para esto; estaba en un punto muerto de la relación planteada en un juego sin fin. *Somos como dos potencias que se enfrentan sin tregua, pero solo en este enfrentamiento, en el que ninguno cede un milímetro, nos oxigenamos.*

Por lo demás, nadie puede pretender íntegramente oner sus acciones “fuera de la puerta” esperando que no influyan en las interacciones familiares. Esto es así en ambas direcciones, pues también la felicidad o la infelicidad conyugal de una pareja, trascienden el espacio del hogar y se vinculan con el “afuera”. Es así que todos los miembros de la familia están involucrados en las acciones de cada individuo. Es importante tener presente ello, pues suelen presentarse casos de familias en los que, por ejemplo, el hijo es el paciente elegido por haber desarrollado un cuadro psicótico y, con ello, se intenta desvincular “el problema individual” de este del espacio interno de la familia. Estas ideas pertenecen a la clínica sistémica y forman parte de los conocimientos que constituyeron una ruptura epistemológica con modelos lineales, monádicos y tradicionales sobre la etiología de la salud mental.

Segundo estadio: la intromisión del hijo en el juego de la pareja

El hijo entra en el juego de los padres como participante activo; vigila el juego de sus padres y se convierte en atento observador de su juego y se interesa por él, y considera erróneamente al padre activo como el ganador y al pasivo como el perdedor, entonces toma partido por el perdedor. En este periodo hay conductas seductoras recíprocas ambiguas.

Las verbalizaciones están ausentes, o son muy escasas y el interés del hijo, como el del perdedor, está focalizado en el ganador, y es este interés el que los mantiene juntos ya que no hay nada más que los una. Esto en los hechos reales es un imbroglío (embrollo).

Tercer estadio: la conducta inusitada del hijo

Aquí, se desarrolla la conducta inusual del hijo que apunta a ambos (al ganador y al perdedor) con el fin de desafiar el poder del ganador y mostrar al perdedor cómo puede arreglárselas con el ganador.

Mónica es hija única, concebida antes del matrimonio, de una modista muy jovencita exuberante, linda, casada con un profesional pedante, dominante y posesivo. Durante su infancia y su adolescencia, Mónica consideró a su madre como a un pajarito encerrado en la jaula vigilada por su padre. Él no podía privarse jamás de la compañía de su mujer. Por eso, Mónica, durante las vacaciones escolares, era enviada siempre a campamentos. Ese período de separación en verano era motivo constante de tristeza por las llamadas telefónicas desgarradoras de Mónica a la madre. Cuando Mónica cumple 15 años, su madre induce al padre a hacerse socio de un elegante Country Club. Ha llegado el momento, dice ella, de lanzar a Mónica al mundo de la gente de bien. Resulta claro que la madre aprovecha esta ocasión para agravar en el marido de su afición a las diversiones mundanas. Mónica es mandada a Inglaterra y tiene una conducta inusitada, no da señales de vida por teléfono; es su madre quien debe llamar para tener noticias de ella, y la hija se siente fastidiada, se estaba divirtiendo muchísimo con los compañeros de colegio.

Cuando Mónica vuelve a su casa no está preparada, por cierto, para soportar los efectos del horror que ha infundido en los suyos. En el aeropuerto, la madre le dice inmediatamente que ha engordado y la lleva al médico para que le den una dieta para adelgazar. Pero el padre le reserva algo peor: ¡la ha sustituido por un nuevo hijo! En efecto, ha invitado al hijo de 18 años de su hermano que ha vivido en el campo.

Mónica, enseguida, empieza a odiar a este primo; la madre parece entusiasmada en servir grandes platos de ravioli, reservándole a ella ensaladas; al padre le gusta quedarse toda la noche con el joven discutiendo animadamente de política y finanzas. Mónica queda atrapada de manera atroz en el juego de la familia. Llegará a nuestra terapia a los 23 años, psicótica, inactiva y aislada en su casa, presa de ciclos peligrosamente acelerados de variaciones de peso entre enflaquecimientos extremos hasta llegar a los 25 kilogramos y obesidades deformantes.

Cuarto estadio: el viraje del presunto aliado

Se caracteriza por el fracaso de la conducta inusual. Aquí pasan tres cosas: el perdedor no comprende la rebelión de su hijo, no desmiente su

rol de jaguantador! (mensaje analógico). Se vuelve hostil con el hijo. Y, el perdedor se pone del lado del ganador desaprobando a la hija, y aun castigándolo.

Quinto estadio: la eclosión de la psicosis

Fracasado en su propósito de someter al padre vencedor, traicionando por su cómplice secreto, el hijo se siente solo y abandonado por todos. Presumiblemente, sus sentimientos son una mezcla sumamente compleja en la cual se funden la depresión por la traición sufrida y la sensación de impotencia, junto con una ciega furia destructiva y un angustioso afán de venganza.

Su entrada en el juego no admite abandonos. Educado en un contexto de aprendizaje dominado por el juego de impasse de sus padres, el hijo no concibe la posibilidad de declararse derrotado; la sintomatología psicótica será el arma que le permita automáticamente prevalecer, ahí donde ha fracasado con su conducta inusitada; ahora ya no podrá fallar, doblegará al vencedor y le mostrará a ese sometido perdedor lo que él, el hijo, es capaz de hacer.

Sexto estadio: las estrategias basadas en el síntoma

El juego familiar continúa y mantiene la conducta psicótica del paciente, por la estrategia basada en el síntoma y así persiste la conducta psicótica indefinidamente. Cuando hay hijos con trastornos, hay siempre un matrimonio con trastornos, aun cuando no todos los matrimonios con trastornos producen hijos con trastornos.

La intervención terapéutica: desatar el juego y confirmación del hijo psicótico

La desconfirmación es una modalidad comunicacional que forma parte del juego familiar. La desconfirmación equivale a la falta de reconocimiento, a la negación relacional de la existencia del otro (Linares, 2013). El citado autor reflexiona sobre la base triádica de la desconfirmación, haciendo una ecuación sistémica entre los padres y el hijo. La definición de la triangulación desconfirmatoria aparece cuando uno de los padres niega implícitamente el vínculo privilegiado con este, acaparada por una relación intensamente pasional con el otro progenitor. El doble vínculo se convierte en un patrón relacional sostenido por el juego, mientras no se descifre tal ecuación. Este recorrido desarrollará un brote psicótico. Podrían aparecer vínculos concéntricos a esta ecuación, incluyéndose un hermano “prestigioso” o un miembro de la familia extensa.

Selvini Palazzoli, en una entrevista que le hizo la revista Social magazine, señala que su modo de trabajo al nivel de la familia no es hacer recetas pedagógicas, ni hacer interpretaciones, ni explicaciones, solo estimulamos; buscamos las reglas que condenan a la familia a jugar un juego que se repite continuamente. En este sentido, la intervención consiste en una prescripción, ritual, algo que ellos deben cumplir sin necesidad de comprenderlo. En este caso, el nivel de instrucción de la familia es indiferente, puesto que una prescripción se puede cumplir en cualquier nivel social. Agrega que es de la opinión de que hay que llegar a curar a las familias con un uso mínimo del lenguaje, que no se ha logrado. Creemos que en la terapia es posible llegar a comunicarse mediante modalidades no verbales. Estamos muy lejos de alcanzar ese ideal, pero la habilidad lingüística de la familia nos interesa poco, porque, para conocer el juego que se desarrolla en el seno familiar nos interesan mucho más los modos conductuales, relacionales, que los discursos verbales.

De hecho, el objetivo con familias de transacción esquizofrénica es adjudicar al hijo con tal diagnóstico de derivación. La terapia familiar irá dirigida a desfocalizar al hijo triangulado de forma desconfirmatoria en yugo conyugal. En Amor, desamor y psicopatología, Linares (2005) anota:

La desconfirmación es, desde la perspectiva sistémica, uno de los fenómenos relacionales más destructivos, puesto que se trata de la negación de la existencia de alguien. ¿Y podemos imaginar negar la existencia de una persona a la que hemos inscrito en el registro civil y con quien convivimos bajo el mismo techo? No se trata, ciertamente, de un fenómeno simple. La negación relacional de la existencia de un ser humano requiere que este experimente la vivencia de que personas extraordinarias importantes, de las que depende su supervivencia, lo olvidan, lo pierden de vista, dejan de percibir sus necesidades propias (p. 6).

Pasar desapercibido siendo parte del juego familiar, donde el hijo también juega un guión en la trama familiar, producirá la negación de la afirmación de sí mismo. La negación de la existencia se dirigirá hacia la identidad de la persona en cuestión.

Los recursos técnicos dirigidos hacia el cambio han ido variando a la evolución del grupo de Milán. Entonces se comienza a abandonar la intervención paradójica en favor de la intervención ritualizada, esta forma parte de las intervenciones conductuales directas que son tomados en cuenta por Selvini.

El recorrido inverso al juego familiar, dirigido hacia la confirmación, se realiza en principio con la utilización de la connotación positiva. Fue un

recurso despatologizante y técnica emblemática de los asociados de Milán. Un enfoque sistémico exige abandonar los conceptos lineales y comprender que el “enemigo” al que debe atacar el clínico no es ningún miembro de la familia, y ni siquiera la propia familia disfuncional, sino lo que ellos llaman el juego familiar, como tales juegos no son manifiestos, solo podemos extraerlos de las comunicaciones que se efectúan en la familia, por ejemplo: en el libro de Mara Selvini Self Starvation menciona un caso relacionado con las luchas acerca de la jefatura que quedan descalificadas mientras sigue adelante el juego:

Mamá: No la deje ponerse minifalda porque sé que a su padre no le gusta.

Padre: Yo siempre he apoyado a mi esposa. Pienso que sería errónea contradecirla.

El Equipo de Milán inventó un método para acabar con estos “juegos sin fin”. El primer paso sería establecer qué juego está jugando la familia con el terapeuta, luego aprobar el juego y fomentarlo. Generalmente el juego es: he aquí nuestra persona con el problema, está enferma o es mala; hay que arreglarla y aliviarnos, pero no se nos haga cambiar.

El terapeuta no debe caer en la trampa. Lo nuevo de los asociados de Milán es su insistencia en prescribir no sólo el pensamiento problema o juego de comportamientos, sino la configuración general de las relaciones que rodean el problema. Para comprender esto, tenemos el concepto de “connotación positiva”, unido al desarrollo de una hipótesis sistémica y sus intervenciones.

La connotación positiva es un recurso terapéutico que puede ser una de las intenciones más originales del grupo de Milán, que consiste en re-enmarcar de manera positiva todos los comportamientos de la familia que pertenecen al síntoma. La re-enmarcación positiva del síntoma como se encuentra vinculado con otros comportamientos de la familia es el núcleo de una prescripción paradójica.

Para Peggy Penn (2009), la connotación positiva es una técnica que describe positivamente la organización habitual del sistema, donde se omite la culpabilización en cualquier forma, y en cambio se ofrece una percepción que define positivamente el actual problema familiar, considerándolo determinado por el contexto y con la implicación de que los contextos son relativos y modificables. Enfatiza la utilidad de usar la connotación positiva, al construir mapas de futuro en un contexto definido negativamente y que no es posible abandonar. Ejemplo: “siempre me será antipática”, “él no me apoyó”, etc., mientras que un contexto definido positivamente contiene la op-

ción de ser sustituido por otro contexto: “Si ellos me apreciaran creo que los demás también lo harían”. La connotación positiva crea una posición en la que uno puede estar muy cerca con respecto al sistema. Además, mediante la connotación positiva, la familia también puede conseguir una perspectiva de sus experiencias que se las muestra como limitadas por el contexto.

El proceso de reconfirmación empieza en el establecimiento de una alianza confirmatoria con el terapeuta o el equipo terapéutico. Solo bajo esta condición, ingresaremos a la mitología identitaria del paciente (Linares, 2013). De manera simultánea, Linares coincide con la des-triangulación del hijo de las “garras” de la pseudo-conyugalidad de los padres.

Ana es una adolescente de 14 años. Desde hace año y medio migró con su madre a la tierra de la pareja de su madre. En estos últimos 9 años, después de vivir la conmoción emocional del suicidio de su padre, Ana nunca pudo superar tal trauma. Este año abandonó el colegio sumiéndose en la soledad (prefería encerrarse en su dormitorio). En mayo de este año, la madre encuentra trabajo y tiene que compartir su tiempo en la casa con Ana y la responsabilidad de sus labores en el trabajo. La baja de su popularidad en el colegio y los caprichos de una relación de atracción con un compañero, justificaron su decisión de retraerse del colegio. En sesión, Ana acepta que con esta decisión obligó a la madre a dejar el trabajo y permanecer en casa con ella. En estos últimos años, conforme Ana crecía, sentía la relación de la madre con Antonio como una amenaza para su relación excesivamente apegada con la madre. Se inician las instigaciones hacia Antonio, de manera puntuada, pero Ana no logra que la madre se colija con ella contra Antonio. Vivían momentos de aparente tranquilidad y otros de intensa rivalidad por Ana hacia su madre. Cuestionaba “su amor obsesivo hacia Antonio”. Aparecen sus miedos y temores imaginarios. En sesión con la externalización y una alianza terapéutica exitosa, logramos “quedarnos” con su “monstruo”, introduciéndolo en una caja, externalizándolo. Ana no logra un espacio de crecimiento ni autonomía estando triangulada entre la conyugalidad de Antonio y la madre. Ana busca una identidad propia. ¿Quién se llevó el ser de Ana? El padre. ¿Es posible que aun Ana viva desde el fantasma del padre muerto? Es posible que la relación de la madre con Antonio desconfirme su existencia. Ana está “pegada” de manera ambivalente a la madre. ¿Cuándo empezaron las dobles ataduras en la comunicación entre Ana y la relación entre la madre y Antonio? Aparecen los acting tras las instigaciones como parte de “juego familiar”, Antonio pierde la tolerancia y jalona a Ana, se victimiza y a la vez no logra que la madre triangle su demanda de sacar

a Antonio de la relación entre ambas. Otra posible hipótesis está centrada en los celos de Ana por la relación de Antonio y la madre. Pero ¿desde qué lugar demanda Ana el quiebre de la relación de la madre con Antonio? volvemos al fantasma del padre muerto. El inicio de la confirmación de Ana pasaría por crecer, alejada de la relación de la madre con la pareja y a la vez dejando el pasado de la muerte del padre, de tal forma que se cancele el duelo, que se mitigue el odio de venganza de ella por este hecho, culpabilizándolos a la madre y a Antonio por la muerte del padre y la aceptación de la relación de la madre con Antonio. Esta sería nuestra brújula hacia la confirmación de Ana. ¡Ana existes!

Conclusiones

Hoy en día, para ninguna persona es sorprendente la forma como la comunicación interactiva a través de las redes se ha convertido en una constante comunicacional entre las personas, y por qué no decir, entre las familias. Incluso, podemos observar que las personas pueden estar comunicándose a través de los aparatos tecnológicos. Esta nueva forma de “socializar” entre colegas, amigos y entre personas extrañas es cotidiana. Recuerdo a una madre, que durante una sesión comentaba que hoy, a pesar de que su hijo se encontraba muy lejos, en un país con otra cultura, idioma y costumbre, sabía más de él, que cuando convivían en casa; y esto se debía a la comunicación digital a través de aplicativos ultramodernos de comunicación.

En el plano de la terapia familiar sistémica y de las narrativas familiares, para ningún colega que se dedica a ver familias son –realmente– fascinantes los relatos familiares, sus historias de los acontecimientos, llenos de controversias, malos entendidos, silencios, comunicaciones paradójicas, personas que se dicen una cosa y en el plano de las conductas expresan otra cosa. Estas formas de comunicación humana se construyen en un contexto si bien más humano, no deja de interrogarnos acerca de lo enigmático, complejo y controversial que es la comunicación humana.

Incluso para el terapeuta sistémico novato o en formación se recomienda la incorporación, la toma de conciencia de los axiomas de la comunicación humana, en uno mismo. El trabajo de la persona del terapeuta y el desarrollo de un self (si-mismo) terapéutico, generara un desenvolvimiento durante las sesiones, de la resonancia afectiva y la inteligencia emocional más eficaz.

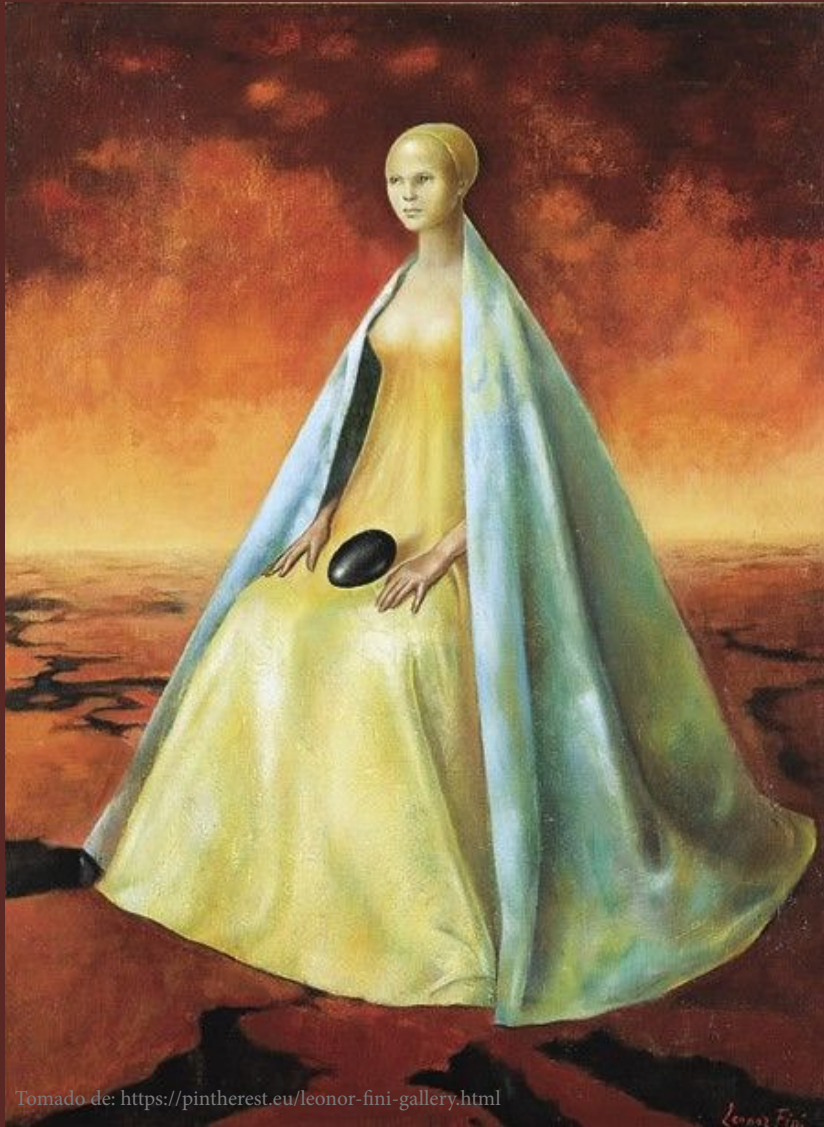
Hoy es particularmente interesante dilucidar la existencia de los “juegos familiares”. Si bien la desaparición de tres de los cuatro fundadores del grupo de Milán, es Giuliana Prata la que actualiza y trasciende la hipótesis del “Juego familiar” hacia contextos no necesariamente con pacientes identificados como psicóticos, ni en familias psiquiátricamente psicóticas, sino con transacciones esquizofrenógenas. Padres separados con hijos triangulados, a través de mensajes superpuestos hacia uno de los hijos, convocándolo a la construcción de coaliciones generacionales contra el otro progenitor o parejas que durante mucho tiempo interactúan con acciones, pautas y patrones de comunicación tipo escaladas simétricas muy sutiles, llegando a incluir a los hijos en los juegos de “quién pierde y quién gana” en la relación.

Es por esta razón que actualizar conceptos e hipótesis en la labor de la clínica de familias nos permite comprender las formas como las personas en las familias se comunican. Y estas pautas y patrones relacionales construyen, mantienen y producen síntomas en algunos miembros que, como paciente identificado o señalado es, no obstante, el que lleva a la familia a la terapia, mencionando “asistimos porque nuestro hijo o hija está mal, pero nosotros no estamos incluidos en su locura”.

Referencias

- Boscolo, L., Cecchin, G., Hoffman, L., Penn, P. (1987). *Terapia familiar sistémica de Milán*. Amorrortu editores. Buenos Aires.
- Cecchin, G., Lane, Ray G., Wendel A. R. (1993). De la estrategia a la no – intervención: Hacia la irreverencia en la práctica sistémica”. *Sistemas familiares*, 9(3), 21-32.
- Cecchin, G., Lane, Ray G., Wendel A. R., (2002). *Irreverencia. Una estrategia de supervivencia para terapeutas*. Buenos Aires: Paidós Terapia Familiar.
- De la Mata, J.L. y Gil, T. (2009). Comunicación. *Axiomas de la pragmática*. Boletín 12. Disponible en: <http://www.joseluisdelamata.com/IZAR-GAIN-textos/Axiomas%20de%20la%20Pragmatica.pdf>
- Lang, H. (2005). Hermenéutica Filosófica y psicoterapia. *Endoxa: Series Filosóficas*, 20, 539-550.
- Linares, J. L. (1989). *Identidad y narrativa*. Barcelona: Paidós.

- Linares, J. L. (2005). Amor, desamor y psicopatología. *Perspectivas Sistémicas*, 17(89), 5-7.
- Linares, J. L. y Soriano, J. (2013). Pasos para una psicopatología relacional. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología (RMIP)*, 5(2), 119 - 146.
- Penn, P. (2009). *Joined Imaginations: Writing and Language in Therapy*. Amazon.
- Prata, G. (1988). Del juego diádico al juego psicótico de la familia. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, VIII(27), 569-579 .
- Prata, G. (1990). *Un arpón sistémico para los juegos familiares*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Prata, G., Vignato, M., Bullrich, S. (2001). *El niño que seguía la barca*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Selvini, M., Boscolo, L., Cecchin, G., Prata, G. (1980). *Paradoja y Contraparadoja*. Buenos Aires: Paidós.
- Selvini, M., Boscolo, L., Cecchin, G., Prata, G. (1980a). Hypothesizing-Circularity-Neutrality: Hypothesizing, Circularity, Neutrality Three Guidelines for the Conductor of the Session. *Family Process*, 19(3), 3-12.
- Selvini, M., Cirillo, S., Sorretino, A. M., Selvini, M. (1990). *Los juegos psicóticos de la familia*. Barcelona: Paidós.
- Simon, F. B., Stierlin, H., Wynne, L. C. (1984). *Vocabulario de terapia familiar*. Barcelona: Gedisa.
- Sorrentino, A. M. (1990). *Hándicap y rehabilitación: una brújula sistémica en el universo relacional del niño con deficiencias físicas*. Barcelona: Paidós.
- Watzlawick, P., Beavin. (1985). *La teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.



Tomado de: <https://pintherest.eu/leonor-fini-gallery.html>

Nociones de lenguaje y amor en Humberto Maturana y su aplicabilidad en la terapia familiar posmoderna

**Aida Yisell Úsuga López, Andrea Tobón Madrid, Tania Tobón
Madrid**

Resumen

El presente artículo es el resultado de un estudio documental, donde se exponen los planteamientos de Humberto Maturana sobre las nociones de amor y lenguaje y su aplicabilidad en la terapia familiar posmoderna. El enfoque de este estudio fue cualitativo con una metodología hermenéutica; la estrategia documental, la técnica de generación de información fue la revisión bibliográfica, mediante un rastreo de cincuenta textos. Esta investigación propone al lector un análisis de cuatro categorías: lenguaje, amor, terapia familiar y posmodernidad; connotando la importancia de los aportes que el autor ha hecho en sus obras, donde el emocionar y el lenguajear juegan un papel importante para la interpretación de las situaciones que ocurren en la familia

Palabras clave: terapia familiar sistémica, juegos familiares, familia, comunicación familiar.

Abstract

This article is the result of a documentary study, where Humberto Maturana's approaches to the notions of love and language and their applicability in postmodern family therapy are exposed. The focus of this study was qualitative with a hermeneutical methodology; the documentary strategy, the information generation technique was the bibliographic review, by means of a scan of fifty texts. This investigation proposes to the reader an analysis of four categories: language, love, family therapy and post-modernity; connoting the importance of the contributions that the author has made in his works, where emotion and language play an important role for the interpretation of situations that occur in the family.

Keywords: systemic family therapy, family games, family, family communication.

Para citar este artículo

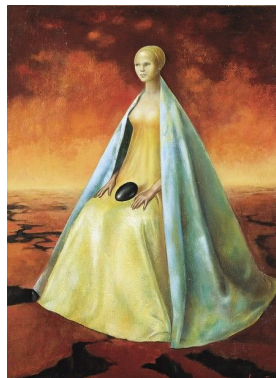
Úsuga, A.Y., Tobón, A., Tobón, T. (2019). Nociones de lenguaje y amor en Humberto Maturana y su aplicabilidad en la terapia familiar posmoderna. *Tempus Psicológico*, 2(2), 145-174.

doi: 10.30554/tempuspsi.2.2.2901.2019

Artículo de revisión

Recibido: 17.01.2019 – Aceptado: 17.04.2019

ISSN - 2619-6336



Nociones de lenguaje y amor en Humberto Maturana y su aplicabilidad en la terapia familiar posmoderna

The notions of love and language in Humberto Maturana and its applicability in postmodern family therapy

Aida Yisell Úsuga López¹
Andrea Tobón Madrid²
Tania Tobón Madrid³

¹ Psicóloga. Especialista en Terapia Familiar. Orcid: 0000-0002-2752-5988 - Correo: aidayisellusuga@gmail.com

² Trabajadora social. Especialista en Terapia Familiar. Correo: andretm17@gmail.com

³ Trabajadora social. Especialista en Terapia Familiar. Correo: tania.tobonma@amigo.edu.co

Introducción

Esta investigación surge de la necesidad de saber cuáles son las nociones de lenguaje y amor que propone Humberto Maturana y dar a conocer la aplicabilidad en la terapia familiar posmoderna. Se intentará dar claridad a este planteamiento por medio de cincuenta textos que permitan abordar las diferentes teorías.

Las nociones de amor y lenguaje de Humberto Maturana, para la aplicabilidad en la terapia familiar posmoderna, brindan aportes de gran utilidad para la intervención familiar, pues ofrecen una postura subjetiva y reflexiva al momento de realizar la intervención, generando que en el proceso terapéutico el consultante tenga un rol más activo elaborando una co-construcción en conjunto con el terapeuta.

Este artículo tiene gran relación con la investigación realizada por Agudelo, García, Hincapié, Rodríguez y Ramírez (2017) “Las nociones del lenguaje y amor en Humberto Maturana y sus relaciones con la terapia familiar sistémica. Un estudio documental” en el sentido en que ambas pretenden analizar y dar a conocer las nociones de amor y lenguaje en la terapia familiar según la postura de Humberto Maturana.

Es por esto que el objetivo central de este artículo es analizar las nociones de amor y lenguaje en Humberto Maturana y su aplicabilidad en la terapia familiar posmoderna en la ciudad de Medellín en el año 2018, mediante la búsqueda bibliográfica de todos los textos que el autor ha plasmado y las interpretaciones que otros autores han realizado de las obras que el biólogo ha escrito.

Este artículo es de gran importancia y utilidad para los terapeutas familiares, debido a que pretende ubicar las nociones de amor y lenguaje dentro del contexto de la Terapia familiar, comprendiendo la forma en la que se comunican las personas en los sistemas familiares, de allí el deseo de comprender el emocionar y lenguajear para realizar la intervención terapéutica.

Con esta investigación se dan las bases para el análisis de las situaciones que develan las familias en consulta, abordándolas desde una postura que involucra la emocionalidad para que el lenguajear pueda existir, facilitando la comprensión de las situaciones que las familias pretenden solucionar mediante el proceso conversacional, el cual se evidencia con cada integrante de la familia que revela cómo es el funcionamiento familiar, siendo el espacio propio para originar una reescritura de la historia develada, mediante la co-construcción con la familia.

Método

El presente artículo investigativo se enfoca en el análisis de las nociones de amor y lenguaje en Humberto Maturana y su aplicabilidad en la terapia familiar posmoderna. Para esto se trabajó con el enfoque cualitativo que, según Hernández (2011) “se utiliza para descubrir y refinar preguntas de investigación. Se basa en descripciones y observaciones. Parte de la premisa de toda cultura o sistema social para entender cosas y eventos”. (párr. 3).

Es decir, se pretende comprender cómo se dan las relaciones en los seres humanos, según Humberto Maturana, analizando cómo surgen las emociones y el lenguaje, por medio de preguntas que impliquen mayor profundidad y propicien mayor curiosidad a la hora de investigar.

Por otra parte, el enfoque metodológico que se implementó en el artículo es el hermenéutico (Rojas, 2011): “La hermenéutica sería un recurso científico orientado a la comprensión de actos de habla, de la acción social cifrada en la denominación genérica de textos” (p. 14) Concretamente, lo que se desea realizar en esta investigación es la obtención de la interpretación de diferentes textos conociendo la postura de amor y lenguaje en el autor Humberto Maturana, abarcando la terapia familiar y la concepción de lo posmoderno desde diferentes autores.

Se debe agregar que la modalidad bajo la cual se lleva a cabo el presente artículo es el estado del arte, el cual se ocupa de realizar un rastreo que estudia los textos y artículos existentes sobre el tema a investigar, sirviendo como referente para verificar los aportes que se han hecho con anterioridad

y posterior a esto construir nuevas contribuciones a partir de la información ya propuesta.

Hay que mencionar, además, que la estrategia que se está desarrollando para dicha investigación es la documental que, según Bernal (2010), “es un análisis de documentos escritos o filmicos que busca establecer: etapas, posturas, estado actual del conocimiento. Depende de la información que se consulta” (p. 11). Con esto se quiere decir que para el análisis documental es necesario la búsqueda de datos de una manera sistematizada y ordenada que permita recolectar información verídica y coherente en los diferentes textos y bases de datos, para darle sentido a la investigación.

Las técnicas utilizadas fueron la generación de información; ésta se implementa por medio de la lectura crítica de textos, bases de datos, artículos de revistas, entre otros, que propician la recolección de datos para la realización del presente artículo.

La información que se recopiló se guardó en carpetas para diferenciar las categorías que se analizaron. El registro se realizó por medio de fichas bibliográficas y documentos en pdf, analizando fragmentos de los textos e implementándolos en el artículo.

El análisis se realizó por medio de un análisis de contenido de la información la cual se introyectó en el artículo. Por último, la interpretación se realizó por medio del análisis de los textos y las posturas de los autores acerca de las categorías de análisis.

Este artículo tiene en cuenta tres fases: 1) la exploratoria, la cual consiste en la recolección de información por medio de bases de datos como: Scielo, Dialnet, Google académico, EBSCO, Scimago, Scopus, Redalyc para rastrear datos que fueran útiles para este artículo. Así mismo, se propiciaron encuentros académicos con el asesor del artículo de revisión científico para clarificar dudas acerca del trabajo realizado. Igualmente, se analizaron cada uno de los enfoques metodológicos que hacen parte del trabajo investigativo para darle mayor profundidad y sentido al mismo. 2) La focalización se dio por medio de la extracción de textos y se tuvieron en cuenta 50 referencias para el análisis y profundización; esta fase contó con dos etapas investigativas: el proyecto de grado y el artículo de revisión científica. 3) La profundización, por medio de la extracción de la información donde se recopilaron y se analizaron los textos por medio de las categorías, citando algunos de los aportes más importantes de los autores y haciendo una reflexión de cada una de las posturas expuestas.

Los instrumentos utilizados para la elaboración del artículo fueron los documentos en pdf y fichas bibliográficas, los cuales resultaron útiles para evidenciar las interpretaciones realizadas por el equipo investigativo y de esta manera generar reflexiones y nuevos conocimientos que apuntaron a una mayor comprensión de los planteamientos del autor Humberto Maturana.

Resultados

A continuación, en el apartado de resultados se pondrá en evidencia las referencias utilizadas para el presente artículo, las cuales se dividen en cuatro categorías correspondientes a: la noción de amor, que cuenta con 12 referencias bibliográficas; el lenguaje que cuenta con un estimado de 24 referencias; la terapia familiar, con 9 textos revisados y, por último posmoderno con 5 artículos, para un total de 50 textos.

En la recolección de los textos consultados se concluye que las nociones de lenguaje y amor en Humberto Maturana, y su aplicabilidad en la terapia familiar posmoderna, se pueden ver en todos los momentos de la vida del ser humano, ya que el emocionar y el lenguaje para el autor están en los diversos momentos de la vida, donde es visible un entrelazamiento surgiendo así las redes de conversaciones, siendo ésta la herramienta fundamental de trabajo para los terapeutas posmodernos observando la red conversacional que cada familia tiene. Esto se obtiene retomando todas las teorías que en la actualidad existen acerca de la intervención familiar y, para este caso, tener en cuenta todos los textos existentes de Maturana.

La recopilación de los textos analizados abre el panorama de lo que puede ser amor y lenguaje, tanto para Maturana como para otros autores que realizan un análisis similar al del autor mencionado, para así realizar una comprensión más profunda y ampliar el conocimiento acerca de este tema. Aunado a esto, es poder analizar cómo el lenguaje es una forma de vivir en un flujo de coordinaciones de comportamientos consensuales, lo cual no quiere decir que es un acuerdo sino más bien la coordinación del comportamiento.

Lenguaje	Citación del artículo	Palabras clave	Interpretación
	Carneiro, M. (2013). <i>Las contribuciones de Humberto Maturana para la psicología clínica: el terapeuta como co-constructor de significados</i> . Belo Horizonte, Brasil. Escuela Matrizita de Santiago	Concepción, sistema, interacción, conocedores, lenguaje	En el proceso de conocimiento, el lenguaje es esencial, ya que nuestras acciones están inscritas en las conversaciones que tenemos con el medio.
	Dávila, X. y Maturana, H (2008) <i>Habitar Humano en seis ensayos de biología-cultura</i> . Chile: Comunicaciones Noreste LTDA	Conciencia, historia, humanidad, mundo.	Cómo son las personas, cómo han sido, cómo han entrampado en lo histórico cultural y en lo personal.
	Ibáñez, N. (2000). El lenguaje en el niño: Una nueva mirada. <i>Revista estudios psicológicos</i> (26), 51-67	Lenguaje, niño, realidad, relación.	Se pretende comprobar si la teoría del lenguaje de Maturana se da en los primeros meses de vida.
	Ibáñez, S. (2003). La construcción del mundo en el lenguaje. <i>Revista de Psicología XII</i> (2), 71-84	Lenguaje, construcción, palabras. Niños.	Trata el desarrollo sobre el surgimiento del lenguaje en niños de dos culturas, basada en la teoría del lenguaje de Maturana, Piaget y Vygotski.
	Liberati, J. (2007). Objetividad entre paréntesis: a propósito de Humberto Maturana. <i>Revista Internacional de filosofía Iberoamericana y Teoría social</i> . 38(12), 121-125	Autopoiesis, mundos posibles, objetividad, observador	Apunta hacia dos campos centrales: la realidad física y el conocimiento humano a partir de construirse en "observadores"
	Luzano, J (2006) (comp.) <i>Desde la biología a la psicología. Santiago de Chile</i> : Editorial universitaria S.A	Biología, psicología fenotipo ontogénico, linaje.	Pretende dar a conocer la perspectiva desde el nivel de la psicología, de las características esenciales constitutivas de lo vivo.
	Maturana, H. (1993). <i>Biología of the Aesthetic Experience</i> . In <i>Zuchen (theorie) und praxis</i> . Passau: Wissenschaftsverlag Rothe.	Espacio, experiencias, participación, lenguaje, emoción	Se propone la idea de que todos los seres vivos existen en un espacio psíquico del cual surgen diversas experiencias en el plano mental o espiritual y esto obedece a las distinciones reflexivas en el lenguaje.

Citación del artículo	Palabras clave	Interpretación
Maturana, H., y Varela, F. (2003). <i>De máquinas y seres vivos</i> . Santiago, Chile. Lumen.	Máquinas Autopoesis Origen Sistemas fenómeno.	La organización del ser vivo y el origen de los procesos del sistema nervioso.
Maturana, H., y Porsken, B. (2004). <i>Del ser al hacer</i> . Santiago de Chile. JCSAEZ.	Cotidianidad, reflexión, conocer, entender, vida	Introduce al lector en una reflexión y análisis acerca de lo que hacemos cuando hacemos lo que hacemos y de cómo conocemos.
Maturana, H. (2010). Discurso Honoris Causa por la universidad de Málaga. <i>Revista Universitaria de Formación del Profesorado</i> . 26(2), 197-203 Revista universitaria de formación del profesorado.	Distinción, experiencia, amar, humanidad, historia	Está basado en la reflexión de cómo es que nacemos amorosos, que es lo que conservamos de nuestros orígenes y como está relacionado con la manera como vivimos el presente.
Maturana, H. (2001). <i>Emociones y Lenguaje en educación política</i> . Santiago, Chile. JC Saez Editor.	Reflexión, Convivencia, Educación, Emoción, Política.	Este artículo presenta la obra de Humberto Maturana acerca del lenguaje en la convivencia con los otros.
Maturana H. (2008). Eras psíquicas de la Humanidad. En: Habitar Humano: En <i>Seis Ensayos de Biología-Cultural: ¿Sustentabilidad o armonía biológico-cultural de los procesos?</i> 247-282 Santiago de Chile. Colección Instituto Matritico-JC Sáez Editor.	Sustentabilidad, armonía, cultura, procesos, dinámica, conversaciones	La biología cultural es una, dinámica relacional donde se da la existencia humana.
Maturana, H. (1995). La ciencia y la vida cotidiana: la ontología de las explicaciones científicas. en: <i>el ojo del observador contribuciones al constructivismo</i> . 157-194. Barcelona: Gedisa.	Conocimiento, validez, método, realidad, objetivo	Explica el término ciencia según sus orígenes hasta el tiempo actual, cómo ha cambiado su significado y la función del método científico para convalidar dicho conocimiento.

Citación del artículo	Palabras clave	Interpretación
Maturana, H. (2008). <i>La Democracia es una Obra de Arte</i> . Bogotá: Ed. Linotipia Bolívar y Cía.	Humano, cotidiano, lenguaje, fluir	El autor plantea que la filosofía de Humberto Maturana recobra esa importancia de que el hombre reclame libertad y soberanía.
Maturana, H. (2002). <i>La objetividad un argumento para obligar</i> . España: Dolmen Ediciones S.A	Emotividad, lenguaje, fundamento social, seres humanos	El texto hace énfasis en la explicación de la experiencia y de las relaciones humanas.
Maturana, H. (2009). <i>La realidad: ¿objetiva o construida? I. Fundamentos biológicos de la realidad</i> . Ciudad de México. Anthropos editorial del hombre.	Fenómeno, social, reflexión, autoconciencia, humano	Analiza la posición de todo ser humano como ser social e individual y trata de dejar en evidencia que estas posiciones no son contrarios sino complementarias y se argumenta desde una teoría biológica.
Maturana, H. (1988). Ontología del conversar. <i>Revista Terapia Psicológica</i> , 10(7). 1-14	Lenguaje, lenguajear, conductas, redes, coordinaciones.	El lenguajear y emocionar en los seres humanos consiste en un entrelazamiento donde surgen las redes de conversaciones.
Maturana, H. (1990). Ontology of observing. The biological foundations of self consciousness and the physical domain of existence. In: <i>Beobachter: Konvergenz der Erkenntnistheorien</i> ? 1-27 Verlag, Munchen. Niklas Luhmann (ed.) Wilhelm Fink	Humanos, sistema, operar, lenguaje, dominio	Explica como los seres humanos al ser sistemas vivos se mueven entre dominios de coordinaciones recursivas consensuales de acciones a lo que se llama lenguaje.
Maturana, H. (1996). Realidad: la búsqueda de la objetividad o la persecución del argumento que obliga. En: <i>Construcción de la experiencia humana volumen 1</i> . 51-137 Barcelona, España. Gedisa.	Objetividad, lenguaje, realidad, fenómenos.	Se presenta una reflexión sobre la experiencia humana desde la óptica de la biología.
Maturana, H., Verden-Zöller, G., & Brunnell, P. (2009). <i>The Origins of Humanness in the Biology of Love</i> . London, Reino Unido. Paperback.	Lenguaje, interacciones, recurrente, coordinaciones, comportamiento	Describe como el lenguaje es una forma de vivir en un flujo de coordinaciones de comportamientos consensuales, lo cual no quiere decir que es un consentimiento si no mas bien la coordinación del comportamiento.

Citación del artículo	Palabras clave	Interpretación
Mazo, W. (2014). Elementos constitutivos para una bioética en Humberto Maturana. <i>Revista de Investigación</i> 1(11), 181-191	Autopoiesis, Clausura operacional, Ontología constitutiva, multidiverso	hace énfasis en elementos conceptuales que ha planteado Humberto Maturana desde la biología, para elaborar una teoría unitaria explicativa.
Ortiz-Ocaña, A. (2015). La concepción de Maturana acerca de la conducta y el lenguaje humano. Medellín, Colombia <i>Revista CES Psicología</i> 8(2), 182-199	Ciencia, Filosofía, Experiencia humana, Conducta, Lenguaje,	Se analiza la obra de Maturana y sus aportes en la teoría del lenguaje y epistemología.
Rosas, R., y Sebastián, C. (2001). <i>Constructivismo a tres voces</i> . Buenos Aires. AIQUE.	Estructura, función, procesos, relaciones, lenguaje	Se exponen las ideas de tres autores que se les consideran constructivistas por sus diversos aportes y su aplicación a la educación.
Ruiz, A. (1994). <i>Aportes de Humberto Maturana a la Psicoterapia</i> . Santiago de Chile. Instituto de Terapia Cognitiva INTECO.	Teoría, Psicoterapia, Lenguaje, Cultura, Biología del amor.	La contribución de Maturana a la psicoterapia desde la perspectiva biológica y educativa.
Total artículos categoría lenguaje 24		
Amor		
Agudelo, J., García, A., Hincapié, S., Valencia, G., y Ramírez, P. (2017). Las nociones del Lenguaje y el amor en Humberto Maturana y sus relaciones con la terapia familiar sistémica. Un estudio documental. <i>Revista Universidad Católica Luis Amigó</i> (1), 192-221	Amor, lenguaje, terapia familiar sistémica, emoción.	Se realiza un artículo que nace de la investigación de la obra de Maturana mostrando tres categorías: amor, lenguaje y terapia familiar sistémica.
Corona, S., y Rodríguez, Z. (2000). El amor como vínculo social, discurso e historia: Aproximaciones bibliográficas. <i>Espiral: Estudios sobre Estado y Sociedad</i> , 6(17), 49-70	Amor, Cultura, Investigación, Educación	El presente artículo realiza diferentes investigaciones interdisciplinarias sobre el amor en la vida social.

Citación del artículo	Palabras clave	Interpretación
Maturana, H. (1985). <i>Biologie der Socialität</i> : Talleres de investigación en Desarrollo Humano. 5, 6-14 Madrid, España. Revista Delfin.	Social, Humanos, Lenguaje, Dominio, Individual.	Se intenta establecer una respuesta a las que parecen ser condiciones contradictorias de lo social con lo individual o si realmente se trata de una ilusión descriptiva
De la fuente, J. (1997). El lenguaje desde la biología del amor. <i>Literatura y lingüística</i> (10),	Biología. Lenguaje, sociedad, amor.	Se invita a acerca a la biología del conocimiento y los correlatos conceptuales remitidos al lenguaje en la biología del amor
Eguiluz, L. (2007). La historia de la pareja humana. En: <i>Entendiendo a la pareja. Ciudad de México</i> . México; Pax.	Greencias, Época, Cultura, Pareja, amor	Narra la historia de la pareja, segun las creencias y la cultura; recorre los diferentes continentes y epocas hasta la actualidad.
Maturana, H. (1993). <i>Amor y Juego, fundamentos olvidados de lo humano</i> . Santiago, Chile: Editorial Instituto de Terapia Cognitiva.	Patriarcado, juego, maternidad, convivencia social.	Se presenta el desarrollo de la conciencia individual y la conciencia social del niño.
Maturana, H., y Vignolo, C. (2001). Conversando sobre educación. <i>Revista Perspectivas</i> , 4(2), 249-266.	Reflexión, perspectiva, educación, transformación, formación	Está basado en mostrar las posiciones de un biólogo y un arquitecto acerca de la educación, generando a su vez una serie de reflexiones sobre las ideas de generar una reforma a la educación.
Maturana, H. (2008). El amor y el Origen de la Humanidad. En: <i>El Sentido de lo Humano</i> , (249-259) Santiago de Chile: Ediciones Dolmen.	Convivencia, ciencia, biología de lo psíquico, educación, el amor	La visión del mundo de Maturana acerca de las emociones, el lenguaje, el amor y la vida.
Maturana, H. (2002). <i>Formación Humana y capacitación</i> . Madrid, España: Dolmen Ediciones S.A.	Formación Humana, capacitación, educación, biología del amor, dominio relacional.	consiste en el debate sobre la educación a partir de la dimensión humana de la educación.
Maturana, H. (1999). <i>Transformación en la convivencia</i> , Santiago, Chile: Ediciones Dolmen.	Conocer educación, conciencia social, modo de vida	La educación como tema central de todos los tiempos.

Citación del artículo	Palabras clave	Interpretación
Palomero, J. (2012) Nacemos amorosos Humberto Maturana. Zaragoza, España. <i>Revista universitaria de formación del profesorado</i> . 74(26,5), 197-205	Amorosos, conversar, humano, lenguaje.	Relata cómo el amor ha hecho parte de las personas desde el nacimiento, por medio del entorno que lo acoge.
Valcárcel, G. (2009). El valor del otro desde la perspectiva del amor. Medellín, Colombia. <i>Katharsis</i> , (8), 7-11	Relación, amar, valor, otro, convivencia	Invita al lector a generar un pensamiento reflexivo y un compromiso ético para la aceptación del otro sin importar diferencias.
Total artículos categoría amor 12		
Terapia familiar		
Bogza, I. (2005). La terapia familiar sistémica y el duelo. <i>Psicoterapia</i> , 17-27	Terapeuta, entrevista, grupo familiar.	El recorrido histórico de la terapia familiar y el proceso de intervención con familias ante el duelo.
Cibanal, L. (2016). <i>Introducción a la sistémica y terapia familiar</i> . San Vicente, Alicante: Club Universitario.	Terapia, Sistémica, Profesional Teoría, Práctica.	Estudia el origen de la terapia familiar sistémica entre individuos. Se ocupa menos de lo personal y más de la familia.
Díaz, I. (2012). La investigación en terapia familiar. <i>Enclaves del Pensamiento</i> , 6(11), 163-196	Terapia, familias, investigación modelos	Se presenta el desarrollo de las investigaciones tradicionales y empíricas en la terapia familiar.
Feixas, G., Viaplana, D., Muñoz, V., Compañá, F., y Montesano, A. (2016). <i>El modelo sistémico en la intervención familiar</i> . Barcelona: Universitat de Barcelona.	Modelo Sistémico, Familia, Individuo, Posición.	Resalta la importancia en los últimos tiempos la terapia familiar, y cómo abordan los autores la terapia familiar sistémica.
Pereira, R. (1994). Revisión histórica de la terapia familiar. Madrid, España. <i>Revista psicopatología</i> , 14(1), 5-17	Terapia, Familia, Teorías, Comunicación, investigación	Se revisa la historia de la terapia familiar, desde su surgimiento, entendida desde diferentes perspectivas basándose en las teorías de los autores y escuelas más representativas.
Ricci, E. (2003). Traducción de significado de terapia familiar. <i>Revista Pontificia Universidad Católica</i> . 1(11), 157-170	Terapia familiar, construcción setting terapéutico, formación, encuentro.	Se enfatiza la relación terapéutica, así como el enfoque de terapia familiar como “estimulador de recursos” para activar a la familia y producir respuestas significativas.

Citación del artículo	Palabras clave	Interpretación
Feixas, G., Viaplana, D., Muñoz, V., Compañía, F., y Montesano, A. (2016). <i>El modelo sistémico en la intervención familiar</i> . Barcelona: Universitat de Barcelona.	Modelo Sistémico, Familia, Individuo, Posición.	Resalta la importancia en los últimos tiempos la terapia familiar, y cómo abordan los autores la terapia familiar sistémica.
Pereira, R. (1994). Revisión histórica de la terapia familiar. Madrid, España. <i>Revista psicopatología</i> , 14(1), 5-17	Terapia, Familia, Teorías, Comunicación, investigación	Se revisión histórica de la terapia familiar, desde su surgimiento, entendida desde diferentes perspectivas basándose en las teorías de los autores y escuelas más representativas.
Ricci, E. (2003). Traducción de significado de terapia familiar. <i>Revista Pontificia Universidad Católica</i> . 1(11), 157-170	Terapia familiar, construcción setting terapéutico, formación , encuentro.	Se enfatiza la relación terapéutica, así como el del enfoque de terapia familiar como “estimulador de recursos” para activar a la familia y producir respuestas significativas.
Rodríguez Bustamante, A. (2016). La comunicación familiar. Una lectura desde la terapia familiar sistémica. Medellín, Colombia. <i>Revista Latinoamericana de Estudios de Familia</i> , 8, 26-43.	Comunicación, Terapia familiar, Familia, Relación terapéutica	Se hace un acercamiento entre las concepciones de terapia familiar y la comunicación, clarificando su relación y aplicabilidad; la importancia de la comunicación en el proceso terapéutico.
Sánchez, L. (2002). Inicio y consolidación de la terapia familiar. En: <i>Aspectos históricos y enfoques de la terapia familiar</i> . (7-17). Cali: Universidad del Valle.	historia, terapia familiar, sistemas, practica.	En la historia, la terapia familiar ha tenido diferentes enfoques para abordar las familias y su consolidación en la actualidad.
Tapia, D. (2005). Teoría y práctica en el campo sistémico. Sistemas familiares. <i>Revista de la universidad del Azuay</i> (35), 9-34	procesos terapéuticos, familia, sistemas, dialogo	En la familia como unidad dinámica se hace indispensable la relación entre sus miembros, su funcionamiento y desarrollo integral.
Total artículos categoría Terapia familiar 9		

Citación del artículo	Palabras clave	Interpretación
Posmodernidad		
Giraldo, C., Montoya, L., Ocampo., y Rodríguez, A. (2016). Tú en tu casa, yo en la mía: parejas lat. Medellín, Colombia. <i>Póesis</i> 30, 178-183	Actualidad, Cambios, Relaciones, Pareja.	Se presenta bajo la idea de que la contemporaneidad ha traído consigo múltiples cambios en la conformación y consolidación de las parejas sentimentales.
Grandesso, M. (2002). <i>Evolución de la terapia familiar: la teoría a la práctica y prácticas de teorías</i> . São Paulo, Brazil.	Posmodernidad, hermenéutica, intersubjetividad, interlocutor.	En el ejercicio de la terapia se deben entrelazar la teoría y la práctica para hacer un proceso reflexivo.
Rodríguez, A (2001). La familia posmoderna: distancia y compromiso. <i>Redes</i> (8), 103-115	Familia tradicional, negociación, familia posmoderna	Resalta la necesidad de analizar y tener en cuenta los cambios estructurales y entender los conflictos que dichos cambios traen.
Rodríguez, R (2010) Juventud, familia y posmodernidad (des) estructuración familiar en la sociedad contemporánea. <i>Revista Venezolana de Sociología y Antropología</i> 57(20), 39-55.	Moral, familia, juventud, capitalismo flexible, socialización.	Se analiza el estatus de las generaciones de los jóvenes en relación a su socialización y educación en valores morales.
Tarragona, M. (2006). Las terapias posmodernas: una breve introducción a la terapia colaborativa, la terapia narrativa y la terapia centrada en soluciones. <i>Psicología Conductual</i> , 14(3), 511-532	Psicoterapia, prácticas, narrativa, proceso, conocimiento	Se ofrece un panorama general de las terapias posmodernas, teniendo en cuenta el lenguaje, el conocimiento y la identidad.
Total artículos categoría posmodernidad 5	TOTAL ARTICULOS REVISADOS 50	

Comentarios

A continuación se explicarán cada una de las interpretaciones realizadas en el apartado de la matriz de resultados, separadas por las categorías, donde se pretende realizar una comprensión acerca de la teoría planteada por Maturana acerca del lenguaje y el amor, y su aplicabilidad en la terapia familiar posmoderna, para brindarle al lector la posibilidad de tener un acercamiento al abordaje terapéutico familiar.

Lenguaje como expresión del ser humano

Los seres humanos pasan por diversas emociones en el transcurso de sus vidas, lo cual permite que se expresen con relación a las mismas, es importante entonces que se reflexione sobre cómo ocurre el conversar en las personas y lo que desean comunicar y expresar.

Hay que mencionar la importancia de ver al hombre como un ser que socializa y que se vincula con el círculo social que lo rodea, pues éste le ayuda a estructurar su lenguaje con relación a la cultura en la que se encuentra, y ligado a éste se enlaza el emocionar que emerge en los seres humanos con cada interacción, brindando un intercambio en la comunicación y por ende en cada ser humano que se sujete a la misma.

Maturana (2002) añade que “el hombre en su carácter de animal emocional-lenguajeante configura el interés por el otro en su praxis del vivir” (p. 163). Es decir, la naturaleza de todo hombre está eschechamente relacionada con la necesidad de comunicarse, de lenguajear y expresar ese emocionar en relación con el otro como la manera natural que configura su existir.

La noción de lenguaje en Humberto Maturana va más allá de las ya existentes, pues como biólogo la explica desde la biología y los procesos de cómo se dan el lenguaje, las emociones y el lenguajear que, al mismo tiempo, se configuran como conversaciones.

De igual forma, es necesario connotar que para Maturana (2008) “cada ser humano usualmente participa en muchas conversaciones diferentes, simultánea y sucesivamente, que se intersectan unas con otras a través de su realización en su corporalidad” (p. 6). Existen diversas formas de conversar, donde es importante tener en cuenta no solo las palabras verbales, sino también los gestos, las miradas, los silencios y los acuerdos que se tienen con las demás personas con las que se está conversando.

En cada sistema de seres vivos debe de existir como base el emocionar para que el lenguaje pueda hallarse, debido a que el intercambio comunicacional se brinda por medio de la atención que se le ofrezca a cada individuo, en el cual se puede generar un cambio.

Por tal razón, en la actualidad se observa que en los grupos sociales o de amigos, se asumen posturas similares a la de los demás, por ese impacto emocional que se ha logrado tener en cada persona, adoptando actitudes de sus pares que antes no tenían ningún tipo de validez y ahora son reforzadas dentro de ese acoplamiento comunicacional que la sociedad imparte en la conducta.

El lenguaje surge de una práctica espontánea con las demás personas que conviven en sociedad, de una manera respetuosa donde se da el diálogo y la corporalidad en el momento de conversar y comunicarse. Igualmente, es interesante conocer cómo se mueve cada ser viviente en el sistema al que pertenece, cómo logra conectarse con esa cultura en la que nace, y es evidente que los seres humanos poseen la capacidad de observar el ambiente que los rodea y así incorporar aspectos que nutren su ser cada vez más.

Dicho de otra manera, cada ser humano tiene su propio razonamiento donde lanza juicios que van sujetos a la interpretación personal que le da a cada situación. Esto se ha logrado mediante la capacidad de interaccionar con los demás, extraer de esos encuentros comunicacionales lo que puede ser útil y generar una postura propia que viene desde el emocionar que le da bases para obtener una comunicación que tiene con el mundo exterior.

De igual modo, el ser humano, dentro de sus relaciones comunicacionales, desarrolla emociones que transmiten un emocionar y propician un vínculo relacionado con el amor, siendo éste el principal vehículo para establecer una comunicación auténtica entre los sistemas involucrados, aceptando al individuo en el entorno al cual pertenece.

De igual modo, se expresan acciones que indican aceptación por el otro por medio de acciones corporales, que reflejan el estado de conformidad con ese intercambio comunicacional, que puede estar vinculado a la cultura y las costumbres en las que convive el individuo.

La corporalidad en el proceso del lenguaje es cada vez más importante, pues mediante ésta se manifiestan sentimientos y emociones positivas y negativas que no se tienen que verbalizar necesariamente; la postura y los gestos hacen parte del lenguaje y la manera como se da la comunicación.

Según Maturana (1996), los seres humanos acontecemos en el lenguaje, y acontecemos en el lenguaje como el tipo de sistemas vivientes que somos.

No tenemos fuera de él manera alguna de referirnos a nosotros mismos, o a cualquier otra cosa. Incluso, para referirnos a nosotros mismos como entidades no lenguajeantes, debemos estar en el lenguaje. (p. 78).

Es así como los seres humanos surgen en el lenguaje; y es a partir de éste y de las diferentes formas en que se da como los seres humanos se pueden comunicar, transmitir información a las demás personas verbal y no verbalmente. Conviene subrayar que el lenguaje está implícito en todos los seres humanos, pues se tiene una disposición biológica para que éste surja. Es necesaria la interacción con los demás para que el lenguaje pueda manifestarse en los seres humanos. A pesar de que hay una disposición biológica, es fundamental el compartir con los individuos, ya que desde allí se aprenden conductas lingüísticas que posteriormente se introyectan en el comportamiento de las personas involucradas, permitiendo que fluya la comunicación.

Todo esto parece confirmar que en el proceso conversacional aparecen diversas coordinaciones de coordinaciones conductuales en las cuales se hacen posibles las acciones posteriores generadas a partir del fluir permanente del lenguaje, es decir, en la interacción que se establece con otro.

De manera que en el lenguaje se experimenta la reflexión pues es en éste donde se posibilita la capacidad para retomar y analizar las certezas y ponerlas en duda, abriendo un espacio para otros conocimientos que se dan por medio de la interacción, lo que hace posible pasar a otro dominio del lenguaje.

La naturaleza humana es la única entre todos los seres vivos que viven inmersos en el lenguaje y en el fluir recurrente de coordinaciones consensuales que hace posible no solo el comunicarse, sino también el conocer y comprender.

Para Maturana (2009)

Lo central del fenómeno social humano es que se da en el lenguaje, y lo central del lenguaje es que solo en él se dan la reflexión y la autoconciencia. El lenguaje en un sentido antropológico es, por lo tanto, el origen de lo humano propiamente tal, a la vez que su caída y liberación. El lenguaje saca la biología humana del ámbito de la pura estructura material, e incluye en ella el ámbito de la estructura conceptual, al hacer posible un mundo de descripciones en el que el ser humano debe conservar su organización y adaptación. (p. 16)

La esencia del ser humano, eso que lo hace diferenciarse de otras especies, es el lenguaje, es decir, la biología humana está relacionada direc-

tamente con la capacidad de lenguajear y hacer procesos de reflexión y autocociencia, lo que solo se permite si se vivencia desde el lenguaje.

Los seres humanos, como condición de su naturaleza, viven en una red de conversaciones recíprocas en el fluir de la interacción con los demás; eso hace que se generen perturbaciones en el sistema individual con relación a la interrelación y el intercambio de ideas y emociones con el otro; lo que produce a continuación nuevos conocimientos, reflexiones y comportamientos.

En consonancia con lo anterior, Rosas y Sebastián (2001) plantean que “todo comportamiento animal tiene lugar en un dominio de acciones apoyado y especificado en cualquier momento dado por alguna emoción o estado de ánimo” (p. 74). Lo anterior quiere decir que a toda acción la antecede una emoción, la cual tendrá directa relación con el estado de ánimo, pues no se actuará de la misma manera frente a un caso específico si se está alegre o enojado; en los dos casos la acción que sucederá a continuación estará permeada por la emoción del momento, quedando así de manifiesto que existe relación directa entre la emoción, el lenguaje y la acción posterior.

Cabe señalar que es imposible observar objetivamente ya que todas las observaciones que se hagan están permeadas por lo que pensamos, conocemos y entendemos; es decir, que dicha observación contiene más de la persona que observan que de la situación en general; por lo que el lenguaje juega un papel fundamental ya que es en este y en las interacciones que se dan con las demás personas y con el medio que se genera un conocimiento y un entendimiento acerca de algo.

Por lo tanto, el lenguaje es una herramienta natural del ser humano que le permite comunicar diversas emociones, tanto en el conversar como en la corporalidad, mediante la interacción con el otro, reforzando la postura de que se existe en el lenguaje.

El amor como la legitimación del otro

En la siguiente categoría se analizará la noción de amor bajo la concepción de Humberto Maturana, ya que, según él, es la base principal para que exista el lenguaje en los seres vivos.

Para Maturana (1993) Los seres humanos tenemos la capacidad de vivir en el amor si creemos en el amor, y necesitamos vivir en el amor para nuestra salud espiritual y filosófica. Sin duda que los seres humanos también podemos aprender la indiferencia, la desconfianza o el odio, pero cuando esto ocurre y se torna central en nuestra forma de vivir, la vida

social se termina, y debido a que la vida social está constituida como un dominio de existencia fundado en el amor, no en la indiferencia, la desconfianza o el odio, si se acaba la convivencia social humana, se acaba lo humano. (p. 83)

El amor es algo inherente a los seres humanos, y se da no solo con la familia y los vínculos que se forman en ella, sino mediante la convivencia con la sociedad, legitimando su existencia de manera respetuosa debido a que si se da en un contexto de sentimientos negativos, donde no exista el amor, no se podrá legitimar al otro como legítimo otro en convivencia, y ya no existirá el amor y por ende lo humano.

De lo anterior se puede deducir que la emoción que funda la sociedad y la unión en ella es el amor, el cual es el responsable de aceptar y reconocer al otro en convivencia conmigo y esta aceptación viabiliza la correcta socialización entre los individuos.

En consecuencia, las relaciones de los seres vivos están estructuralmente preparadas para establecer comportamientos amorosos que generan una cercanía y por ende una convivencia con los demás; en la actualidad se rechaza el amor como forma de acercamiento, para incorporar la competitividad con los pares, debilitando la cercanía y los vínculos establecidos con los demás.

A pesar de todo, la emoción del amor crea vínculos cercanos que ayudan a la construcción social y al mejoramiento de las relaciones, siempre y cuando el individuo sienta aprobación por el otro.

Maturana (1999) expresa que la historia evolutiva humana tiene que haber transcurrido y ha transcurrido bajo una emoción fundamental que ha hecho posible la convivencia humana, y esa emoción fundamental es el amor. Si, amor con minúsculas, no mayúsculas. Lo que digo no tiene que ver con ninguna religión, tiene que ver con la biología, y desde la biología el amor es el dominio de las acciones que constituyen al otro como a un legítimo otro en convivencia con uno. (p. 7)

El amor como emoción es lo que mueve a los seres humanos, debido a que es algo con lo que se nace y se crece, es el sentimiento imprescindible mediante el cual se legitima a todos los seres vivos que conviven en el entorno. Por eso, el emocionar es fundamental en todos los momentos de la vida, donde son necesarios para el establecimiento de la interacción con el entorno en el que se desenvuelve cada ser humano y donde se hace necesario tener claridad en el ciclo vital en que se encuentra, pues cada período es diferente y por ello el emocionar se vivencia desigual.

Así que, el compartir con los demás es fundamental para el desarrollo de las emociones de los seres humanos, para que el conversar tenga las herramientas suficientes para que perdure y en determinados momentos pueda establecer el espacio reflexivo, donde se permitan analizar y observar todos los logros u obstáculos que se han tenido durante el transitar de la vida e incorporar aquellos aspectos que son de gran utilidad para cada individuo.

Como se acaba de afirmar, se requiere de un entorno que posibilite confianza y seguridad desde el nacimiento, por medio del compartir con las personas que hay a su alrededor para que el emocionar surja y por ende el lenguajear, donde se repetirán aspectos provenientes de su cultura, como las costumbres en las que se ha desarrollado, al mismo tiempo crea una manera de pensar particular, gatillando un individuo legitimado.

En este sentido, es necesario reconocer al otro en su totalidad; sólo así surge el emocionar, siendo la base fundamental para que se conciba la comunicación; por ende, es necesario que existan valores en la relación con los demás para que la interacción produzca acercamientos e intercambio de conocimientos que están presentes en el momento en el que se comparte con la otra persona.

Según Maturana (2008) Lo humano se vive en el conversar, en el entrelazamiento del lenguajear y el emocionar que es el conversar. Más aún, lo humano se vive en redes de conversaciones que constituyen culturas. Aún más, lo humano se vive en los modos de vida que las culturas constituyen como dimensiones relacionales que describimos como dimensiones psíquicas, espirituales o mentales. (p.198)

En otras palabras, el autor plantea el proceso de emociones y lenguaje que constituyen el conversar, donde es diferente dependiendo la cultura, pero a su vez es lo que permite desarrollarse en la sociedad teniendo en cuenta los diferentes contextos y las dimensiones de cada ser humano.

De modo que el amor legitima al otro, le da valor a su existencia en convivencia conmigo, y en este punto es importante lo que la otra persona piensa, cómo percibe el mundo y aunque bien puede ser una percepción diferente a la propia es indispensable el respeto y estar abierto a la reflexión, dejar a un lado las certezas y volver a mirar, tratando de entender desde qué posición y con qué fundamentos se afirma algo.

Es por esto que el amor es una emoción que nace con el ser humano y que le permite vincularse con su entorno, concibiendo la legitimación del otro en la medida en que se respete y acepte su existencia.

Terapia familiar como un proceso de reflexión en el lenguaje

Para centrarse en la terapia familiar, es importante conocer acerca de la misma dentro de la sociedad, es por esto que en la siguiente categoría de terapia familiar se analizará bajo la postura de diferentes autores.

Como plantea Rodríguez (2010) “la familia cumple el principal rol socializante al transmitir, de generación en generación, valores y creencias sedimentados por la cultura y las adaptaciones que habitualmente los modifican de alguna manera” (p. 40), acorde con esto, es reconocer que dentro de la misma se estructuran las formas de actuar y de pensar de cada individuo ligada al entorno en el que conviva, enriqueciendo el rol que cada persona va a tener dentro de la sociedad, por lo tanto, se exalta que, la familia es el primer espacio socializador del hombre.

Conforme a lo mencionado anteriormente, es importante entender que ya no se cuenta únicamente con el ideal de familia compuesta por los esposos y los hijos, sino reconocer la diversidad familiar que se presenta, así mismo, gracias a esta diversidad, emergen múltiples problemáticas que afectan no sólo al individuo, sino al sistema familiar en el que convive, propiciando la entrada de profesionales que les permitan comprender cuál es la dinámica de interacción que están teniendo. Ya se empieza a observar que la terapia familiar tiene un rol importante, ya que ayuda a comprender por qué se generan diversas problemáticas y buscar la manera de solucionarlas en compañía de los integrantes del sistema familiar, tal como lo nombra Ricci (2003) “se comprende el concepto de terapia familiar como un proceso creativo de crecimiento tanto del sistema familia como del sistema terapeuta” (p. 158).

En este sentido, el terapeuta es un agente importante dentro del proceso terapéutico, pero no es el que tiene el poder de decidir sobre la familia, pues es fundamental que haya un trabajo en conjunto por parte de la familia y el terapeuta, que favorezca al sistema familiar.

Es vital que exista un trabajo armónico entre el sistema consultante y el terapeuta, que brinde herramientas para la comprensión y la solución de la situación que está agobiando a la familia, que le impide seguir adelante con las metas trazadas y que hace que las relaciones de los familiares se debiliten, con la finalidad de hallar significados a las situaciones mediante la intervención terapéutica que mejor se ajusta.

Según Díaz Oropeza (2012) La terapia familiar como otras formas de psicoterapia tuvo sus orígenes en la investigación clínica. El proyecto de

investigación sobre comunicación se desarrolló para estudiar los procesos en familias que tenían un miembro esquizofrénico. A diferencia de lo que aconteció en investigación en otros modelos terapéuticos durante la década de los cincuenta investigador como una misma especie, ya que la investigación y el tratamiento estaban fundamentalmente fusionados. En las siguientes dos décadas la investigación y la terapia comenzaron a separarse y siguieron caminos diferentes. (p.6).

Lo dicho anteriormente hace referencia al proceso relacional dentro de una estructura familiar, y no desde el abordaje clínico individual, pues lo que se pretende analizar es precisamente esa dinámica familiar y cómo ésta influye y repercute ya sea de manera positiva o negativa en la vida de cada individuo propiciando determinado comportamiento en diferentes situaciones.

La familia es vista como un conjunto de personas donde todos los miembros se relacionan entre sí, allí se transmiten principios, valores, costumbres, se fijan normas que ayudan a vivir en una sana convivencia, además es un espacio que tiene como base o factor fundamental la construcción de la afectividad, la cual es necesaria para el crecimiento emocional de todos los seres humanos y por ende el desarrollo de la comunicación, que facilita la expresión de lo que siente cada individuo.

A lo largo de la historia, la terapia familiar ha encontrado diferentes enfoques y aportes para abordar a las familias y su consolidación en la actualidad. En la familia como unidad dinámica se hace indispensable la relación entre sus miembros, su funcionamiento y desarrollo integral. Las familias que van a terapia buscan nuevas formas de comunicación entre ellos, de una forma profesional donde se puedan expresar y visualizar aspectos que quizá dentro de la familia no se examinan.

Pereira (1991) añade que la práctica de la Terapia Familiar, sin la necesidad de guardar fidelidad estricta a una u otra escuela, provoca que paulatinamente comiencen a definirse indicaciones de las diversas técnicas, llegando a la conclusión más o menos consensuada, de que algunas de ellas son más útiles en determinadas patologías, y que en otras es necesario utilizar conjuntamente técnicas de diversas escuelas. (p.12)

Para realizar el proceso terapéutico con determinada familia se puede trabajar libremente sin necesidad de restringirse a un modelo o escuela en específico se puede tomar como referencia particularidades de cada una de estas escuelas, enriqueciendo más el proceso terapéutico y permitiendo que las diferentes técnicas se acomoden a una familia y una problemática de la cual se requiera su uso.

Es así, como surge la necesidad de conocer acerca de la dinámica familiar, cuando se habla de una familia como sistema entonces se hace referencia directa a las interacciones y las formas de relacionarse entre sí, la influencia que tiene cierto comportamiento, pensamiento y emoción en cada uno de los miembros de la familia.

En síntesis, la terapia familiar radica en la posibilidad de incluir a todos los miembros familiares y trabajar en las relaciones de cada sistema consultante, permitiendo un cambio mediante la perturbación del dominio operativo del lenguaje.

Posmodernidad entrada a la co-construcción de la familia.

La última categoría comprende la noción de posmodernidad, la cual tiene directa relación con la terapia familiar actual. Se realizará una interpretación de acuerdo a los diferentes autores hallados en la búsqueda de la presente investigación.

Cabe señalar que la terapia familiar posmoderna, se basa en la construcción que las familias hacen en conjunto con el terapeuta mediante las conversaciones que de allí surgen, el proceso terapéutico posmoderno sitúa a las familias como actores activos y ejecutores en las soluciones que implica su situación problemática.

Para Tarragona (2006) La palabra «posmoderno» generalmente se refiere tanto a una época histórica (la actual), como a un movimiento en las artes y a una corriente crítica en la academia especialmente en las disciplinas sociales y la filosofía. Como movimiento filosófico, el posmodernismo ha cuestionado la naturaleza del conocimiento y señalado las limitaciones de la epistemología positivista para el estudiar y comprender la experiencia humana. Una de sus propuestas es que la identidad no es algo fijo, sino que está en constante creación y revisión dentro de una red de relaciones y conversaciones con otras personas. (p.3)

Lo citado anteriormente, hace referencia a ese cambio de significado que trajo consigo la época posmoderna para las diferentes áreas sociales y en general para el observador, quien hace parte activa del sistema, pues el posmodernismo nació como iniciativa de cuestionamiento al conocimiento donde estos no se toman como verdaderos sin lugar a dudas, si no que al contrario pretende analizar y preguntarse, comprender y saber que la verdad no es solo una y que la realidad es subjetiva, ya que en este tiene cabida las distintas perspectivas y modos de construir la realidad.

Gracias a la posmodernidad, se puede observar que hay muchos cambios en la sociedad, en especial en la familia, lo cual se ha convertido en objeto de investigación, para entender los múltiples cambios por los que ha atravesado la familia, por tal motivo existen profesionales que buscan un conocimiento más profundo acerca de sus orígenes y de las problemáticas que presentan los sistemas familiares.

Según Rodríguez, (2001) Hablamos desde el conocimiento que nos han proporcionado las familias que consultan, bien sean por un problema psicopatológico en alguno de sus miembros, por conflictos o surgimiento relacional (situaciones de violencia en la pareja, rupturas conyugales traumáticas para los hijos...) y, por último, familias con graves dificultades derivadas de problemas individuales, mezcladas con graves deficiencias organizativas (p. 104).

Es así, como los terapeutas familiares, adquieren nociones relacionadas con las problemáticas contemporáneas que se presentan en los hogares, para facilitar la comprensión de las situaciones que generan rupturas al interior de la misma y, plantear estrategias de solución acorde a las necesidades que cada familia requiere, es poder lograr que el profesional se vincule a la situación que se devela en el proceso terapéutico sin dejar de lado el rol activo que las familias deben de tener.

Con el pasar de los años se han visibilizado y normalizado nuevas formas de relacionarse y conformar una pareja y un hogar, y es por estas nuevas tipologías que los terapeutas familiares deben contextualizarse con los fenómenos emergentes de las familias y apuntar a un proceso terapéutico que se adapte a estas nuevas y diferentes conformaciones parentales.

Es indispensable que los profesionales tengan fundamentos teóricos que soporten las necesidades de las personas y propicien las herramientas de intervención adecuadas y ajustas de cada sistema familiar; también es importante que los terapeutas sepan reconocer las emociones que se suscitan en cada proceso terapéutico, para que permitan dar un abordaje que se vincule a las necesidades que se han manifestado.

El objetivo de este artículo es analizar las nociones de amor y lenguaje en Humberto Maturana y su aplicabilidad en la terapia familiar posmoderna en la ciudad de Medellín en el año 2018, el cual se cumplió porque se investigaron las nociones del autor con las terapias posmodernas y la aplicación que tiene en la actualidad, donde se evidencia, que en la actualidad son de gran utilidad para los enfoques posmodernos que emplean el lenguaje como elemento fundamental para el proceso terapéutico con las familias.

El siguiente aspecto trata de enunciar las similitudes encontradas en los diferentes textos acerca de las nociones de amor y lenguaje en Humberto Maturana, específicamente, se pretende nombrar “Las Nociones del Lenguaje y Amor en Humberto Maturana y sus relaciones con la terapia familiar sistémica. Un estudio documental”, el cual es un artículo de estudio científico, donde se evidencian semejanzas con relación a las categorías de análisis y las interpretaciones que se tiene de las posturas de amor y lenguaje en Humberto Maturana.

De igual manera, dentro la revisión documental que se realiza, queda de manifiesto que el autor plasma sus ideas de forma análoga en la actualidad, es decir, sus nociones de amor y lenguaje siguen teniendo la misma connotación dentro de la terapia familiar y la posmodernidad.

En conclusión, la revisión documental de posmodernidad permite conocer el abordaje que tienen los enfoques posmodernos, posibilitando que el terapeuta y el sistema familiar tengan un rol activo donde la herramienta fundamental es el conversar y se realice una co-construcción conjunta.

Limitaciones

Para el abordaje de esta investigación documental, se presentaron algunas limitaciones para la argumentación del trabajo, como lo son las barreras del idioma, debido a que algunas de las obras de Humberto Maturana estaban escritas en inglés y alemán, en el momento de la traducción fue complejo porque se pierde la intención de lo que el autor desea expresar. Así mismo, el tiempo para la elaboración de la investigación del artículo se hace corto por la cantidad de literatura que se desea abordar y por el análisis tan riguroso que demanda. Es importante destacar que el autor no hace énfasis en el enfoque posmoderno dentro de su postura, sin embargo, en la investigación se pudo analizar que su teoría tiene aplicabilidad en la terapia familiar posmoderna.

Conclusiones

La importancia de esta investigación radica en las nociones que el autor Humberto Maturana brinda en su obra, exaltando el lenguaje y el amor como elementos innatos en los seres humanos, el cual propicia un dominio conversacional, el cual es de gran importancia para el trabajo con las familias, debido a que las historias que las personas develan en consulta,

son las que se intentan entender y reescribir para que haya un cambio en el sistema familiar.

Es así como el terapeuta forma parte del sistema, no como un observador aislado sino como un co-constructor de nuevas conversaciones en compañía con la familia, evidenciándose de esta manera los nuevos enfoques posmodernos que dan entrada a la cibernética de segundo orden.

Las siguientes son preguntas que surgen en el proceso investigativo que pueden servir como punto de partida para futuras investigaciones.

¿El lenguaje y las conversaciones, siempre serán la herramienta fundamental para la intervención familiar? ¿Se alcanza a comprender el amor como el autor lo plantea para lograr cambios en el sistema familiar? ¿Qué otro aporte puede brindar Humberto Maturana en la terapia familiar posmoderna? ¿Los cambios que ha sufrido la familia, pueden abolir las nociones de lenguaje y amor que Humberto Maturana ha planteado? Estas preguntas se dejan planteadas para futuras investigaciones, donde puedan dar respuesta a los interrogantes y dar mayor profundidad a la postura que Humberto Maturana ha expuesto, para dar a conocer nuevas ideas que nutran la terapia familiar posmoderna y ayuden a dar respuesta a los planteamientos que las familias contemporáneas llevan a consulta.

Referencias

- Agudelo, J., García, A., Hincapié, S., Valencia, G., y Ramírez, P. (2017). Las nociones del Lenguaje y el amor en Humberto Maturana y sus relaciones con la terapia familiar sistémica. Un estudio documental. *Revista Universidad Católica Luis Amigó* (1), 192-221
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Bogotá. Prentice Hall-Pearson
- Bogza, I. (2005). La terapia familiar sistémica y el duelo. *Psicoterapia*, 17-27. Recuperado de: https://issuu.com/jetzabell/docs/la_terapia_familiar_sistemica_y_el_duelo
- Carneiro, M. (2013). *las contribuciones de Humberto Maturana para la psicología clínica: el terapeuta como co-constructor de significados*. Belo Horizonte: Escuela Matriztica de Santiago.
- Cibanal, L. (2016). *Introducción a la sistémica y terapia familiar*. Alicante: Club Universitario.
- Corona, S., y Rodríguez, Z. (2000). El amor como vínculo social, discurso e historia: Aproximaciones bibliográficas. *Espiral: Estudios sobre Estado y Sociedad*, 6(17), 49-70.

- Dávila, X. y Maturana, H (2008). *Habitar Humano en seis ensayos de biología- cultura*. Santiago de Chile: Comunicaciones Noreste.
- De la fuente, J. (1997). El lenguaje desde la biología del amor. *Literatura y lingüística* (10) p. 0
- Díaz, I. (2012). La investigación en terapia familiar. *En-claves del Pensamiento*, 6(11), 163-196.
- Eguiluz, L. (2007). *La historia de la pareja humana. Entendiendo a la pareja*. México. Pax México.
- Feixas, G., Viaplana, D., Muñoz, V., Compañ, F, y Montesano, A. (2016). *El modelo sistémico en la intervención familiar*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Giraldo, C., Montoya, L., Ocampo., y Rodríguez, A. (2016). Tú en tu casa, yo en la mía: parejas lat. Medellín, Colombia. *Poesis*, 30, 178-183.
- Grandesso. M. (2002). *Evolución de la terapia familiar: la teoría a la práctica y prácticas de teorías*. São Paulo.
- Hernández, R. (2011). *El proceso de investigación-enfoques cuantitativo y cualitativo*. En: <http://www.altillo.com/examenes/uba/cssociales/carrcomunicacion/metodoinvest/metodoinvest2010resusampieri.asp>
- Ibáñez, N. (2000). El lenguaje en el niño: Una nueva mirada. *Revista estudios psicológicos*, (26), 51-67.
- Ibáñez, S. (2003). La construcción del mundo en el lenguaje. *Revista de Psicología XII*(2).
- Liberati, J. (2007). Objetividad entre paréntesis: a propósito de Humberto Maturana. *Revista Internacional de filosofía Iberoamericana y Teoría social*, 38(12), 121-125.
- Luzano, J (2006) (comp.) *Desde la biología a la psicología*. Santiago de Chile: Editorial universitaria S.A
- Maturana, H. (1993). *Amor y Juego, fundamentos olvidados de lo humano*. Santiago, Chile: Editorial Instituto de Terapia Cognitiva.
- Maturana, H. (1993). Biología of the Aesthetic Experience. In *Zuchen (theorie) und praxis*. Passau: Wissenschaftsverlag Rothe.
- Maturana, H. (1985). Biologie der Socialität. *Talleres de investigación en Desarrollo Humano*. 5 p. 6-14 Madrid, España. Revista Delfin.
- Maturana, H., y Vignolo, C. (2001). Conversando sobre educación. *Revista Perspectivas*, 4(2), 249-266.
- Maturana, H., y Varela, F. (2003). *De máquinas y seres vivos*. Santiago, Chile. Lumen.
- Maturana, H., y Porsksen, B. (2004). *Del ser al hacer*. Santiago: JCSÁEZ.

- Maturana, H. (2010). Discurso Honoris Causa por la universidad de Málaga. Málaga. *Revista universitaria de formación del profesorado*, 26(2), 197-203.
- Maturana, H. (2008). El amor y el Origen de la Humanidad. En: *El Sentido de lo Humano*. pp. 249-259. Santiago, Chile. Ediciones Dolmen.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y Lenguaje en educación política*. Santiago de Chile: JC Saez Editor.
- Maturana H. (2008). Eras psíquicas de la Humanidad. En: *Habitar Humano: En Seis Ensayos de Biología-Cultural: ¿Sustentabilidad o armonía biológico-cultural de los procesos?* p. 247-282 Santiago de Chile. Colección Instituto Matríztico-JC Sáez Editor.
- Maturana, H. (2002). *Formación Humana y capacitación*. Madrid: Dolmen.
- Maturana, H. (1995). La ciencia y la vida cotidiana: la ontología de las explicaciones científicas. en: *El ojo del observador contribuciones al constructivismo*. P. 157-194. Barcelona: Gedisa.
- Maturana, H. (2008). *La Democracia es una obra de arte*. Bogotá: Ed. Lino-tipia Bolívar y Cía.
- Maturana, H. (2002). *La objetividad un argumento para obligar*. Barcelona: Dolmen Ediciones S.A.
- Maturana, H. (2009). *La realidad: ¿objetiva o construida? I. Fundamentos biológicos de la realidad*. México: Anthropos.
- Maturana, H. (1988). Ontología del conversar. *Revista Terapia Psicológica*, 10(7), 1-14.
- Maturana, H. (1990). Ontology of observing. The biological foundations of self consciousness and the physical domain of existence. In: *Beobachter: Konvergenz der Erkenntnistheorien?* P. 1-27. München. Niklas Luhmann (ed.) Wilhem Fink.
- Maturana, H. (1996). Realidad: la búsqueda de la objetividad o la persecución del argumento que obliga. En: *Construcción de la experiencia humana volumen 1*. p. 51-137 Barcelona, España. Gedisa.
- Maturana, H., Verden-Zöller, G., & Brunnell, P. (2009). *The Origins of Humanness in the Biology of Love*. London: Paperback.
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Ediciones Dolmen.
- Mazo, W. (2014). Elementos constitutivos para una bioética en Humberto Maturana. *Revista lasallista de Investigación* 1(11), 181-191.
- Ortiz-Ocaña, A. (2015). La concepción de Maturana acerca de la conducta y el lenguaje humano. *Revista CES Psicología* 8(2), 182-199.

- Palomero, J (2012) Nacemos amorosos Humberto Maturana. *Revista universitaria de formación del profesorado*. 74(26,5), 197-205.
- Pereira, R. (1994). Revisión histórica de la terapia familiar. *Revista psicopatología*, 14(1), 5-17.
- Ricci, E. (2003). Traducción de significado de terapia familiar. *Revista Pontificia Universidad Católica*, 1(11),157-170.
- Rodríguez, A. (2001). La familia posmoderna: distancia y compromiso. *Redes* (8),103-115.
- Rodríguez, A. (2016). La comunicación familiar. Una lectura desde la terapia familiar sistémica. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 8, 26-43.
- Rodríguez, R. (2010) Juventud, familia y posmodernidad (des) estructuración familiar en la sociedad contemporánea. *Revista Venezolana de Sociología y Antropología* 57(20), 39-55.
- Rojas, I. (2011). Hermenéutica para las técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales. Una propuesta Espacios públicos. *Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 14(31), 176-189.
- Rosas, R., y Sebastián, C. (2001). *Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique.
- Ruiz, A. (1994). *Aportes de Humberto Maturana a la Psicoterapia*. Santiago de Chile. Instituto de Terapia Cognitiva INTECO.
- Sánchez, L. (2002). Inicio y consolidación de la terapia familiar. En *Aspectos históricos y enfoques de la terapia familiar*. p. 7-17. Documentos de trabajo. Cali: Universidad del Valle.
- Tapia, D. (2005). Teoría y práctica en el campo sistémico. Sistemas familiares. *Revista de la universidad del Azuay*, (35), 9-34.
- Tarragona, M. (2006). Las terapias posmodernas: una breve introducción a la terapia colaborativa, la terapia narrativa y la terapia centrada en soluciones. *Psicología Conductual*, 14(3), 511-532.
- Valcárcel, G. (2009). El valor del otro desde la perspectiva del amar. *Katharsis, Institución Universitaria de Envigado*, (8), 7-11.



Tomado de: <https://pintherest.eu/leonor-fini-gallery.html>

Relación entre clima social familiar y tipos de funcionalidad en familias desplazadas en el Quindío

José Alonso Andrade Salazar, Juan Gonzales Portillo

Resumen

Esta es una investigación analítica, descriptiva, de tipo empírico y de corte transversal, que tuvo como objetivo encontrar el tipo de funcionalidad familiar y las características del clima social familiar en doscientas familias desplazadas en el departamento del Quindío, entre 2009 y 2013. Para la recolección de la información se aplicó una ficha de caracterización, el APGAR familiar y la escala de clima social familiar. Los resultados mostraron que las familias tuvieron buena función familiar en un 47,5 %, mientras que el 62,5% presentó algún tipo de disfunción asociada a dos insatisfacciones: la ayuda recibida dentro de la familia (: 2,96) y el tiempo para compartir distinto al del trabajo y las labores (: 3,13). El clima social fue principalmente inadecuado (62,5 %) lo cual está vinculado a tres aspectos: escasa vida social y poca recreación (: 4,45), bajo nivel intelectual-cultural (: 4,45) y falta de autonomía de los miembros (: 4,84). La disfunción familiar es análoga a los problemas en el clima social familiar.

Palabras clave: Clima social familiar, disfunción familiar, estabilidad familiar, familias desplazadas, funcionalidad familiar, conflicto armado.

Abstract

This is an analytical, descriptive, empirical and cross-sectional investigation, which aims to find the type of family functionality and characteristics of the family social climate in two hundred displaced families in the department of Quindío, between 2009 and 2013. For the collection of the information, a characterization card, the family APGAR and the family social climate scale were applied. Families had a good family function in 47.5%, while 62.5% have some type of dysfunction associated with two dissatisfactions: the help received within the family (: 2.96) and the time to share different to the work and labors (: 3,13). The social climate was mainly inadequate (62.5%), which is linked to three aspects: scarce social life and little recreation (: 4.45), low intellectual-cultural level (: 4.45) and lack of autonomy of the members (: 4.84). Family dysfunction is analogous to problems in the family social climate.

Keywords: social family, family dysfunction, family stability, displaced families, family functionality, armed conflict.

Para citar este artículo

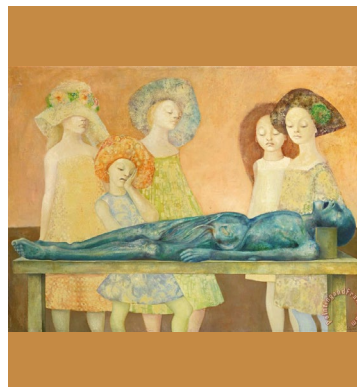
Andrade, J.A., Gonzales, J. (2019). Relación entre clima social familiar y tipos de funcionalidad en familias desplazadas en el Quindío. *Tempus Psicológico*, 2(2), 175-205.

doi: 10.30554/tempuspsi.2.2.2904.2019

Recibido: 17.01.2019 – Aceptado: 17.04.2019

Artículo de investigación

ISSN - 2619-6336



Relación entre clima social familiar y tipos de funcionalidad en familias desplazadas en el Quindío

Relationship between family social climate and types of functionality in displaced families in Quindío

José Alonso Andrade Salazar¹
Juan Gonzales Portillo²

¹ Psicólogo. Doctor en Pensamiento Complejo. Docente Fundación Universitaria del Área Andina. Docente Universidad San Buenaventura-Armenia. Orcid: 0000-0001-7916-7409 - Correo: 911psicologia@gmail.com

² Psicólogo. Magíster en Educación. Docente Fundación Universitaria del Área Andina. Docente Universidad San Buenaventura-Armenia. Orcid: 0000-0003-0648-3173 - Correo: juan.gonzales@usbmed.edu.co

Introducción

El desplazamiento forzado es una de las más graves consecuencias del conflicto armado colombiano, el cual lleva más de cinco décadas afectando la integridad, la calidad de vida, la dignidad y los derechos de personas, colectivos y comunidades, especialmente de aquellas que residen en los lugares próximos a escenarios de confrontación bélica (Andrade, Agudelo, Ramírez y Romero, 2011; Andrade, 2011; Codhes, 2013; Campo, Oviedo y Erazo, 2014). En Colombia, para el año 2013, la guerra incrementó el número de víctimas de desplazamiento forzado, especialmente de mujeres, niños y niñas, quienes dada su innegable vulnerabilidad se constituyen en blanco frecuente de las fuerzas en disputa (Patiño, 2014; Oidhaco, 2013; CNMH, 2014; Andrade, 2015). Según datos del Consejo Noruego para Refugiados (CNR) en su Informe Global de Desplazamiento Forzado de 2014, en Colombia persiste la más grave y prolongada crisis humanitaria de América en razón del conflicto armado y las consecuencias bélicas sobre población civil, que frecuentemente debe movilizarse y abandonar sus territorios a causa de la violencia, motivo por el cual ocupa el segundo lugar en el número de desplazados internos después de Sudán. El Observatorio de Desplazamiento Interno (IDMC) del Consejo Noruego, señaló que, a finales de 2014, hubo al menos siete millones de desplazados internos en América del Sur, América Central y México, con un aumento del 12% en 2013. Colombia representó el grueso del total regional, con 6 044 200 desplazados internos a finales de año, es decir el 12% de su población total (CNR y IDMC, 2015).

La entidad informó que los actores armados del conflicto han desplazado más de 5,7 millones de personas, es decir que uno de cada diez ciudadanos colombianos es víctima de este flagelo, aspecto que tiene una gran incidencia sobre las familias victimizadas (CNR y IDMC, 2015). El Quindío es un departamento más receptor que expulsor; según el informe del Ministerio de la Protección Social y la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas (Uariv, 2013); entre 1985 y 2012 recibió 36 455 personas. En el año 2013, 871 municipios colombianos fueron expulsores, y entre estos el Quindío ocupó el puesto 27 entre los 33 departamentos. En todos los casos, los hogares se desplazaron por amenaza de muerte y/o maltrato psicológico (84 %), situación frecuente en el 95,5 % de los municipios afectados por la violencia. Otros factores relevantes fueron maltratos físicos (0,15 %), violencia sexual a mujeres (0,07 %) y violencia sexual de menores por un actor armado (0,02 %). En el departamento del Quindío, el actor armado con mayor incidencia es el constituido por las bandas criminales (Bacrim), seguido por los grupos guerrilleros, los paramilitares y la fuerza pública. En dicho marco de acciones, Armenia, según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), se cuenta como la ciudad que, durante cuatro años consecutivos, registró las más altas tasas de desempleo (López, 2015), por lo que la decisión de asentarse en el departamento esperando una estabilidad económica y social permanente puede resultar decepcionante y compleja para muchas familias desplazadas.

En las familias vulneradas por el conflicto armado, la capacidad de adaptación a nuevos territorios depende, en gran medida, de su habilidad para satisfacer las necesidades de supervivencia (Rincón, Cantillo, Orduz y Mora, 2007), aspecto que se dificulta en razón de la confluencia reticular de varios factores: estigmatización social (Segura, 2010), debilidad en su red de apoyo externa (Moreno, Monsalve, Tabima y Escobar, 2009), dinámicas intrafamiliares conflictivas (Cifuentes, Massiris y Ruiz, 1998; Errázuriz, Huayllasco y Pedersen, 2007) y una precaria asistencia en salud mental, física y comunitaria (Campo, Oviedo y Herazo, 2014; Andrade y Sicachá, 2012; Moreno, et al., 2009). Otros factores vinculados son la inseguridad en los territorios de asentamiento y las pocas garantías para el retorno a sus tierras (Sayago, 2011; Ibáñez, 2008; 2009; Codhes; 2009), además de la desconfianza generada por la inestabilidad del sistema político (Guerrero y Guerrero, 2009; Bohada, 2010; Mendoza, 2012) y un notable detrimento de los sentidos de pertenencia, arraigo y trascendencia, entre otros aspectos

(Ibáñez y Moya, 2006; Andrade, Parra y Torres, 2011). Cabe señalar que en las familias vulnerables, la afectación del clima social familiar y de la funcionalidad resultan directamente proporcionales al clima social imperante en el entorno comunitario; así, cuando el entorno es tenso y presenta numerosos factores de riesgo psicosocial, la probabilidad de que se reactiven conflictos pasados, o que emerjan nuevos, es elevada (Herrera, 1997; Cifuentes, Massiris y Ruiz, 1998; Andrade y Valencia, 2011).

En las familias vulnerables, la disfunción familiar se asocia a la violencia intrafamiliar como riesgo elevado, lo cual evidencia también problemas para generar una adecuada función de sostén, cooperación y apoyo interinstitucional por parte del Estado (Ibáñez y Moya, 2006; Ibáñez, 2009). Las familias víctimas de desplazamiento forzado, aun después de asentarse, siguen presentado problemas de vulneración de sus derechos asociada a conflictos con las comunidades receptoras, estigmatización social y dificultades para ajustarse a los nuevos espacios de socialización (Navarrete, Mogollón y García, 2003; Ibáñez, 2009; Campo, Oviedo y Herazo, 2014), que afectan su grado de funcionalidad, aspecto que eleva los riesgos, roces, choques y la crisis entre los miembros de la familia, además de generar problemas en el manejo de los procesos y los recursos para afrontar los conflictos. Como consecuencia, en la mayoría de familias vulnerables su crecimiento y desarrollo se estanca, por lo que tienden hacia la ruptura de sus vínculos, lo cual es manifiesto en aspectos como la desunión familiar, el individualismo y/o –en casos extremos– la ruptura o separación del núcleo familiar (Navarro, 2004; Larocca, 1987).

Correlativamente, la funcionalidad familiar se muestra como la capacidad de los miembros para adaptarse, participar, crecer, brindar afecto y manejar recursos disponibles con el fin de generar sostén, protección y apoyo (Minuchin, 1977; 2001). De estos factores proviene el clima social familiar, el cual es la expresión emocional, afectiva y cognitiva del estado de las relaciones de la familia; es decir, de sus interacciones, constreñimientos, resistencias y de las formas como cada miembro y la familia como grupo percibe su rol y desarrolla las capacidades que tienen para transformar sus interacciones (Moos y Trickett, 1993). El clima social familiar es la condición emergente de las interrelaciones entre los miembros de la familia con otros sujetos, grupos e instituciones, por lo que de estos procesos de encuentro y comunicación surgen percepciones, ideas, imaginarios o representaciones acerca de sí mismos, como también de las dinámicas e interacciones que se tienen con

otros. Para Moos y Trickett, el clima social familiar se forma a partir de características socio-ambientales de la familia, las cuales se relacionan con tres elementos: (a) la interacción entre los miembros y con otros externos, (b) aspectos relacionados con el desarrollo familiar y (c) la estructura básica de la familia.

Es importante mencionar que este clima también depende del estado o condición de la funcionalidad familiar que, de acuerdo con Martínez-Pampliega, Iraurgi, Galíndez y Sanz (2006), se asocia a la estructura de la familia, la sensación de bienestar entre los miembros y con la comunidad, las diversas formas de intercambio emocional, afectivo y cognitivo, y al estilo que tiene el grupo para resolver los conflictos emergentes y manejar sus emociones, expectativas y proyectos. Ergo, tanto la VIF (violencia intrafamiliar), como la disfunción familiar y un clima social-familiar tenso, se suman a la larga trama de eventos catastróficos para las familias desplazadas que, en conjunto, afectan su calidad y expectativa de vida (Andrade y Sicachá, 2012; Ibáñez y Moya, 2006; Ibáñez, 2009). En esta investigación se aborda la relación entre el clima social familiar y la funcionalidad familiar, bajo la hipótesis de que ambos elementos se ven afectados proporcionalmente, aun después del asentamiento de las familias desplazadas por la violencia, así como también en razón del supuesto de que la disfuncionalidad familiar y un clima social familiar inadecuado, son el resultado de la “extensión del conflicto”, a partir de nuevas formas de representación de la violencia, manifestadas en el hogar y en las interacciones que las familias establecen con otros (comunidad, familia extensa, instituciones, personas externas, entre otras).

Método

Diseño

Esta es una investigación de tipo empírico-analítico con un diseño descriptivo-correlacional-transversal. Según Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2005), en el estudio descriptivo-correlacional se registran, describen, tipifican y se correlacionan diversas variables que sirven para explicar, a través de indicadores de correlación –en este caso el de Pearson–, la interinfluencia entre ellas, al tiempo que enuncian la forma en que el fenómeno se presenta en una muestra dada de sujetos (Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert, 2005).

Población

La población intervenida estuvo constituida por doscientas personas víctimas de desplazamiento forzado, por efecto del conflicto armado colombiano, que se asentaron en el departamento del Quindío, en el periodo comprendido entre los años 2009 y 2013. Los criterios de inclusión fueron: (a) llegar al Quindío entre 2009 y 2013, (b) haber sido desplazado por efecto de la violencia sociopolítica, (c) ser adulto, (d) jefe de hogar, y (e) asistir-estar registrado en la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas (Uariv) del departamento del Quindío, ubicada en la ciudad de Armenia.

Instrumentos

Se aplicó una ficha de caracterización sociodemográfica diseñada en el estudio, además de la Escala de Clima Social Familiar (FES¹) de Moos, Moos y Trickett (1984) que evalúa: (a) relaciones interpersonales entre los miembros de la familia, (b) aspectos de desarrollo relevantes y (c) la estructura básica de la interacción familiar. La escala está compuesta por tres dimensiones: cohesión, expresividad y conflicto, además de ocho subescalas: autonomía, actuación, desarrollo intelectual-cultural, social-recreativo y moralidad-religiosidad, y la escala de estabilidad que está subdividida en organización y control. Mencionar las opciones de respuesta.

También se administró la escala APGAR familiar, instrumento diseñado por Gabriel Smilkstein, de la Universidad de Washington en 1978 (citado por Alegre y Suárez, 2006), para los equipos de atención primaria en salud, que analiza la función familiar de acuerdo con los siguientes puntajes y criterios: Buena función familiar (BFF: 18-20), disfunción familiar leve (DFL: 14-17), disfunción familiar moderada (10-13) y disfunción familiar severa (DFS: 9 o menos).

Procedimiento

La investigación se dividió en seis fases: (a) diseño de la propuesta de investigación y aprobación de condiciones bioéticas; (b) revisión teórica y del estado del arte; (c) contacto con instituciones para acceder a población vulnerable, una vez el aprobado el acceso se procedió a la firma del consentimiento informado y la aplicación de instrumentos, de forma individual; (d) tabulación, sistematización y análisis de datos, se realizó a través del

software estadístico para las ciencias sociales SPSS 18.0; (e) redacción del informe de investigación; (f) devolución y socialización de resultados: en esta fase se entregaron los hallazgos de la investigación a las instituciones y la comunidad a través de un encuentro institucional en la Universidad de San Buenaventura Medellín extensión Armenia.

Resultados

Los datos sociodemográficos indican que en la población la escolaridad se divide de la siguiente manera (Tabla 1): ninguna, 13 %; primaria, 50,5 %; bachillerato, 30,5 %; técnico, 3 %; tecnológico, 1,5 %, y universidad, 1,5 %. El 40,2 % es adulto joven, el 36,5 % adulto intermedio y el 21,5 % adulto mayor. El 63,5 % son mujeres y el 36,5 % hombres. El estado civil prevalente es la unión libre (34,5 %), seguido por soltero (28 %), viudo (12,5 %), casado (12 %), separado (12 %) y divorciado (2 %). El 87 % es mestizo, el 6,5 % indígena, el 5,5 % afrodescendiente y el 1 % raizal; no se presentó población gitana o rom entre la muestra. En los jefes de hogar prevalece el siguiente perfil: escolaridad primaria, adulto joven, género femenino, estado civil unión libre y etnia mestiza.

Tabla 1. Características sociodemográficas

Escolaridad			Género			Estado civil		
	<i>f</i>	%		<i>f</i>	%		<i>f</i>	%
Ninguna	26	13	Femenino	127	63,5	Soltero	56	28
Primaria	101	50,5	Masculino	73	36,5	Casado	24	12
Bachillerato	61	30,5	Procedencia rural/urbana			Unión libre	69	34,5
Técnico	6	3	Rural	145	72,5	Separado	22	11
Tecnológico	3	1,5	Urbano	55	27,5	Viudo	25	12,5
Universidad	3	1,5	Total	200	100	Divorciado	4	2
						Total	200	100
Etapas vital			Etnia			Religión		
Adulto joven	84	42	Indígena	13	6,5	Católico	113	56,5
Adulto intermedio	73	36,5	Afrodescendiente	11	5,5	Cristiano	48	24
Adulto mayor	43	21,5	Raizal	2	1	Evangélico	18	9
Total	200	100	Mestizo	174	87	Otro	21	10,5
			Total	200	100	Total	200	100

Fuente: Resultados de ficha de caracterización población desplazada diseñada para esta investigación

La procedencia se distribuye en un 72,5 % rural y en un 27,5 % urbana; el 87 % se ha desplazado entre 1 y 3 veces, el 10,5 % entre 4 y 6 veces, y el 2,5 % entre 7 y 11 veces. El tipo de desplazamiento fue masivo en un 18 % e individual en 82 %; el intradesplazamiento fue del 12 % y el interdesplazamiento del 88 % (Tabla 2). La mayoría de la población proviene del Valle del Cauca, de áreas rurales, con desplazamientos entre una y tres veces, de tipo individual –hasta nueve familias– e interdesplazamientos (de región en región) frecuentes.

Tabla 2. Sitio de procedencia, número y tipo de desplazamiento

N° de desplazamientos			Tipo de desplazamiento		
	<i>F</i>	%		<i>f</i>	%
1	129	64,5	Masivo	36	18
2	40	20	Individual	164	82
3	5	2,5	<i>Total</i>	200	100
4	9	4,5	<i>Intra/Interdesplazamiento</i>		
5	10	5	Intra	24	12
6-11 veces	7	3,5	Inter	176	88
<i>Total</i>	200	100	<i>Total</i>	200	100

Fuente: Resultados de ficha de caracterización población desplazada diseñada para esta investigación

Los departamentos de procedencia de las familias fueron (Tabla 3): Valle del cauca (22 %), Cauca (8,5 %), Chocó (8,5 %), Tolima (8 %), Caquetá (6,5 %), Antioquia (6,5 %), Quindío (6,5 %), Risaralda (5 %), Nariño (4,5 %), Meta (4,5 %), Putumayo (3 %), Huila (3 %), Caldas (3,5 %), Córdoba (1,5 %), Sucre (1,5 %). Para Santander, Vichada y Arauca, se tuvo un 1 %; y un 0,5 % para Bolívar, Boyacá, Guainía, Guaviare, Magdalena, Norte de Santander.

Tabla 3. Departamento de procedencia de las personas desplazadas

	<i>f</i>	%		<i>f</i>	%		<i>f</i>	%
Antioquia	13	6,5	Córdoba	3	1,5	Putumayo	6	3
Arauca	1	0,5	Cundinamarca	2	1	Quindío	13	6,5
Bolívar	1	0,5	Guainía	1	0,5	Risaralda	10	5
Boyacá	1	0,5	Guaviare	1	0,5	Santander	2	1
Caldas	7	3,5	Huila	6	3	Sucre	3	1,5
Caquetá	13	6,5	Magdalena	1	0,5	Tolima	16	8
Cauca	17	8,5	Meta	9	4,5	Valle del Cauca	44	22
Cesar	1	0,5	Nariño	9	4,5	Vichada	2	1
Chocó	17	8,5	Norte de Santander	1	0,5	<i>Totales</i>	200	1

Fuente: resultados investigación

Los principales motivos para desplazarse fueron (Tabla 4): amenaza de muerte y/o maltrato psicológico (47 %), muerte de un familiar (30 %), desaparición de un familiar (5 %), enfrentamientos armados o combates, amenaza de reclutamiento forzado, robo de bienes por un actor armado (3 % cada ítem), maltratos físicos, atentado terrorista, negación o restricción al acceso a bienes de supervivencia (1,5 % respectivamente), alteraciones del orden público, amenaza de reclutamiento forzado a menores, violencia sexual por actor armado (1 % cada ítem), minas antipersona, secuestro de algún familiar y fumigaciones (0,5 % respectivamente).

Tabla 4. Motivos para desplazarse

Motivo manifiesto	No.	% válido
Amenaza de muerte y/o maltrato psicológico	94	47,0
Muerte de un familiar	60	30,0
Alteraciones de orden público	2	1,0
Enfrentamientos armados o combates	6	3,0
Amenaza de reclutamiento forzado	6	3,0
Amenaza de reclutamiento forzado a menores	2	1,0
Desaparición de un familiar	10	5,0
Robo de bienes por actor armado	6	3,0
Maltratos físicos	3	1,5
Atentado terrorista (toma, bomba, otros)	3	1,5
Violencia sexual a mujeres por actor armado	2	1,0
Negar o restringir acceso a bienes de supervivencia	3	1,5
Minas antipersona	1	,5
Secuestro de algún familiar	1	,5
Fumigaciones	1	,5
<i>Total</i>	200	100,0

Fuente: Resultados de caracterización población desplazada en esta investigación.

El 47,5 % de la población presenta buena función familiar (BFF), el 27,5 % disfunción familiar, el 13 % disfunción familiar moderada, y el 12 % disfunción familiar severa (Tabla 5). Las características de la funcionalidad arrojaron los siguientes resultados (Tabla 7): satisfacción por la ayuda del otro : 2,96; satisfacción con la participación que la familia brinda y permite : 3,24; apoyo a nuevos proyectos : 3,17; receptividad en la expresión de afectos y emociones : 3,16, y satisfacción al compartir juntos tiempo, espacio y dinero : 3,13. En cuanto al clima social familiar (Tabla 6) se encontró que el 62,5 % presentó un clima social familiar inadecuado mientras en el 37,5 % un clima adecuado.

Tabla 5. Estado de la función familiar

	Porcentaje
Buena función familiar BFF	47,5
Disfunción familiar leve DFL	27,5
Disfunción familiar moderada DFM	13
Disfunción familiar severa DFS	12
<i>Total</i>	100

Tabla 6. Estado del clima social familiar

	Porcentaje
Clima social familiar inadecuado	62,5
Clima social familiar adecuado	37,5
<i>Total</i>	100

Tabla 7. Componentes de la funcionalidad/disfuncionalidad familiar

Áreas de la funcionalidad familiar	Media	Tipo de factor
1. Satisfacción por la ayuda del otro	2,96	Factor de riesgo
2. "Me satisface la participación que mi familia me brinda y permite".	3,24	Factor protector
3. Apoyo para nuevos proyectos	3,17	Factor protector
4. Receptividad en la expresión de afectos y emociones	3,16	Factor protector
5. Satisfacción al compartir juntos tiempo, espacio y dinero.	3,13	Factor de riesgo

La funcionalidad familiar se distribuyó de la siguiente manera, de acuerdo con datos sociodemográficos: los adultos intermedios BFF 38,9 %, DFL 30,9 %, DFM 30,8 %, DFG 45,8 %; los adultos jóvenes BFF 37,9 %, DFL 54,5 %, DFM 38,5 %, DFG: 33,3 %; los adultos mayores BFF 23,2 %, DFL 14,5 %, DFM 30,8 %, DFG: 20,8 %.

La BFF es mayor en la unión libre (44,2 %) al igual que la DFM (38,2 %); en los solteros la DFS es del 33,3 % y la DFL del 43,6 %; en los separados la DFS es del 33,3 %. En mujeres, la disfunción familiar es del 41,1 % y en hombres del 68,9 %. En mujeres jefe de hogar con algún grado de disfunción familiar prevalece la DFS con un 75,0 % y la DFM con un 73,1 %, mientras que en hombres es mayor la DFL (38,2 %) con respecto a la DFM (26,9 %). Las familias consideran que existen escasas redes de apoyo en la comunidad en un 55 %, su participación en democracia local es del 54,5 %, y señalan ser acogidos por la comunidad receptora en un 68,5 %.

En la relación entre función familiar y motivos para desplazarse (Tabla 8) se encontró que el 45,8 % con DFS lo hizo por amenaza de muerte y/o maltrato psicológico, el 29,2 % por la muerte de un familiar, el 12,5 % por la desaparición de un familiar, el 4,2 % por reclutamiento forzado, el 12 % por robo de bienes por actor armado y el 4,2 % por el secuestro de algún familiar. El 72,5 % de personas procedentes del sector rural tienen un 79,2 % de DFS, en comparación con el 27,5 % de población urbana con DFS del 20,8 %; la DFM rural es del 76,9 % y la urbana del 23,1 %. El 64,5 % de personas desplazadas una vez presenta una DFS del 54,2 %, a diferencia de aquellos que fueron desplazados dos veces con una DFS del 25,0 %). El 82 % de víctimas cuyo desplazamiento fue individual presenta una DFS del 91,7 %, a diferencia del 18 % de desplazados masivamente con una DFS del 8,3 %.

Tabla 8. Cruce de datos de caracterización y tipos de función familiar

Características de la funcionalidad familiar				
	BFF	DFL	DFM	DFS
Función familiar	47,5 %	27,5 %	13 %	12 %
Adultos jóvenes	37,9 %	54,5 %	38,5 %	33,3 %
Adulto intermedio	38,9 %	30,9 %	30,8 %	45,8 %
Adulto mayor	23,2 %	14,5 %	30,8 %	20,8 %
	100 %	100 %	100 %	100 %
Estado civil				
	Unión libre BFF	Solteros DFL	Unión libre DFM	Soltero DFS
	44,2 %	43,6 %	38,2 %	33,3 %
Género				
	Mujer BFF	Hombre DFL	Mujer DFM	Hombre DFS
	68,9 %	38,2 %	73,1 %	26,9 %
				75 %

Fuente: elaboración propia.

Los valores de la media refieren que la actividad/participación permitida es de : 6,61; la cohesión familiar, : 6,44; los conflictos emergentes, : 6,17; la organización-familiar, : 6,07; la moralidad-espiritualidad : 5,99, y la capacidad de expresión afectiva : 5,95; al tiempo que aquellos factores que deben ser fortalecidos y se constituyen en factores de riesgo son: control interno (: 4,84), el nivel social-recreativo (: 4,84), el nivel Intelectual-cultural (: 4,45) y la autonomía percibida (: 4,45) por cada uno de los miembros.

Tabla 9. Factores protectores y de riesgo del clima social familiar

Tipo de característica del clima social/familiar	Media	Tipo de factor
Actividad/participación permitida	6,61	Factor protector
Cohesión familiar	6,44	Factor protector
Conflictos emergentes	6,17	Factor protector
Organización-familia	6,07	Factor protector
Moralidad-espiritualidad	5,99	Factor protector
Expresión afectiva	5,95	Factor protector
Control interno	5,17	Factor de riesgo
Social-recreación	4,84	Factor de riesgo
Nivel intelectual-cultural	4,45	Factor de riesgo
Autonomía de los miembros	4,45	Factor de riesgo

Fuente: elaboración propia.

El clima social familiar presenta tres grandes dimensiones (Tabla 10) las cuales tuvieron el siguiente valor de media: estabilidad, : 40,5; relaciones intrafamiliares : 18,56, y desarrollo : 15,51, lo cual revela que la estabilidad percibida es elevada.

Tabla 10. Dimensiones del clima social familiar

Dimensiones	Media
Estabilidad	40,54
Relaciones intrafamiliares	18,56
Desarrollo	15,51

Fuente: Resultados de la escala del clima social familiar.

Se encontraron correlaciones directamente proporcionales a través del coeficiente de Pearson (todas de intensidad baja) en las variables de cohesión familiar, organización familiar, expresión afectiva, conflictos emergentes y autonomía (Tabla 11). En este sentido, la cohesión familiar es directamente proporcional a la expresión afectiva ($p = ,308$; $s = ,000$), conflictos emergentes ($p = ,273$; $s = ,000$), actuación ($p = ,179$; $s = ,011$), moralidad y espiritualidad ($p = ,145$; $s = ,041$), organización familiar ($p = ,392$; $s = ,000$) y control social ($p = ,248$; $s = ,000$). La expresión afectiva es directamente proporcional a conflictos emergentes ($p = ,261$; $s = ,000$), actuación ($p = ,216$; $s = ,002$), moralidad y espiritualidad ($p = ,220$; $s = ,002$) y organización familiar ($p = ,241$; $s = ,001$). Los conflictos emergentes son directamente proporcionales al nivel de actuación ($p = ,220$; $s = ,005$) y al nivel de organización familiar ($p = ,288$; $s = ,000$). La autonomía es directamente proporcional al área Intelectual cultural ($p = ,139$; $s = ,050$) y al control social ($p = ,178$; $s = ,012$). La organización familiar es directamente proporcional al control social ($p = ,316$; $s = ,000$), la actuación ($p = ,258$; $s = ,000$), conflictos emergentes ($p = ,288$; $s = ,000$), expresión afectiva ($p = ,241$; $s = ,001$) y cohesión familiar ($p = ,392$; $s = ,000$). Las relaciones intrafamiliares son directamente proporcionales al desarrollo ($p = ,205$; $s = ,004$) y la estabilidad ($p = ,456$; $s = ,000$) en la familia.

Tabla 11. Correlaciones directamente proporcionales entre características clima social familiar

Cohesión familiar	Organización familiar	Expresión afectiva	Conflictos emergentes
Expresión afectiva $p = ,308$; $s = ,000$	Cohesión familiar $p = ,392$; $s = ,000$	Conflictos emergentes $p = ,261$; $s = ,000$	Actuación $p = ,179$; $s = ,011$
Conflictos emergentes $p = ,273$; $s = ,000$	Expresión afectiva $p = ,241$; $s = ,001$	Moralidad y espiritualidad $p = ,220$; $s = ,002$	Organización familiar $p = ,288$; $s = ,000$
Moralidad y espiritualidad $p = ,145$; $s = ,041$	Conflictos emergentes $p = ,288$; $s = ,000$	Actuación $p = ,216$; $s = ,002$	Autonomía
Actuación $p = ,179$; $s = ,011$	Actuación $p = ,258$; $s = ,000$	Organización familiar $p = ,241$; $s = ,001$	Control social $p = ,178$; $s = ,012$
Control social $p = ,248$; $s = ,000$	Control social $p = ,316$; $s = ,000$		Intelectual cultural $p = ,139$; $s = ,050$
Organización familiar $p = ,392$; $s = ,000$			

Fuente: elaboración propia.

Discusión

La dinámica de las familias víctimas de desplazamiento forzado está signada por elementos de tensión dentro de los hogares, que se constituyen en el correlato de los actos de barbarie de los cuales huyen. Como consecuencia, se afectan gravemente los procesos de familiarización con el entorno, así como los estilos de crianza y la habilidad para trabajar psicológicamente habalndo el estrés, lo que dificulta y eleva la disfuncionalidad y complejiza el proceso de ajuste a los nuevos escenarios de encuentro social (Mendoza, 2012; Andrade, 2010; 2013). Según el Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR, 2009), esta situación es análoga a la experimentada por familias víctimas del conflicto en otros países, como Siria, el Congo o Sudán. En la disfuncionalidad familiar, aquellas áreas que más se afectan son la capacidad para disfrutar y recrearse, y la satisfacción con la ayuda que el otro le brinda, lo que puede indicar un alto nivel de individualismo, descalificación o de comunicación amorfa (Laing, 1974; Nagy y Framo, 1988). El impacto del conflicto armado en víctimas de la violencia genera una profunda inestabilidad emocional, fraccionamiento del tejido social (Segura, 2010), desesperanza y tendencia a buscar la reubicación del nucleó familiar con el fin de huir de los enfrentamientos armados y proteger su integridad física, cultural y moral (Guerrero y Guerrero, 2009).

De acuerdo con Segura (2010) el impacto del conflicto armado compromete la gran mayoría de áreas de funcionamiento familiar y eleva el riesgo psicosocial a nivel personal, familiar y comunitario, produciendo cambios permanentes en la percepción política y social del conflicto (Atehortúa, Sánchez y Jiménez, 2009; Andrade y Sicachá, 2012). En la población investigada, la disfuncionalidad familiar se incrementa cuando los motivos para desplazarse son psicológicos y están vinculados a amenazas, vejaciones, silenciamientos e intimidaciones, como también al asesinato de una persona importante para la familia; asimismo, afecta en mayor medida al adulto intermedio, quien puede experimentar un nivel más alto de frustración, asociado a las dificultades para satisfacer las necesidades materiales, afectivas y sociales (Rodríguez, De La Torre, y Miranda, 2002). En gran medida, la funcionalidad familiar se constituye en un indicador de salud relevante no solo en familias bajo condiciones de vulnerabilidad (Herrera, 1997) sino también en aquellas cuyos miembros pueden presentar un riesgo futuro para su estabilidad (Larocca, 1987); sin embargo, cuando la disfuncionalidad se vincula en su origen a eventos gravemente estresantes, es posible

afirmar que estos se extienden hacia nuevas interacciones determinando la forma en que los miembros de la familia interpretan su existencia y las interacciones que de ella se derivan (Andrade y Buitriago, 2011; Ordoñez, 2013; Bello, 2003; Bello, et al., 2006).

Dicho esto, la intervención psicosocial, con fines de reparación a las víctimas y familias afectadas, debe ser extendida hacia la integralidad, motivando procesos y mecanismos de participación de las víctimas en la restitución de sus derechos (Estrada, Ripoll y Rodríguez, 2010). Las poblaciones victimizadas buscan nuevas formas de organizarse como respuesta a su capacidad de resiliencia, así como también a la habilidad de aprovechar los recursos disponibles en su entorno para generar un ajuste psicosocial en función de su nueva condición social (Hernández, 2009); lo anterior no es garantía de que el acople temporal defina la funcionalidad y empoderamiento futuro de la familia, ya que, tal como se encontró en esta investigación, en las familias persisten conflictos y limitaciones en su desarrollo que surgen del interior –de sus interacciones– y se vinculan externamente en lo comunitario a través de resistencias de integración a la comunidad receptora, desconfianza en el entorno, y una vida social escasa, entre otros aspectos. Estos elementos fueron encontrados igualmente por otros investigadores, quienes refieren que la desconfianza en el sistema comunitario es en gran medida un referente de la inestabilidad intrafamiliar, al tiempo que resulta determinante en los procesos adaptativos de dichas poblaciones (Cifuentes, Massiris y Ruiz, 1998; Mendoza, Soler, Sainz, 2006; Segura, 2010; Mendoza, 2012; Andrade y Sicachá, 2012).

La investigación halló que factores como el hecho de ser amenazado de muerte y la presión psicológica asociada son motivos frecuentes de desplazamiento. La investigación halló que factores como el hecho de ser amenazado de muerte y la presión psicológica asociada son motivos frecuentes de desplazamiento, son aspectos que coinciden con lo enunciado por la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas (Uariv, 2013) como principal motivo para abandonar las tierras y sus hogares. Fue visible, además, que en aquellas familias en las que se dio esta situación, la disfuncionalidad fue elevada, lo cual evidencia que las secuelas psicológicas persisten indefinidamente de formas diversas (Cuchumbé, y Vargas, 2008; Rodríguez, De La Torre, y Miranda, 2002). El conflicto armado afecta la integridad de los sujetos generando una huella de dolor permanente que deteriora todas las áreas de desarrollo de personas, familias y comunidades (Andrade, Parra y Torres, 2011; Guerrero y Guerrero, 2009; Díaz y Leiva

2009), al tiempo que desencadena numerosos eventos negativos que recaen directamente en la persona y en su familia, a nivel físico, psicológico, conductual y comportamental (Rodríguez, et al, 2002), afectando directamente su salud y bienestar, puesto que individualmente o en conjunto reproducen situaciones impactantes a partir de diversas experiencias traumáticas, las cuales se conforman de muertes, maltrato físico y/o psicológico y disturbios públicos, entre otros.

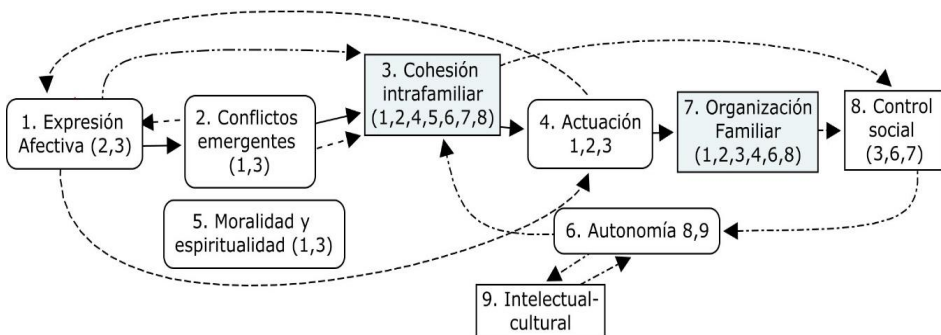
En este sentido, Daniel Pécaut (2001) considera que el problema de la guerra es en realidad el problema de la tierra, lo que conlleva a que todas las situaciones de riesgo vital se gesten en torno al dominio y a la apropiación de territorios de las comunidades, siendo el desplazamiento una vertiente de la confrontación que se lleva a cabo en el país por territorios desde los años cincuenta (Revista Semana, 2015). La población investigada presenta indicadores de afectación a la salud mental individual y comunitaria, lo que resulta análogo a lo encontrado en investigaciones realizadas en el Quindío (Andrade, Parra, Torres 2011; Andrade y Sicachá, 2012). Dicha situación dificulta el ajuste de las familias a nuevas realidades sociales y, a menudo, de ello se derivan autoaislamientos, tensión en el hogar, incremento de síntomas físicos, temor al señalamiento y a la discriminación debido al impacto emocional que la familia desplazada crea en la comunidad receptora (Guerrero y Guerrero, 2009; Andrade, Agudelo, Ramírez y Romero, 2010). En la población investigada, los indicadores de salud mental individual fueron: habilidades de comunicación y de socialización, buen control afectivo, asistencia al psicólogo –baja–, acceso a redes comunitarias (escaso pero presente), y discriminación percibida.

Se encontró que las familias que asistieron al psicólogo presentaron mejores indicadores de funcionalidad familiar, dado que la ayuda psicológica disminuye la emergencia de nuevos riesgos psicosociales y evita la agudización de los trastornos mentales ya presentes (Peltzer, 1999; OMS, 2000; Médicos sin fronteras, 2006). En general, las familias desplazadas se adaptan e incorporan de manera cautelosa a los nuevos espacios de socialización, y ello depende del estado de su salud mental y de la forma en que interpretan las circunstancias adversas actuales y pasadas (Andrade y Sicachá, 2012). Para Rappaport (1977) existen tres factores importantes en la constitución de la salud mental comunitaria: la cultura, la diversidad humana y el derecho de las personas a acceder a los recursos de la sociedad, logrando elegir sus objetivos y su estilo de vida, lo cual en personas desplazadas se realiza gradualmente y en función de la relación establecida

con otros sujetos, grupos y con la comunidad (Herrera, 1997; Rincón et al, 2007; Mendoza, et al, 2006). El estudio encontró que el clima social familiar, definido como el efecto de las interacciones dentro de la familia, y de esta con su medio (Moos y Trickett, 1993), no solo es directamente proporcional a la funcionalidad familiar percibida, sino que depende de factores específicos que pueden ser descritos a través del esquema de interrelación entre las características de dicho clima (Moos, 1974).

En la población desplazada se pueden encontrar dos perfiles: (a) uno con propensión a la cohesión intrafamiliar y, (b) otro cuya tendencia es la organización familiar (Figura 1). En el primero de ellos, elementos como la expresión afectiva, los conflictos emergentes, la actuación permitida (rol), el desarrollo moral, la autonomía y la organización familiar, generan una adecuada cohesión entre sus miembros; mientras en el segundo modelo o tendencia, se encuentran definidos: la expresión afectiva, los conflictos emergentes, la cohesión familiar, la actuación permitida (rol), y la autonomía, siendo todos determinantes para configurar un adecuado modelo de organización familiar, mermando importancia a la moralidad-espiritualidad y al desarrollo intelectual-cultural, mismo que también resulta excluido de la primera configuración. Ambos estados (a y b) consolidan en los miembros de la familia representaciones e ideas acerca de la vida familiar y social, al tiempo que definen factores característicos de las interacciones con personas, grupos e instituciones externas.

Figura 1. Interacciones intrafamiliares - clima social familiar



Fuente: Elaboración propia.

El clima social-familiar encontrado se compone de dos nodos interrelacionados e interdependientes: (a) la cohesión intrafamiliar y, (b) la organización familiar (Figura 2); en ambos los factores coincidentes y permanentes son la expresión afectiva, los conflictos emergentes, la actuación, la autonomía y el control social, mismos que configuran un perfil de funcionamiento familiar y social prototípico.

Figura 2. Clima social familiar familias desplazadas



Fuente: elaboración propia.

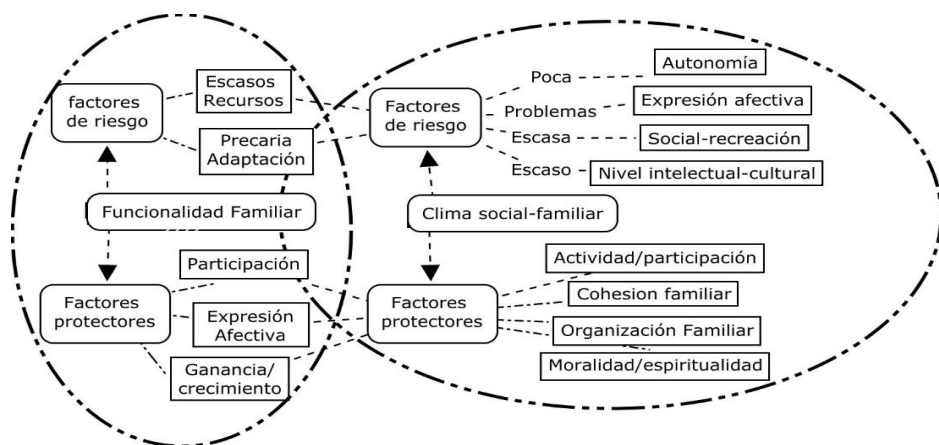
El hecho de que en el modelo de interacción familiar (Figura 2), exista una relación de interdependencia entre: (a) cohesión intrafamiliar, y (b) organización familiar, muestra que ambos elementos, en su condición de complementariedad recursiva, son importantes para la estabilidad y la adaptación de las familias victimizadas. Sin embargo, a nivel estadístico, es preciso mencionar que si bien existen correlaciones entre dichos elementos (a y b), estas no son contundentes ya que su expresión es de carácter leve, aspecto que a su vez evidencia la fragilidad de dichas uniones e interrelaciones. Para las familias puede resultar conveniente, dependiendo de las exigencias del contexto, implementar medidas de cohesión familiar, como estrategia prototípica de lucha ante la desintegración derivada del conflicto y sus excesos, para después transitar hacia un modelo centrado en la organización familiar que le permita ajustarse a los territorios de reasentamiento y sus múltiples exigencias. Otra posibilidad es concentrarse en alguno de los modelos excluyendo factores, motivo por el cual la familia tiende a ser cohesiva, pero con problemas de organización, u organizada con debilidades de cohesión.

En las familias investigadas se encontró que la adaptación y la generación de recursos son las áreas más afectadas una vez que se han asentado, datos que resultan similares a los encontrados en investigaciones realizadas en la región (Andrade, Agudelo, Ramírez y Romero, 2010; Andrade y Buitriago, 2011) y de otros estudios a nivel nacional (Ibáñez y Moya, 2006; Segura, 2010; Rincón, Cantillo, Orduz y Mora, 2007; Cifuentes, Massiris y Ruiz, 1998), en los cuales el hallazgo principal fue las falencias/debilidades en: empoderamiento y de confrontación positiva de conflictos, la capacidad de cohesión e integración social, la participación ciudadana, el ajuste comunitario y el acople a los nuevos escenarios de relación (adaptación), así como también, el hecho de que las secuelas del conflicto armado persisten y deterioran la estabilidad de las familias en muchas áreas importantes de desarrollo (Cuchumbé y Vargas, 2008; Rodríguez, De La Torre, y Miranda, 2002). En este sentido, es preciso mencionar que en estas familias el clima social familiar es coadyuvante de la forma en que interactúan los miembros de la familia, de modo que su funcionalidad se organiza de acuerdo con la relación entre medio interno y externo (Moos, Moos, y Trickett, 1984; Sloninsky, 1962), siendo el clima resultante un efecto no solo de las acciones que se suscitan (conflicto y tensión), sino también de la forma en que dichas acciones se interiorizan e interpretan (Moos, 1979; Wachs, 2009).

En gran medida, las familias afectadas por el conflicto armado presentan puntajes bajos en áreas de desarrollo de la funcionalidad familiar y del clima social familiar que pueden ser consideradas a modo de factores de riesgo y, correlativamente, como factores de protección aquellos que presentaron resultados significativos. Se encontraron ítems análogos entre factores protectores/riesgo entre funcionalidad familiar y clima social familiar (Figura 3). Ejemplo de ello fueron los factores de riesgo como: (a) escasez de recursos connotado por escaso nivel intelectual-cultural y escaso nivel de autonomía, y (b) dificultades de adaptación, representado en el clima social familiar por la escasa expresión afectiva y una vida limitada en el aspecto social-recreativo. En cuanto a factores protectores, en ambos casos, se encontró que la participación y la actividad permitida está presente, al igual que la ganancia/crecimiento de la funcionalidad es análoga a cohesión, organización intrafamiliar y la moralidad-espiritualidad. Cabe anotar que la expresión afectiva se constituye en la funcionalidad familiar en un factor protector, mientras en el clima social familiar es un factor de riesgo, lo cual es dable en estas familias, porque los miembros suelen sentirse más cómodos y seguros en compañía de su

núcleo familiar, factor mismo que en escasas ocasiones se extiende hacia personas cercanas en la comunidad que habitan (Rincón, Cantillo, Orduz, y Mora, 2007; Andrade y Sicachá, 2012).

Figura 3. Factores de riesgo y de protección: funcionalidad y clima social familiar



Fuente: elaboración propia.

La funcionalidad y el clima social familiar son interdependientes e interrelacionados y, en conjunto con indicadores psicosociales tales como salud mental individual y comunitaria, motivos para desplazarse, y características sociofamiliares, determinan las posibilidades adaptativas de las familias media década después. Este trabajo encontró que en ambos elementos existe funcionalidad, pero que la disfunción es prevalente a causa de la no superación de las secuelas derivadas del conflicto armado que persisten bajo la forma de conflictos, problemas y resistencias adaptativas al entorno que limitan el ajuste y el empoderamiento de las familias vulneradas.

La investigación aporta a la comprensión de las dimensiones psicosociales que el conflicto presenta, además de abrir el debate sobre los programas de atención y reparación a las familias desplazadas, dado que éste, debe contener una dimensión socio-familiar y antropológica robusta, que integre elementos socioculturales e históricos en el marco de la multiculturalidad y las implicaciones, percepciones y creencias de la comunidad en torno al conflicto y lo violento.

En este tenor, es importante realizar evaluaciones de la funcionalidad familiar y del clima social familiar en población desplazada víctima del

conflicto armado, porque ello ayudará a identificar el grado de disfuncionalidad presente e instalado como secuela permanente de la guerra, lo cual puede ayudarle a las instituciones que les brindan apoyo, a implementar estrategias específicas y en contexto, de atención, intervención y reparación acordes a sus necesidades.

Conclusiones y Recomendaciones

La investigación encontró que al menos seis de cada diez familias tienen un clima social familiar inadecuado; y solo cuatro de cada diez tienen una buena funcionalidad familiar. Asimismo, una de cada diez tiene disfunción familiar severa, seis de cada diez tienen al menos un grado de disfuncionalidad; de ellas siete de cada diez provienen de áreas rurales desplazándose entre una y tres veces hasta asentarse definitivamente. Aunque en esta investigación no se incluyó el ítem de adaptación como una variable por medir, es posible inferir que en los últimos cinco años las familias siguen presentando problemas para ajustarse a los entornos de asentamiento, los cuales se asocian a problemas de funcionalidad familiar y a notables dificultades en la interacción que establecen con la comunidad receptora, dado el estado de desconfianza, estigmatización y señalamiento derivado de su condición de desplazados.

En gran medida, la forma en que la violencia del conflicto armado permea los hogares es evidencia de la extensión simbólica de la violencia en la vida de estas familias, intensión destructiva que afecta especialmente a comunidades históricamente vulneradas en sus derechos; en este sentido, las víctimas son mayormente mestizas, afrodescendientes e indígenas procedentes del Valle del Cauca, Cauca, Chocó y Tolima. La unión libre prevalece sobre personas solteras y viudas, al igual que la educación primaria. Igualmente se encontró que las familias suelen movilizarse poco a otras regiones del departamento cuando se asientan en un lugar, por lo que una de cada diez familias se intradesplaza. En las familias predomina el desplazamiento individual sobre el masivo, es decir, hasta nueve núcleos familiares: ocho de cada diez familias.

Se encontró que los factores que más afectan el clima social-familiar tornándolo tenso y/o disfuncional son: la escasa autonomía que se brinda a los miembros, un bajo nivel cultural-intelectual (estudios), la escasa actividad recreativa y las limitaciones para socializar con nuevos entornos, a lo que se suman problemas para controlar internamente los conflictos y

dificultades en la toma de decisiones por parte de los miembros del hogar. La dimensión en el clima social-familiar más afectada fue la del desarrollo, puesto que el conflicto armado debilita las interacciones comunitarias tales como, redes de apoyo, desarrollo cultural, amistad, confianza en la comunidad, además de factores intrafamiliares como una buena función familiar, comunicación afectiva, apoyo a los miembros, actividades de recreación y de protección, así como también altera la posibilidad de autosostenerse generando recursos de supervivencia propios y rompiendo la dependencia de las ayudas del Estado.

Las habilidades positivas implementadas que mejoran el clima social y la funcionalidad en las familias son: permitir a los miembros desarrollar proyectos en beneficio de la familia (pero bajo el consentimiento y regulación de esta), la tendencia a la cohesión, la organización intrafamiliar (definir roles y tareas), la moralidad-espiritualidad y la expresión afectiva. Tanto el clima social-familiar como la funcionalidad familiar dependen de estos factores, al tiempo que su mejora puede orientar acciones de intervención integral encaminadas a fortalecerlas en asociación a estrategias de contención-prevención de factores de riesgo ya presentes como por ejemplo: baja capacitación académica, escasa capacidad de emprendimiento, baja motivación hacia el empoderamiento respecto a las instituciones del Estado y escasa movilidad en redes de apoyo comunitario, lo que demuestra resistencias notables a integrarse totalmente en la comunidad receptora.

Los motivos de desplazamiento más comunes fueron la amenaza y/o el maltrato psicológico y la muerte de un familiar, y se descubrió que, cuando estos elementos están presentes, la disfuncionalidad se incrementa en las familias, razón por la cual la intervención inter y transdisciplinaria en salud resulta necesaria para resignificar la huella de dolor que el conflicto armado deja en ellas y en sus miembros. Asimismo, el estudio encontró que el trauma o la huella disminuye cuando han asistido al menos una vez al psicólogo, aspecto que valida la necesidad de generar intervenciones continuas, con base en una cultura de la salud mental en términos de utilidad, necesidad y eficiencia, que sea de fácil acceso a la población y con adecuados niveles de efectividad.

Se encontraron indicadores de salud mental individual elevados-positivos tales como buena comunicación interna, habilidades de socialización –pero en entornos conocidos–, control emocional y afectivo circunstancial –relativo a las circunstancias–, toma de decisiones e ideas positivas respecto al futuro, y moralidad sólida. Respecto a la salud men-

tal comunitaria, en las familias prevalece –en grado moderado y bajo–, la disposición a participar en redes de apoyo y en acciones políticas y, en grado moderado, la percepción de vivir en un ambiente físico acogedor, acogimiento comunitario e identidad cultural. Estos elementos orientan de forma directa los futuros proyectos con víctimas y pueden direccionar de mejor forma intervenciones integrales en salud familiar y social.

Las limitaciones fueron las dificultades de acceso a la población en tanto espacios de encuentro y comprensión de los cuestionarios, por lo que fue preciso que su aplicación fuese hetero-aplicada, asimismo hubo resistencias a responder algunas preguntas que versan sobre la cohesión familiar y la aceptación comunitaria, motivo por el cual se recomienda la elaboración de cuestionarios ajustados a las comunidades vulnerables, además de contar con un espacio de intervención colectiva en que se puedan abordar los sentimientos emergentes derivados de la aplicación de los instrumentos.

Referencias

- Alegre, Y. y Suárez, M. (2006). Instrumentos de Atención a la Familia: El Familiograma y el APGAR familiar (fascículos Cadec). *Rampa*, 1(1), 48-57. Versión en línea recuperada de <http://www.idefiperu.org/RAM-NRO1/N9C-PG48-CADEC%20Instrum%20Familia2A.pdf>
- Andrade, J. A. (2010). Women and children, the main victims of forced displacement. *Orbis: Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas*, 16(5), 28-53. Versión en línea recuperada de http://www.researchgate.net/publication/45487628_Women_and_children_the_main_victims_of_forced_displacement
- Andrade, J. A. (2011). Efectos psicopatológicos del conflicto armado colombiano en familias en situación de desplazamiento forzado reasentadas en el municipio del Cairo en el año 2008. *Orbis: Revista Científica de Ciencias Humanas*, 7(20), 111-114. Versión en línea recuperada de <http://www.redalyc.org/pdf/709/70922149005.pdf>
- Andrade, J. A. (2013). Manifestaciones proyectivas de conflicto psicológico presentes en el dibujo de la figura humana de 75 niños y niñas en situación de desplazamiento forzado en el departamento del Quindío en 2010. *Psicología Conocimiento y Sociedad –PCS*, 3(1), 5-40. Versión en línea recuperada de <http://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/89/111>

- Andrade, J. A. (Julio-diciembre de 2015). Complejidad, conflicto armado y vulnerabilidad de niños y niñas desplazados en Colombia. *El Ágora U. S. B.*, 14(2), 649-688. Versión en línea recuperada de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-80312014000200016
- Andrade, J. A., Agudelo, L. F., Ramírez, D. C. y Romero, N. A. (Enero-abril de 2011). Relación entre indicadores de problemas de adaptación social y un posible trastorno afectivo bipolar (TAB), en mujeres cabeza de hogar en situación de desplazamiento forzado en la ciudad de Armenia en 2010. *Orbis: Revista Científica de Ciencias Humanas*, 6(18), 58-81.
- Andrade, J. A., y Buitrago, G I. (2011). Estado de la función familiar en población desplazada privada de la libertad en la cárcel “Peñas Blancas” de Calarcá - Quindío en el último semestre de 2009. *Aletheia*, 1(1), 73-93.
- Andrade, J. A., Parra, M. y Torres L. D. (2011). Tendencias psicopatológicas en personas desplazadas y re-asentadas en el departamento del Quindío entre 2005 y 2011. *Ágora U. S. B.*, 11(2), 232-489.
- Andrade, J. A. y Sicachá, M. A. (Enero-junio de 2012). Indicators of individual and community mental health in women-headed households in situations of forced displacement in the state of Quindío. *El Ágora U. S. B.*, 12(1), 61-75. Versión en línea recuperada de <http://www.scielo.org.co/pdf/agor/v12n1/v12n1a04.pdf>
- Andrade, J. A. y Valencia, L. M. (2011). Descripción de la función familiar de veinte mujeres víctimas de violencia intrafamiliar psicológica, de la comuna cuatro del municipio de Armenia en 2010. *Aletheia*, 1(1), 53-72.
- Atehortúa, C. I., Sánchez, L. A. y Jiménez, B. I. (Julio-diciembre de 2009). El conflicto armado afecta todas las esferas: Implicaciones del conflicto armado en la comuna 13. *Revista de Derecho* (32), 116-138.
- Bello, M. N. (Septiembre de 2003). El desplazamiento forzado en Colombia: Acumulación de capital y exclusión social. Ponencia presentada en la conferencia regional “Globalización, migración y derechos humanos”. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Bello, M. N., Pinto, D. E., Chaparro, R., Reverón, C., Pulido, B. M. y Martínez, A. (2007). *Evaluación y estudio técnico de la gerencia e impacto social de los proyectos de intervención sicosocial a la población en situación de desplazamiento forzado interno por la violencia en Colombia, período 2000- 2005*. Bogotá: Programa de Iniciativas Universitarias para la Paz y la Convivencia –PIUPC - Ministerio de Protección Social –MPS.
- Bohada, M. P. (2º Semestre de 2010). Desplazamiento forzado y condiciones de vida de las comunidades de destino. *Revista de economía insti-*

- tucional*, 12(23), 259-268. Versión en línea recuperada de <http://www.economiainstitucional.com/pdf/No23/mbohada23.pdf>
- Campo, A. Oviedo, H. C. y Herazo, E. (2014). Prevalencia de síntomas, posibles casos y trastornos mentales en víctimas del conflicto armado interno en situación de desplazamiento en Colombia: Una revisión sistemática. *Revista colombiana de Psiquiatría*, 43(4): 177-185.
- Centro Nacional de Memoria Histórica –CNMH. (2014). *Informe general [documento en línea]*. Recuperado de http://centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/capitulos/basta-ya-cap4_258-327.pdf
- Cifuentes, A., Massiris, Y. y Ruiz, R. (1998). *Características de la dinámica familiar en familias desplazadas por la violencia usuarias del proyecto Hogares Comunitarios de Bienestar del sector Rancho Grande de Montería-Córdoba* (Tesis de grado para optar al título de Magíster en Desarrollo Familiar). Barranquilla: Universidad del Norte.
- Comité Internacional de la Cruz Roja –CICR. (2009). *Desplazamientos internos en conflictos armados: Responder a los desafíos* [documento en línea]. Recuperado de https://www.icrc.org/spa/assets/files/other/icrc_003_1014.pdf
- Colombia es el segundo país con más desplazamiento interno del mundo. (S. f.). *Contagio Radio* [en línea]. Recuperado de <http://www.contagioradio.com/informe-global-2015-sobre-desplazados-arroja-las-peores-cifras-en-35-anos-articulo-8226/>
- Consejo Noruego para Refugiados –NRC (2014). *Informe global de desplazamiento forzado*. Recuperado de <http://www.nrc.org.co/index.php/24-nrc-internacional/69-informe-global-de-desplazamiento-forzado>
- Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento –Codhes. (2013). *El pacífico en disputa: Informe de desplazamiento forzado en 2012* (documentos Codhes No 26) Bogotá, D. C. Recuperado de <http://www.lwfcolombia.org.co/sites/default/files/image/310513%20Informe%20%20desplazamiento%202012.pdf>
- Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento –Codhes. (Abril 22 de 2009). Víctimas emergentes: Desplazamiento, derechos humanos y conflicto armado en 2008. *Codhes informa*, (75) 1-15.
- ¿Cuándo empezó la guerra? (Febrero 14 de 2015). *Semana*, Nación. Recuperado de *Semana* [en línea] <http://www.semana.com/nacion/articulo/cuando-empezo-esta-guerra/417890-3>

- Cuchumbé, N. J., y Vargas, J. C. (Enero, junio de 2008). Reflexiones sobre el sentido y génesis del desplazamiento forzado en Colombia. *Universitas Humanística*, (65), 173-196.
- Díaz, V. y Leyva, P. (2009). *La gente de nadie: Desplazamiento forzado* (Informe de investigación del audiovisual del mismo nombre) En: <http://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/1256/1019005462.pdf?sequence=1>
- Errázuriz, C., Huayllasco, E. y Pedersen, D. (2007). *Salud mental de la comunidad*. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Estrada, Á. M., Ripoll, K. y Rodríguez, D. (2010). Intervención psicosocial con fines de reparación con víctimas y sus familias afectadas por el conflicto armado interno en Colombia: equipos psicosociales en contextos jurídicos. *Revista de Estudios Sociales*, (36), 103-112.
- Guerrero, M. E., y Guerrero, M. H. (2009). Acceso a la educación de la población desplazada por el conflicto armado en Colombia 1999-2009. *Studiositas*, 4(2), 67-76.
- Hernández, L. (Abril de 2009). *Población desplazada busca nuevas forma de organizarse*. Agencia Universitaria de periodismo científico –Aupec [en línea]. En: <http://aupec.univalle.edu.co/informes/2009/abril/desplazados.html>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2005). *Fundamentos de metodología de la investigación*. México, D. F.: McGraw Hill.
- Herrera, P. M. (1997). La familia funcional y disfuncional, un indicador de salud. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 13(6), 591-595.
- Ibáñez, A. M. (2008). *El desplazamiento forzoso en Colombia: Un camino sin retorno hacia la pobreza*. Bogotá: Centro de Estudios sobre Derecho Económico –CEDE, Universidad de los Andes.
- Ibáñez, A. M. (2009). *El desplazamiento forzoso en Colombia: ¿Un camino sin retorno hacia la pobreza?* Bogotá: Centro de Estudios sobre Derecho Económico –CEDE, Universidad de los Andes.
- Ibáñez, A. M. y Moya, A. (2006). *¿Cómo el desplazamiento forzado deteriora el bienestar de los hogares desplazados?: Análisis y determinantes del bienestar en los municipios de recepción*. Bogotá: Centro de Estudios de Desarrollo Económico –CEDE, Universidad de los Andes.
- Laing, R. D. (1974). *El yo y los otros*. México: Fondo de Cultura Económica –FCE.
- Larocca, F. E. (Mayo de 1987). *Self-Help: An Economical, Practical, and Essential Therapeutic Tool for the Treatment of Eating and Mood Di-*

- sorders. Israel Society for Adolescent Health, Israel Society for Child and Adolescent Psychiatry, Society for Adolescent Medicine (coords.) Actas publicadas de “*The International Symposium on Eating Disorders*”. Jerusalén: Haifa.
- López, C. (Marzo 6 de 2015). *Armenia Primero en desempleo por cuarto año consecutivo*. *Crónica del Quindío*, La economía [publicación en línea]. En: http://www.cronicadelquindio.com/noticia-completa-titulo-quindio_primerio_en_desempleo_por_cuarto_ao_consecutivo-seccion-la_economia-nota-85783.htm
- Martínez, A., Iraurgi, I., Galíndez, E. y Sanz, M. (2006). Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale (FACES): Desarrollo de una versión de 20 ítems en español. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(2), 317-338.
- Médicos sin Fronteras. (2006). *Viviendo con miedo: El ciclo de violencia en Colombia* [documento en línea]. Recuperado de http://www.msf.org/sites/msf.org/files/old-cms/source/countries/americas/colombia/2006/report/Vivir_Con_Miedo.pdf
- Mendoza, A. M. (Primer semestre de 2012). El desplazamiento forzado en Colombia y la intervención del Estado. *Revista de economía institucional*, 14(26), 169-202.
- Mendoza, L. A., Soler, E. Sainz, L. Alfaro, I. Mendoza, H. F. y Pérez, C. (Enero-abril de 2006). Análisis de la dinámica y funcionalidad familiar en atención primaria. *Archivos en Medicina Familiar*, 8(1), 27-32.
- Minuchin, S. (1977). *Familias y terapia familiar*. Barcelona: Granica.
- Minuchin, S. (2001). *Familias y terapia familiar*. Barcelona: Gedisa.
- Moos, R. (1979). *Evaluating Educational Environments*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Moos, R. (1974). *Health and the social environment*. Lexington, MA: D. C. Heath.
- Moos, R. M., Moos B. S., y Trickett, E. J. (1984). *FES, WES y CES: Escalas de clima social*. Madrid: TEA Ediciones.
- Moos, R. y Trickett, E. (1993). *Escala de clima social familiar (FES)*. Madrid: TEA.
- Moreno, G., Monsalve, J., Tabima, D. y Escobar, J. (Mayo- agosto de 2009). Apreciaciones de la población en condición de desplazamiento forzado sobre los servicios de salud en algunos municipios de Colombia. *Revista de la Facultad Nacional Publica*, 27(2), 131-141.
- Nagy, B., y Framo, J. L. (1988). *Terapia familiar intensiva*. México: Trillas.

- Navarrete, M. L., Mogollón, A. y García, M. (Marzo, abril de 2003). Necesidades en salud en la población desplazada por conflicto armado en Bogotá. *Revista Española de Salud Pública*, 77(2), 257-266.
- Navarro, J. (2004). *Enfermedad y familia: Manual de intervención psicosocial*. Barcelona: Paidós.
- Norwegian Refugee Council –NRC y Internal Displacement Monitoring Centre –IDMC (2015) *Global Overview 2015: People internally displaced by conflict and violence* [documento en línea]. En: <http://www.internal-displacement.org/assets/library/Media/201505-Global-Overview-2015/20150506-global-overview-2015-en.pdf>
- Oficina Internacional de los Derechos Humanos Acción Colombia –OIDHACO. (2013). *En Colombia el año 2013 empieza con desplazamiento masivo*. Recuperado de <http://www.oidhaco.org/?art=1531&lang=es>
- Ordoñez, A. (2013). *Aproximación psicosocial a la victimización y sus implicaciones en las relaciones familiares* (tesis de grado). Facultad de Psicología de la Universidad de San Buenaventura, Cali. En: http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/jspui/bitstream/10819/1379/1/Aproximaci%C3%B3n_Relaciones_Familiares_Ord%C3%B3ñez_2013.pdf
- Organización Mundial de la Salud –OMS. (2000). *Intervención con base en la comunidad para mitigar los efectos adversos en salud mental por eventos traumáticos en tres países centroamericanos*. Managua: Organización Panamericana de la Salud.
- Patiño, J. (Mayo 9 de 2014). *23.000 niños desplazados por la violencia en 2013* [archivo de video]. Recuperado en Noticias RCN [en línea]: <http://www.noticiasrcn.com/nacional-pais/23000-ninos-desplazados-violencia-2013>
- Pécaut, D. (2001). *Guerra contra la sociedad*. Bogotá: Planeta.
- Peltzer, K. (Mayo de 1999). Trauma and mental health problems of Sudanese refugees in Uganda. *The Central African Journal of Medicine*, 45(5), 110-114.
- Rappaport, J. (1977). *Community Psychology: Values, research and action*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Referenciando a la Unidad para la Atención y Reparación Integral para las Víctimas (2014). *RCN Noticias* [en línea]. Recuperado de <http://www.noticiasrcn.com/nacional-pais/23000-ninos-desplazados-violencia-2013>
- Rincón, I., Cantillo, A., Orduz, J. y Mora, S. (2007). Caracterización de la funcionalidad familiar y redes sociales existentes en desplazados por la

- violencia en algunas localidades de Bogotá, D. C. *Repertorio de Medicina y Cirugía*, 25(1), 7-19. Versión en línea recuperada de <http://www.scielo.org.co/pdf/cesm/v25n1/v25n1a02>
- Rodríguez, J., De La Torre, A. y Miranda, C. (2002). La salud mental en situaciones de conflicto armado. *Biomédica*, (22), 337-346.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología: Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: Clacso.
- Sayago, J. (2011) *Desplazamiento forzoso en Colombia: Expulsión y movilidad, dos dinámicas que interactúan* [tesis de Maestría en Ciencias Económicas] Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Segura, S. E. (2010). Impacto del conflicto armado interno en la familia colombiana. *Estudios en Derecho y Gobierno*, 3(2).
- Sloninsky, T. (1962). Familia y relaciones humanas. Buenos Aires: Omeba.
- Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas –Uariv. (2013). *Informe nacional de desplazamiento forzado en Colombia 1985 a 2012*. En: <http://www.cjyiracastro.org.co/attachments/article/500/Informe%20de%20Desplazamiento%201985-2012%20092013.pdf>
- Wachs, T. D. (2009). La naturaleza y las consecuencias del estrés sobre las familias que viven en países con bajos ingresos. *Espacio para la infancia*, (31), 3-10.



Tomado de: <https://pintherest.eu/leonor-fini-gallery.html>

Revisión crítica de la literatura sobre efectos de la jornada escolar en los aprendizajes escolares: Evidencia para informar la nueva política de Jornada única en Colombia

Claudia Patricia Ovalle Ramírez

Resumen

La presente revisión resume la evidencia empírica actualizada que requiere la política de jornada única colombiana para soportar el supuesto básico de que más horas de instrucción producen mayores aprendizajes de los estudiantes. El cuerpo de estudios internacionales revisados incluye evidencia cuantitativa de la extensión de la jornada escolar, del año escolar y de las horas de clase. Los estudios de Latinoamérica, muestran que el impacto no es significativo y es marginal en los resultados en pruebas estandarizadas, e incluso se reportan estudios con efectos negativos. Los estudios nacionales revisados incluyen pocos análisis previos al año 2014 que se basan en los resultados en pruebas estandarizadas Saber 11 antes de la modificación de su estructura por el ICFES (Instituto de la Evaluación de la Educación). Así mismo estos estudios emplearon técnicas cuasi-experimentales de evaluación del impacto y se han enfocado en los sectores público y privado sin diferenciar entre estos. Se concluye que para el caso de Colombia, se requiere establecer nueva evidencia empírica del efecto de la jornada escolar con datos actualizados, enfocados en el nivel de media y que den cuenta del efecto de la jornada escolar única.

Palabras clave: Sistema educativo, Evaluación de la Educación, Jornada escolar.

Abstract

This review summarizes the updated empirical evidence required by the Colombian full-school day policy to support the basic assumption that more hours of instruction produce greater student learning. The body of international studies reviewed includes quantitative evidence of the extent of the school day, the school year and class hours. The Latin American studies show that the impact is not significant and is marginal in the results in standardized tests, and there are studies with negative effects. The national studies reviewed include few analyzes prior to 2014 that are based on the results of standardized tests Saber 11 before the modification of its structure by the ICFES (Institute for the Evaluation of Education). Likewise, these studies used quasi-experimental impact evaluation techniques and have focused on the public and private sectors without differentiating between them. It is concluded that in the case of Colombia, it is necessary to establish new empirical evidence of the effect of the school day with updated data, focused on the level of High School and that accounts for the effect of the Full-school day policy.

Keywords: Education System, Educational Assessment, School hours.

Para citar este artículo

Ovalle, C.P. (2019). Revisión crítica de la literatura sobre efectos de la jornada escolar en los aprendizajes escolares: Evidencia para informar la nueva política de jornada única en Colombia. *Tempus Psicológico*, 2(2), 207-240.

doi: 10.30554/tempuspsi.2.2.2625.2019

Recibido: 01.06.2018 – Aceptado: 29.01.2019

Artículo de revisión

ISSN - 2619-6336



Revisión crítica de la literatura sobre efectos de la jornada escolar en los aprendizajes escolares: Evidencia para informar la nueva política de jornada única en Colombia

Critical review of the literature on the effects of the school day on school learning: Evidence to inform the new policy of a single day in Colombia

Claudia Patricia Ovalle Ramírez¹

¹ Psicóloga. Doctora en Educación. Docente Universidad de Antioquia. Orcid: 0000-0002-3664-7290 - Correo: cpovaller@unal.edu.co

Introducción

La nueva política de jornada única (Decreto 501 del 16 de 30 Marzo de 2016) promueve que las instituciones educativas públicas funcionen en una sola jornada con “[...] una duración de siete horas de permanencia diaria para Preescolar, ocho horas para Primaria y nueve horas para Secundaria y Media Académica, en las cuales los estudiantes adelantan actividades que hacen parte del plan de estudios del establecimiento educativo” (Departamento Nacional de Planeación, 2014, p 44). La premisa básica de esta iniciativa gubernamental es que el incremento del tiempo de la jornada escolar y el desmonte de la doble jornada (mañana y tarde) a una jornada contribuye al mejoramiento de las competencias básicas de los estudiantes (Departamento Nacional de Planeación, 2014).

El Gobierno colombiano sustenta su propuesta de implementación de la Jornada Única con varios estudios que han reportado diferencias entre estudiantes de instituciones de jornada completa, comparados con estudiantes en otras jornadas (mañana, tarde, sabatina, dominical y nocturna). Estas diferencias se observan en el desempeño de áreas como Lectura Crítica, Razonamiento Cuantitativo y Ciencias Naturales (Bonilla, 2011; Hincapié, 2014; Piñeros y Rodríguez, 1998) y en la reducción de la deserción y la repetición de grados (García, Fernández, y Weiss, 2013).

Algunos estudios nacionales indican que la jornada escolar puede ser un factor importante para el desarrollo de las competencias de los estudiantes colombianos: Barón (2010) encontró que la jornada completa aporta puntajes promedio 1,0 a 2,6% más altos que la media jornada (jornada mañana o jornada tarde); Bonilla (2011) indica que el efecto de la jornada completa

sobre las pruebas Saber 11 es de un incremento de 4,6% con respecto a la tarde y 2,0% con respecto a la jornada de la mañana; Piñeros y Rodríguez (1998) identificaron la jornada completa como uno de los insumos escolares relacionados con rendimiento en las pruebas Saber 11 de Razonamiento Cuantitativo con un efecto positivo y significativo de 2,88 puntos adicionales, 2,68 para aquellos que se reportaron como colegios de la jornada mañana y 2,35 para los de la jornada de la tarde.

Al menos tres aspectos son comunes a estos estudios colombianos: (1). la estimación de los efectos de la jornada sobre el desempeño de los estudiantes no se ha centrado en el sector público (porque las muestras incluyen estudiantes de ambos sectores) y en el uso de evidencia cuasi-experimental para este sector; (2). los estudios mencionados controlan (incluyen) variables en su mayoría socio-demográficas y no de la calidad de las instituciones escolares o de las características de los municipios distintas de las medidas tradicionales (ej., el usual NBI o índice de necesidades insatisfechas) (3). Estos estudios se basan en datos de años anteriores a la última modificación de la prueba estandarizada Saber 11 en el año 2014 (cambio de evaluación de contenidos a competencias). Por tanto, se hace necesario obtener evidencia válida, actualizada y pertinente del efecto de la jornada escolar para el sector educativo público colombiano.

La presente revisión de la literatura pretende aportar un análisis crítico sobre los estudios de corte cuantitativo sobre los programas de extensión de la jornada escolar a nivel internacional y nacional, que en su mayoría evaluaciones del impacto sobre los aprendizajes de los estudiantes medidos con pruebas estandarizadas. Se enfatiza en los programas de extensión de la jornada a nivel de Latinoamérica.

Metodología

La revisión de la literatura sobre impacto de la jornada escolar realizada comprende artículos de revistas en Educación y Economía de la Educación disponibles en fuentes como las bases de ERIC, Springer, Scopus, y Scielo. Se comprendió el período entre 1997 a 2017. Se incluyeron estudios sobre “Economía de la Educación”, “Extensión de la jornada Escolar”, “Políticas Públicas sobre Jornada Escolar”, “Evaluación del Impacto” y “Factores Asociados al Desempeño”. Se excluyen trabajos sobre el impacto de la jornada escolar en variables de resultado de largo plazo (ej., efecto de la jornada escolar en la deserción universitaria)

Estado del arte

Evaluaciones internacionales del impacto de la jornada escolar completa

En la literatura empírica internacional se ha establecido una relación entre el tiempo de formación (por clase, diario, anual) y el desarrollo de habilidades de los estudiantes (Angrist, Cohodes, Dynarski, Fuller, Pathak y Walters, 2013; Bachman et al., 2015; Cooper, Charlton, y Melson, 2003; Dobbie y Fryer, 2011). A continuación se presenta la revisión de la literatura internacional dentro de tres grupos de evidencia: la relacionada con la extensión de la jornada escolar diaria, la literatura sobre la extensión de las horas clase y la evidencia sobre la extensión del año escolar.

Estudios sobre la extensión de la jornada escolar diaria. Algunos estudios del efecto de la ampliación de la jornada escolar diaria provienen de la literatura en investigación educativa sobre las escuelas charter norteamericanas (Abdulkadiroglu, 2011; Angrist et al, 2013). Estos estudios son relevantes para comprender el impacto de la jornada escolar no solo porque las instituciones charter ampliaron sus jornadas diarias sino porque estas instituciones tuvieron una serie de modificaciones a nivel de las prácticas pedagógicas, los ambientes de aula y la cultura de la organización escolar.

Por ejemplo, muchas de estas instituciones charter se caracterizan por desarrollar políticas como la alta exigencia a los estudiantes sin importar su nivel socio-económico, el uso de múltiples actividades de tipo recreo-deportivas y culturales, el fomento de proyectos de aula y de aprendizajes profundos (Dobie y Frier, 2011). Abdulkadiroglu et al.(2011) estudian colegios charter y establecen que estas instituciones tienen un impacto de un quinto de una desviación estándar en puntuaciones de Lenguaje y de un tercio de una desviación en Matemáticas de la prueba estandarizada MCAS de grado 10. Angrist et al. (2013) estudian el efecto de pertenecer a un colegio charter (con jornada más larga) en los resultados en Matemática y Lenguaje de la prueba MCAS de grado 9 y en las puntuaciones estandarizadas del final del bachillerato (SAT). Los autores encuentran puntajes más altos en Matemáticas (0,4 desviaciones en Matemáticas de 9º y 51,7 puntos en Matemáticas de grado 11) que en lenguaje (0,3 desviaciones en la prueba MCAS de 9º y 23,5 puntos en la prueba de grado 11) evidenciando que el efecto puede ser diferencial para cada área académica . De la misma manera, Dobie y Frier (2011) encuentran en una muestra grande de estu-

diantes de primaria (alrededor de 34148 estudiantes) un aumento de un 1,14 puntos en Matemáticas y 0,57 en lenguaje relacionado con jornadas diarias más extensas en colegios charter.

Según Angrist et al. (2013) las características de gestión como la cultura organizacional enfocada en la política de “No excusas” (comportamiento y rendimiento), la contratación de docentes altamente selectiva y el monitoreo constante de entes de control gubernamental están relacionadas con la existencia de un efecto de la jornada escolar en las escuelas charter evidenciada por los resultados de los estudiantes entre los grados de 9 y 11. Estos resultados se explican por el aumento de 100 minutos diarios de formación escolar

A pesar de identificar la gestión escolar como relacionada con el desempeño, en el estudio de Angrist et al. (2013) no se hace control por el efecto de estas características institucionales que pueden impactar el desempeño. En las regresiones en dos etapas (2SLS) para predecir el impacto los autores solo emplearon las características demográficas, una variable de rendimiento previo del alumno, y una variable dummy de participación del estudiante en un colegio en concesión (charter o privado subvencionado por el estado) o en un colegio público.

El efecto de la jornada escolar diaria también fue estudiado por Orkin (2014). La autora hace una estimación del efecto del aumento de la jornada en un 30% en Etiopía (de 4 horas a 5 y media) en grados de primero y segundo. La investigación estima que pasar de tener dos jornadas en una misma institución a una sola jornada extendida no tiene efectos en Lectura y Escritura, pero tiene efecto en Matemáticas. El modelo de predicción de Orkin (2014) incluyó factores como habilidad previa del estudiante (evaluación de ingreso a la escuela) y de clima escolar (factores de pedagogía, relaciones interpersonales, ambiente escolar, manejo de conducta) que no se encuentran disponibles en las bases de información administrativa en Colombia.

Aunque la evidencia presentada indica que la jornada escolar diaria puede aumentar el desempeño de los estudiantes, la evidencia no es concluyente. En un análisis de los resultados de PISA de 2006, Lavy (2015) encontró que una mayor duración semanal de clases (un aumento de una hora en Matemáticas y Lenguaje) no aumentaba de forma significativa los resultados de los estudiantes en países en desarrollo (crecen alrededor de 0,025 de una desviación) aunque si tenía un efecto mayor en países desarrollados (0,15 de una desviación) y en estos países, el efecto era positivo

para las minorías, los estudiantes de género femenino y las familias de bajo nivel socio-económico. Estos hallazgos sugieren que pueden existir diferencias en el impacto de la jornada escolar entre los grupos que componen una población y que se necesita establecer si el impacto es el mismo para los géneros, para estudiantes de diferentes estratos y para otros grupos de la población (como las minorías étnicas).

También en pruebas internacionales como TIMMS, sobre Matemáticas y Ciencias, se encuentran aumentos positivos pero de poca magnitud debido a un día escolar más largo. Woebmsan (2003) detectó un efecto de la jornada diaria (un aumento del 10% del tiempo conlleva un aumento en las pruebas de 0,015 de una desviación) con los datos de TIMMS de 1994 de primaria en 39 países, pero sus inferencias pueden estar limitadas ya que empleó solo datos de una misma cohorte. Además su control de variables observables solo incluye las del docente y del individuo, dejando de lado características de la escuela que puede influir en el desempeño escolar y que pueden estar correlacionadas tanto con el tiempo de instrucción como con los resultados de los estudiantes.

Los resultados de Lee y Barro (2001) también sobre la prueba TIMMS son parecidos a los de Woebmsan (2003). Empleando más de una cohorte de datos, los autores estiman que del aumento de la jornada es equivalente a 2,6 puntos porcentuales en Matemáticas y 1,8 en Ciencias, pero los resultados en Lenguaje se disminuyen en 1,8 puntos porcentuales. Esta evidencia señala que el efecto de la jornada escolar puede ser diferencial por área de aprendizaje y que existen áreas donde aumentar el tiempo de instrucción no da un impacto positivo, aunque no se explican las razones de esta diferencia.

Los anteriores resultados son consistentes con la revisión de la literatura mundial sobre el efecto de la jornada escolar desarrollada por Pattall, Cooper y Batts-Allen (2010), quienes argumentan que estas diferencias también se observan entre grados y entre variables de resultados (por ejemplo, en el tipo de pruebas estandarizadas empleadas). Patall et al. (2010) revisaron 14 estudios (2 sobre la extensión del día escolar, 7 sobre la extensión del año escolar, 5 sobre extensión del día y del año escolar) y concluyen que la jornada extendida no tiene efectos negativos aunque el tamaño del efecto puede variar dependiendo del contexto.

Alfaro, Evans y Holland (2015) presentan conclusiones divergentes a las de Patall et al. (2010) sobre el efecto de la jornada escolar diaria para Latinoamérica. Los autores revisaron los estudios de evaluación de los progra-

mas de extensión de la jornada y hallaron que en estos países sí se presentaron efectos negativos de la jornada escolar. Por ejemplo, efecto negativo en Matemáticas de grado 4º y efecto nulo en Matemáticas de grado 8º según el estudio de Xerxenesvsky que evalúa el programa: 'Mais Educação' en Rio Grande Brasil, y efecto negativo en Matemáticas, Ciencias y Lenguaje en el estudio de Llambi (2013). También se reporta que existen efectos positivos pero que no son significativos estadísticamente (Arzola, 2009) o son causados porque las estimaciones del efecto omitieron variables observables en los modelos de predicción empleados.

Según Llambi (2013), entre las variables comúnmente omitidas en este tipo de estudios están el desempeño previo a la extensión de la jornada o los sesgos de selección porque las escuelas más pobres no escogen aleatoriamente a sus estudiantes. En este último caso, la falta de aleatoriedad produce una endogeneidad o correlación entre las características de la institución y de los estudiantes que pueden producir error en la estimación. Para evitar sesgos en la estimación del impacto de la jornada se hace necesario hacer una selección de variables observables apropiada con uso de modelos de tipo observacional como los métodos cuasi-experimentales.

Alfaro et al. (2015) argumentan que la extensión de la jornada escolar no es una intervención costo-eficiente si el objetivo de la política es aumentar el tiempo bajo supervisión adulta de los estudiantes. Pero ya que el objetivo es aumentar los aprendizajes, los autores indican que se requiere acompañar la extensión de la jornada escolar con otras reformas educativas antes de universalizarla. Por ejemplo, señalan que se requiere enfocar la reforma en elementos como mejorar el rol de los líderes escolares (rectores), el uso efectivo del tiempo escolar, el empleo de intervenciones remediales (para sectores de población con resultados más bajos), y emplear el tiempo extendido en mejorar el aprendizaje de elementos particulares del currículo. Estas reformas fueron desarrolladas en países como Chile que en el año 2015 completó el 90% de cobertura de la JEC (Jornada Escolar Completa) después de más de 10 años de duración de su implementación.

Estudios sobre la extensión de la duración de la clase. Entre los estudios del efecto de la duración del tiempo por clase sobre el desempeño, Bachman et al. (2015) exploran las oportunidades para el aprendizaje en aulas de grado quinto y su relación con el desarrollo de habilidades para 682 estudiantes de diferentes estratos socio-económicos. Estas oportunidades se refieren a las actividades específicas (y a su duración) que le permiten al estudiante desarrollar un aprendizaje durante la clase. En el estudio el desem-

peño en Matemáticas se midió con una batería psico-educacional (subtest matemático de Woodcok-Jhonson) que evalúa problemas aplicados (Matemáticas conceptuales como solucionar problemas cotidianos) y cálculo (operaciones básicas o Matemáticas procedimentales). Con observaciones en aula se estimó la cantidad de veces (oportunidades para aprender) que los estudiantes trabajan en tareas procedimentales (medir, enumerar, usar calculadoras, decir la hora), conceptuales (crear o solucionar problemas Matemáticos aplicando conceptos, explicar soluciones). Para reducir la endogeneidad y los sesgos por variables omitidas se controló por covariables (empleo de la madre, sexo, etnia, número de hermanos, etc.). El estudio indica que por cada 11 minutos de clase enfocada en habilidades Matemáticas procedimentales (conteo, determinar el valor posicional, hacer cálculos, combinar operaciones, identificar formas y resolver problemas sencillos) se mejoran los resultados de los estudiantes tanto en habilidades Matemáticas procedimentales (0,12 desviaciones) como en las habilidades en Matemáticas conceptuales (0,6 desviaciones) sin importar el estrato.

El estudio de Bachman et al. (2015) señala la importancia del uso del tiempo de formación (oportunidades de aprendizaje) – y no solo el impacto debido a la extensión de las horas clase en sí - como factor explicativo de los cambios en el desempeño de los estudiantes. En estudios colombianos sobre el efecto de la jornada escolar aún no se ha establecido el impacto de las oportunidades del aprendizaje o de la calidad de la institución educativa para contrarrestar los efectos del bajo nivel socio-económico en el desarrollo de las competencias de los estudiantes del sector público. El presente estudio pretende aportar evidencia cuantitativa sobre estos aspectos con el desarrollo de los análisis 2 y 3 . El análisis 2 del estudio implica el uso de una medida que no se ha empleado anteriormente en estudios empíricos en Colombia debido a su reciente aparición (la variable calidad de la institución educativa o índice ISCE). El tercer análisis permite establecer por medio de observaciones en aula, las oportunidades para el aprendizaje que reciben los estudiantes en horas clase de Matemáticas dentro de la nueva jornada única.

Rivkin y Schiman (2013) estudiaron el efecto de la duración de las clases en 48528 estudiantes que presentaron la prueba PISA 2012. Sus resultados indican el promedio de número de clases por semana (Matemáticas =4,35 clases, Lenguaje =4,43 clases) y su duración promedio de minutos por semana (Matemáticas =221,55 Lenguaje = 223) tienen un efecto positivo de 0,8 de una desviación en las pruebas PISA. En este sentido, una mayor

duración del tiempo de clases por semana tendría un efecto en los aprendizajes de los estudiantes. En el estudio se estimó que los países con un desempeño adecuado en la prueba tienen un promedio de número de clases por semana cercano a 4,35 clases en Matemáticas y 4,43 clases de Lenguaje.

Estos estudios que indican que existe una relación entre la duración por clase con los resultados educativos. En ese sentido, un esquema de jornada única puede funcionar mejor si los bloques de clase de las instituciones educativas son más amplios. En Colombia por lo general, los horas clase tienen una duración de 60 minutos, y la institución educativa puede establecer cuantos bloques de clase recibirá el estudiante, ya que las normas solo indican que 80% del currículo debe ser dedicado a las áreas obligatorias y 20% a las optativas (ley 115 de 1994 y MEN, 2002), dejando a discreción del rector del establecimiento el horario escolar. De acuerdo con la literatura, sería importante revisar otros esquemas de horario escolar que se permitan dentro de la jornada única. En el presente estudio no se puede abordar la duración de las horas clase por semana sobre los aprendizajes ya que esta no se reporta en las bases de datos educativas colombianas aunque por lo general estos horarios se establecen en horas clase de 45 a 60 minutos.

Estudios sobre la extensión de la duración del año escolar. En la literatura revisada que relaciona la extensión del año escolar con el desempeño de los estudiantes están las investigaciones de Cooper, Charlton y Melson (2003) y Marcotte (2007). Cooper et al. (2003) estimaron que el efecto de la reducción del tiempo de formación debido a las vacaciones de verano era equivalente a la pérdida en el aprendizaje de un mes de enseñanza. Igualmente, Marcotte (2007) estimó el efecto sobre las pruebas estandarizadas de estudiantes que reciben un año escolar más corto debido a la variación anual de los días de nieve. El autor encuentra que perder tiempo de formación por causa de más o menos días de nieve en las escuelas disminuye todas las puntuaciones de grado 3º, y de grado 5º (en Matemáticas y Escritura), y en grado 8º (en Matemáticas).

Sin embargo, esta evidencia no es concluyente ya que el autor no tiene en cuenta si el efecto se debe a menor tiempo de instrucción o a que algunos distritos cubren mejor los contenidos del currículo comparado con los demás distritos en un tiempo más corto (el currículo es único). En ese sentido, en la estimación por medio de una evaluación del impacto del tiempo anual y diario de formación es necesario incluir una medida que dé cuenta de aspectos de la práctica pedagógica (por ejemplo, las oportunidades de aprendizaje que el docente proporciona en las horas clase) en las institu-

ciones que extienden el tiempo de formación. En el presente estudio no se cuenta con este tipo de medidas, pero se emplea el Índice Sintético de la Calidad como proxy de la medición de los aspectos pedagógicos. Esto significa, que aunque no se haya medido de forma directa, aspectos como el uso de los currículos, la evaluación y la calidad de la instrucción se reflejan en medidas como el Isce (MEN, 2015b)

Pischke (2007) en Alemania estableció que la duración del año escolar podía tener efecto en otros resultados educativos como la repetición del año escolar o la selección de un track académico o especialización específica en el último año del bachillerato (para estudios técnicos o universitarios superiores). Esta evidencia relaciona la duración del año escolar con efectos pequeños en resultados académicos, incluso menores que los encontrados en las investigaciones sobre la jornada diaria o la duración de la clase.

En el estudio de Eren y Millimet (2007) se encuentra que la duración del año escolar puede tener un efecto que varía dependiendo del grupo poblacional. Así, los estudiantes más pobres y de minorías se ven afectados por años escolares más cortos (menos de 180 días), y en la distribución de resultados en pruebas estandarizadas, los estudiantes de los cuantiles más bajos tienden a mejorar los resultados con la exposición a un año escolar más corto, mientras que los estudiantes de los cuantiles más altos no mejoran en las pruebas si el año escolar se aumenta.

Consistente con el hallazgo del diferencial de resultados por tipo de población que se expone a un año escolar más largo, Eide y Showalter (1998) encontraron que los resultados de estudiantes de grado 10 y 12 aumentan para los estudiantes en un cuantil de resultados más bajo (alrededor de 1,0 de una desviación), pero no se aumentan para los cuantiles superiores (0,09 de una desviación) cuando se aumenta el año escolar en un 10%.

Política de extensión de la jornada escolar y Evaluaciones de impacto de la jornada escolar completa en Latinoamérica.

En la Tabla 1 se incluye una estimación del efecto de la jornada escolar para cada uno de los estudios latinoamericanos encontrados. La D de Cohen calculada se interpreta como 0,2= efecto pequeño, 0,4= efecto moderado y 0,8=efecto grande. Los impactos reportados en los estudios del efecto de la jornada escolar en Latinoamérica pueden interpretarse teniendo en cuenta que en el campo de la medición en educación un impacto de 0,25 de una desviación es considerado como una mejora educativa (Wolf, 1999).

Aunque algunos autores colocan este impacto sobre el 40% o 0,40 de una desviación (Hattie, 2015a, 2015 b) las políticas e intervenciones educativas efectivas (que aumentan las puntuaciones estandarizadas) por lo general se encuentran en el rango de impacto de las 0,2 desviaciones. Por ejemplo, Cole et al. 2013 (citado en Hincapié, 2014) indican que 0,2 de una desviación estándar es la ganancia asociada con un año adicional de escolaridad por lo cual es un efecto considerable en términos de aprendizaje.

Como se puede observar en la Tabla 1, en Latinoamérica estos efectos varían en tamaño, según el área de desempeño y por lo general se encuentran por debajo del impacto de 0,25 sugerido por Wolff (1999) y Cole et al. (2013). A continuación se presentan los aspectos centrales de estos programas y las evaluaciones del impacto que les corresponden.

Uruguay tiene “Escuelas de Tiempo Completo” desde 1996, que extiende el día escolar a 7 y media horas o 37 horas por semana. En Brasil, la “Escola de Tempo Integral” en 2006 aumentó el tiempo escolar en 9 horas. En Argentina se dió la “Jornada Escolar Extendida” en el año 2010, donde la jornada escolar se aumentó a 8 horas. México en 2000 inició las “Escuelas de Tiempo Completo” en la que los colegios aumentaron de forma voluntaria el día escolar de 4.5 a 8 horas o 40 horas por semana. El Salvador aplicó la política de “Escuela inclusiva de tiempo pleno” en 2011, que extendió el día a 8 horas escolares.

La Escuela del Tiempo Completo de Uruguay (CEIP, 2016) esta dirigida desde los años 90 a la población más vulnerable económicamente. Para el año 1992, un total de 23.000 estudiantes estaban cubiertos en esta modalidad y eran beneficiarios de los programas de apoyo complementarios: Fortalecimiento del vínculo escuela sociedad, adquisición de segunda lengua, actividades recreativas y expresivas. Los estudiantes en estas escuelas reciben intervenciones de salud y alimentación. Los docentes laboran 40 horas semanales, incluidas dos horas de apoyo técnico. Los estudiantes asisten al colegio entre las 8 am y las 4pm.

El Banco Mundial apoyó el proyecto uruguayo para los sectores más pobres, pero con la finalidad de expandirse a todo el nivel de primaria nacional incluyendo los colegios privados. La jornada escolar se extendió a 7 horas y media o 37 horas por semana. La “Administración Nacional de Educación Pública” planteó el diseño de un currículo de la Escuela de Tiempo Completo para los niveles de pre-escolar y básica, que se atendían en el modelo escolar de tiempo simple (4 horas) y creó en 1999 la “Inspec-

ción Nacional de Escuelas de Tiempo Completo y Contexto Sociocultural Crítico” para su supervisión.

Este modelo parte en 1992 con 58 escuelas atendiendo 9554 estudiantes; en marzo de 2003 llega a 95 escuelas con una matrícula aproximada de

Tabla 1. Estudios del impacto de la jornada escolar en el desempeño en Matemáticas y Lenguaje (en desviaciones estándar)

País	Autor	Lenguaje	Matemáticas
		SD/puntaje	SD/puntaje
Uruguay – ETC (Escuelas de Tiempo Completo)	Cerdan-Infantes y Vermeersch (2007)	0.04 * (grado 6)	0.07* (grado 6)
	Llambí (2013)	-0.27 (nivel media)	0.34 (nivel media)
	Valenzuela (2005)	0.2* (grado 4)	0 (grado 4)
Chile – JEC (Jornada Escolar Completa)	García (2006)	4,7 puntos* (grado 4)	2,2 puntos
	Bellei (2009)	0,05	0,07
	Arzola (2010)	0,019 1 punto	0,023 1 punto
México (Escuela de Tiempo Completo)	Cabrera-Hernández (2009)	0.11* (primaria)	0.11* (primaria)
Colombia (Jornada Completa)	Hincapié (2014)	0.04 (grado 5)	0.08 (grado 5)
		0.11 (grado 9)	0.13 (grado 9)

Nota: * Significativo al nivel 0.05

23.000 alumnos y en 2015 cubre a 99 escuelas atendiendo a 24.506 alumnos. Las escuelas construidas no tienen más de 10 aulas y con grupos de 25 estudiantes (1ro a 3ro). Los tiempos se usan en unas actividades comunes (8:30 a 3:30), y un tiempo complementario (3:30 a 5:00pm) el cual es de asistencia voluntaria y sirve para asesoría pedagógica en pequeños grupos. Las ETC usan proyectos educativos como el bilingüismo (inglés, portugués)

La investigación de Cerdan-Infantes y Vermeersch (2009), titulada "Más tiempo es mejor: Una Evaluación del Programa de Escuela de Tiempo Completo (ETC) en Uruguay" tomó una muestra de 218 escuelas, de las cuales 187 no pertenecían al programa de Escuelas de Tiempo Completo (ETC) y encontró que el efecto por año de las ETC es de 0.4 de una desviación en Lectura Crítica y 0.06 de una desviación en Matemáticas por año de exposición, lo cual representa una mejora educativa sustancial para los estudiantes de estratos bajos. El efecto se estableció por medio de emparejamiento con PSM (emparejamiento por puntajes de propensión) de

escuelas de bajos recursos (218 escuelas públicas, de las cuales 187 no pertenecen al programa de tiempo completo) con base en los resultados de los estudiantes de grado 6 de diferentes cohortes (entre 1996 y 2002) y usando una variable construida a partir del año en que el colegio empezó la ETC que refleja el tiempo de exposición a la jornada extendida. Otras variables incluidas fueron el estrato de la escuela, la matrícula total, la tasa de repitencia, el índice de equipamientos y edificios de la escuela, nivel de experiencia docente y características del hogar (tamaño y educación parental) El estudio no explica cómo fueron seleccionadas las escuelas incluidas y no se puede determinar si es una muestra representativa de escuelas del programa ETC, ya que muchas escuelas elegibles para el programa no participaron en el.

Aunque en Uruguay, Cerdan-Infantes y Vermeersch (2007) encontraron que con la jornada escolar completa los estudiantes de escuelas en desventaja económica mejoraron más en Matemática que en Lenguaje estos resultados no son consistentes con la estimación de Llambí (2013) quien encontró un efecto negativo significativo de la jornada en puntuaciones de Matemáticas (-0,27), Ciencias Naturales (-0,29) y Lenguaje (-0,24) en las pruebas PISA 2006 evaluadas en estudiantes uruguayos de 15 años. La autora usó una estrategia de emparejamiento con PSM empleando el índice ocupacional y nivel educativo parental, los índices PISA de riqueza familiar, riqueza cultural y de recursos educacionales en el hogar, la tasa estudiante a profesor, calidad de los recursos educativos (percepción de directores sobre factores que dificultan la actividad educativa), y el índice de autonomía de la escuela (sobre recursos y sobre decisiones acerca del currículo).

Dos de las sugerencias de la autora en la estimación del impacto del programa ETC en los desempeños son considerar factores como la tasa de repetición de años escolares antes de la implementación de la jornada (porque esto puede llevar a la baja o a un sesgo que muestre un resultado negativo o desfavorable para el efecto de la jornada completa). Así mismo, sugiere tener en cuenta la deserción antes de la implementación porque esta puede indicar si la muestra es suficiente para determinar un efecto promedio o si solo se hace estimación sobre el grupo de los tratados. En el estudio no se discute cuál es el efecto de las variables de gestión de la escuela aunque se incluyan en el procedimiento de emparejamiento de las muestras.

En Sao Paulo (Brasil) se instituyó el programa de extensión de la jornada escolar denominado la “Escola de Tempo Integral” en 2006. Este programa

aumentó el tiempo escolar a 9 horas diarias de instrucción en todos los niveles educativos. El objeto de esta política son las escuelas estatales y municipales de bajo desempeño en el índice IDEB (Índice de Desarrollo Educativo del Brasil, que se basa en la aprobación del año escolar y en el desempeño en las pruebas censales educativas) o localizadas en sectores de vulnerabilidad social en zonas urbanas. En 2011 logra cubrir 330 millones de estudiantes en 15 mil escuelas y en 2014 se amplió a 32 mil escuelas (Ministerio de Educación Brasil, 2011). La “Escola de Tempo Integral” es operado por la Secretaría de Educación Básica por medio del programa de “Dinero Directo a la escuela”. Esta fue instaurada por Decreto Presidencial en 2010 y en ella convergen los Ministerios de Cultura, Recreación, Ciencia y Tecnología y Secretaría de Juventud.

El programa ofrece varios macro-campos (acompañamiento pedagógico, educación ambiental, deportes, derechos humanos, cultura, medios digitales, educación financiera, investigación en Ciencias Naturales de la naturaleza) con sus actividades respectivas, y la escuela debe escoger seis actividades al año, mas el acompañamiento pedagógico que tiene carácter obligatorio. De acuerdo con el Ministerio de Educación, el programa puede enfocarse a un grupo de estudiantes si la escuela en su totalidad no quiere asumir el modelo y estos estudiantes acuden de forma voluntaria o pueden ser seleccionados de acuerdo a su nivel de vulnerabilidad. Las actividades son desarrolladas por profesionales especializados y surge la figura del “profesor comunitario”, quien se asigna a una comunidad para coordinar las actividades del currículo con otros profesionales y conecta con la comunidad para el desarrollo del Plan Local de Educación Integral.

Según Cavaliere (2014) “la Escola de Tempo integral” brasilera se enfoca en proveer actividades culturales y recreativas en contra-jornada. Los estudiantes cuentan en este tiempo extendido con materias electivas para el desarrollo de sus talentos. Los docentes son los mismos que la escuela contrata antes de la implantación de la jornada extendida, pero reciben una remuneración del 75% adicional a su salario.

En la literatura se encuentra un estudio por Xerxenesky (2013, citado por Orkin, 2014) quien evalúa el programa Mais Educação en Rio Grande Brasil. En este estudio se encuentra un efecto negativo de la jornada escolar en resultados de Matemáticas y un efecto positivo y estadísticamente significativo en Lenguaje para el caso del grado 5º, mientras que para el grado 9º no se presentaron efectos.

La jornada escolar extendida en Argentina fue fijada por Ley de la República en 2005 con la meta de ampliar su cobertura en la educación pri-

maria (5 a 13 años) de las zonas desfavorecidas económicamente (CEA, 2014). Sus precedentes fueron la ley de ciclo mínimo lectivo de 180 días de 2003, la ley de financiamiento educativo del 6% del PIB de 2005 y la ley de Educación Nacional de 2006 que promulga la jornada extendida en la primaria. Se espera que en 2050 el 50% de las escuelas públicas tengan esta jornada en la primaria. La jornada básicamente comprende un agregado de 4 horas a las horas diarias pedagógicas que se cumplen en espacios comunitarios (clubes, teatros, bibliotecas o centros culturales) fuera de la escuela para poder permitir la doble jornada simple (ocupación en la mañana y la tarde del mismo edificio)

En Argentina, Llaci, Adrogué y Gigaglia (2009) estimaron que el efecto de la jornada más extensa en estudiantes del nivel de Educación Media (16 y 17 años de edad) es mayor para los estratos más bajos y que esta diferencia se debe a la calidad de la instrucción y de los materiales empleados. Llaci et al. (2009) realizaron un estudio retrospectivo en el que se entrevistó personas que estaban en 1977 cursando sus estudios básicos en jornada extendida (grupo tratamiento) la que se empezó a implementar en 1971. Se emparejó esta muestra con un grupo control de personas de una sola jornada con las mismas características pre-tratamiento. Para el grupo tratamiento la tasa de graduación de bachillerato fue 21% más alta, y el acceso y la culminación a tiempo de la universidad también fue más alta (25%), pero la repetición del bachillerato alcanzó solo un 13%. Los estudios retrospectivos (con datos ex post) permiten una aproximación metodológica para evaluar las intervenciones o programas educativos sin las dificultades de una situación experimental.

Las escuelas de Tiempo Completo de México buscan beneficiar a los estudiantes de pre escolar, básica primaria y secundaria de forma progresiva (Secretaría de Educación Pública de México, 2010). Las líneas de trabajo del tiempo extendido comprenden el fortalecimiento de los contenidos curriculares, uso de TIC, Vida Saludable, Aprendizaje de lenguas, recreación y desarrollo, arte y cultura. La reforma se acompañó del desarrollo de un currículo y del programa Escuelas de Calidad que trae asociado un Plan de transformación escolar dirigido desde las Coordinaciones Estatales del Programa. Estos elementos se enfocan en la cualificación del docente, el desarrollo de materiales y planes de estudio y la colaboración con entes estatales y no gubernamentales.

Las “Escuelas de Tiempo Completo” (PETC) aumentaron la instrucción de 4.5 a 8 horas escolares (por 40 semanas) con la introducción de nue-

vas herramientas pedagógicas y cambios en la estructura del día de clases que las escuelas asumían de forma voluntaria. Por ejemplo, según el nuevo horario la instrucción empieza a las 8:30 am y culmina a las 1:00 (con el aprendizaje en las áreas obligatorias) y reinicia a las 2:00 con tutorías personalizadas hasta las 5:00. Los docentes tienen entre las 5:00 y las 7:00 para planeación de clases.

En México, Cabrera-Hernández (2009) estudió el impacto de la jornada del programa escuelas de tiempo completo (PETC) en estudiantes de primaria y encuentra que el impacto del programa (ampliación de 4 horas a 8 horas de instrucción) es de 0,11 de una desviación en Matemáticas y Lectura Crítica después de 4 años de exposición, más importante aún es que el programa tiene mayor efecto en las poblaciones de bajos recursos (p.ej., un aumento en resultados de Matemáticas de 0,12 a 0,29 de una desviación en 4 años) y que estos efectos no se deben a un efecto de pares (p.ej., no hay selección de los estudiantes para la admisión). Por su parte, Andrade-Baena (2014) encontró efectos positivos de 0,06 de una desviación en Matemáticas y 0,07 en Lenguaje, y que estos son efectos crecientes (de 0,04 después de 2 años a 0,11 después de 4 años de exposición en Matemáticas y 0,05 a 0,11 en Lenguaje).

El Salvador impulsa desde 2011 la “Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno”, que extiende el día escolar a 8 horas en 4 modalidades diferentes: Tiempo Completo (todos los grados, todos los días), Módulos de tiempo completo (todos los grados pero en ciertos días de la semana), Tiempo completo por grados (grados específicos toda la semana), “After School” (grupos específicos acompañados por monitores no docentes). Para el año 2013 atendía 340.000 estudiantes. El modelo amplía las actividades extra curriculares de los alumnos y potencia actividades relacionadas con el deporte, gastronomía, arte y desarrollo empresarial desde la educación básica hasta el bachillerato. La Escuela Inclusiva es un sistema que une los centros escolares con cercanía geográfica, para ofrecer mayor oferta educativa y brindar a los estudiantes una formación integral e incluyente ya que permite el acceso de los estudiantes con discapacidad y de sectores marginales.

La escuela inclusiva de tiempo completo de El Salvador es un programa que busca extender la jornada pero a la vez facilitar la inclusión de estudiantes con discapacidad para beneficiarlos con el tiempo extendido. Se desarrolló junto con un plan de atención integral al estudiante que incluye alimentación y cuidado preventivo médico.

Existen estudios de caso sobre la implementación del programa de escuelas de tiempo pleno en algunas instituciones educativas de El Salvador.

Estas evaluaciones muestran que el programa produce cambios en el desarrollo cognitivo y en la inclusión social de estudiantes con discapacidad y de zonas de pobreza (Araniva y Santos, 2012).

En Chile en 1997 se consagró la Ley de Jornada Escolar Completa que aumentó en un 30% las horas escolares en enseñanza básica (6 a 13 años) y media (14 a 17 años). Cerca del año 2012 se logró la implementación en el 90% de las escuelas públicas de todo el país. En la implementación hubo un aumento de horas clase y se midió sus efectos en el año 2009, y en una serie de estudios de tipo observacional empezando en 2005 (Valenzuela), 2006 (García), 2009 (Bellei). En palabras de Martinic, Vergara y Huepe, (2013):

En el caso de Chile, se ha demostrado que la ampliación del tiempo escolar ha tenido un impacto modesto en el tiempo instruccional y en los aprendizajes. La ampliación de horas de clases o de la Jornada Escolar (JEC) ha significado para los establecimientos un incremento anual en los aprendizajes.

Valenzuela (2005) encontró un aumento en tests de Lenguaje, pero un efecto cercano a cero en los tests de Matemáticas debido a la JEC (Jornada Escolar Completa). El autor desarrolló una evaluación a colegios que iniciaron JEC en 2000 y 2001, y a un grupo control de escuelas que no fueron tratadas sino después de 2003. El autor usó los resultados de la prueba SIMCE de grados 4° y 8° de estudiantes evaluados entre 1999 y 2002. Este trabajo encuentra efectos positivos robustos de la introducción de la JEC sobre resultados de la prueba estandarizada SIMCE para grados 4 y 8 en tests de Lenguaje, pero un efecto cercano a cero en los tests de Matemáticas.

El efecto también varía de acuerdo con la dependencia educativa, es decir, de acuerdo a si el colegio es privado subvencionado, municipal (público) o privado el impacto en pruebas estandarizadas varía, siendo mayor para los colegios privados subvencionados. La estimación del efecto incluyó como observables la calidad del colegio (en términos de gasto por estudiante), el desempeño del estudiante al momento de ingreso al colegio, el nivel educativo de los padres y una medida del tiempo que los padres usan para reforzar académicamente a los estudiantes fuera de la escuela. El estudio hace una estimación con base a una función de producción que no incluye factores de la institución relacionados con la calidad o la gestión de la misma.

Estudios más recientes del efecto de la jornada escolar en Chile encuentran ganancias reducidas debidas a la jornada escolar (Bellei, 2009, Arzola, 2010). Bellei (2009) trabajó con un modelo de diferencias en diferencias con datos de la prueba SIMCE presentada por los estudiantes de grado 8° del año

2001 y 2003 (el primer año no hay alumnos tratados con JEC, mientras que el segundo sí). Con y sin controlar por características individuales y del colegio, encontró un efecto promedio del programa de alrededor de 3,5 puntos (0,07 desviaciones estándar) en la prueba de Matemáticas alrededor de 2,5 puntos (0,05 desviaciones estándar) en la prueba de Lenguaje. Adicionalmente, estudia la heterogeneidad que existe entre colegios, y encuentra que hay mayor efectividad de la JEC en colegios rurales que urbanos (7,5 puntos más en Matemáticas y 7,5 puntos más en lenguaje, y en colegios municipales que particulares (5 puntos más en Matemáticas).

El estudio no contempla el efecto sobre los mismos estudiantes sino sobre diferentes cohortes de una misma institución, tampoco diferencia que los estudiantes en educación pública pueden estar en colegios privados subvencionados por el estado o en colegios municipales.

Con un modelo parecido al de Bellei (2009), Arzola (2010) encontró efectos positivos (aumento de 1 punto en las pruebas SIMCE) pero no significativos a los cuatro años de exposición. Para esta evaluación hace uso de los resultados SIMCE de alumnos que en el año 2005 estaban en 4° básico y que en 2009 cursaban 8° básico y quienes no experimentaron un cambio de colegio en el período. El modelo empleado es el de “diferencias en diferencias” donde la variable dependiente es el cambio que tiene cada alumno en las puntuaciones de su examen en grado 4° y de su examen en grado 8° en las áreas de Matemáticas y Lenguaje. Las variables independientes incluidas en la estimación son la zona, el tipo de colegio (municipal o privado subvencionado por el estado), horas de contrato anual de los profesores de aula, alumnos por curso, estrato socioeconómico del colegio, género, escolaridad de los padres, ingreso familiar, años que ha estado en la escuela y algunas variables de cambio (si la escuela cambió de grupo socioeconómico, si el estudiante cambió de escuela). La dificultad que presenta este estudio es que hay un mayor número de estudiantes de colegios municipales que privados subvencionados por el estado por lo cual puede haber un sesgo por los puntajes más bajos que obtiene este grupo estudiantil lo cual puede confundir el verdadero efecto de la jornada escolar.

Estos resultados heterogéneos en los estudios chilenos apuntan a un efecto del tipo de institución o de la calidad de la misma que afecta los resultados de la jornada ampliada.

Contreras y Macías (2002) añaden que la desigualdad entre colegios públicos chilenos se relaciona con la región en la que se localizan las instituciones siendo mejores los resultados en el área metropolitana. Es decir, hay efectos

de tipo municipal o de la región que también pueden influir en el impacto de la jornada sobre los resultados académicos. En estos estudios no se indica si estos efectos pueden relacionarse a su vez con otros factores como un mayor capital cultural de las familias del área metropolitana o con la concentración de recurso docente mejor preparado en las urbes. En el presente estudio se tiene en cuenta el nivel educativo de la madre como proxy del capital cultural en la familia, y el nivel educativo de los docentes también como proxy de la concentración de recurso docente calificado en las instituciones estudiadas.

Campos y Ramos (2015) presentaron un análisis del impacto de la extensión de la jornada escolar en Chile sobre las pruebas de PSU o de ingreso a la Universidad. Los resultados muestran que existe una relación entre la extensión del día escolar y los puntajes obtenidos entre los 2 y 3 puntos. Esto evidencia que los resultados de la jornada escolar completa al final del proceso educativo no son impactos importantes. Los autores indican: “nuestros resultados al igual que los encontrados por Bellei (2009), Arzola (2011) y Valenzuela (2005) para la prueba SIMCE, indican que la jornada escolar completa no ha sido un gran motor hacia la obtención de mejores resultados en las pruebas estándar, ya que además no se ha monitoreado qué es lo que se hace con el tiempo extra” (2015, p. 30). En general la evidencia de los estudios revisados tiende a mostrar efectos positivos y diferenciales por área de instrucción debido a la extensión de la jornada.

A estos estudios observacionales se sumó un estudio de la organización del tiempo en las escuelas (conocido como DESUC 2001) el cual se repitió en el año 2005 (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2005). Entre las conclusiones principales del estudio del año 2005 para la enseñanza básica se encuentra que:

El 83,2% de las escuelas está en el tiempo o sobre el tiempo de dedicación semanal previsto en la ley de jornada escolar completa. Sólo un 6,7% de las escuelas muestra tiempos semanales destinados al Plan de Estudios bajo las 28 horas semanales. Así mismo en promedio, se destinan 5.7 horas pedagógicas semanales al sector Lenguaje y Comunicación, 5.51 hrs. a Razonamiento Cuantitativo; 3.96 hrs. a Estudio y Comprensión de la Naturaleza y 3.87 hrs. a Estudio y Comprensión de la Sociedad. El tiempo de libre disposición se usa en actividades relacionadas con los sectores y subsectores (Lenguaje y comunicación, con 1.45 horas semanales, Matemáticas con promedio de 1.17 horas a la semana, Reforzamiento en general con 0.6 horas semanales y Estudio y comprensión de la naturaleza con 0.43 horas semanales) (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2005 p. 131).

Los estudios latinoamericanos presentan resultados positivos pero de magnitud pequeña de los programas de jornada extendida. Esta evidencia requiere ser contextualizada con muestras de estudiantes colombianos y por medio de estrategias metodológicas como los estudios observacionales (e.j., uso del PSM, variables instrumentales u otros).

Estudios del efecto de la jornada escolar en Colombia

Los resultados de los estudios internacionales del efecto de la jornada escolar pueden depender de factores contextuales (p.ej., tipo de programa o política para la extensión de la jornada) y por tanto se hace necesario establecer un análisis del efecto de la jornada para el caso de las instituciones educativas públicas en Colombia.

La nueva política pública de Jornada Única plantea que una sola jornada extendida de formación desarrollará las competencias de los estudiantes (Departamento Nacional de Planeación, 2014). Esto implica que los colegios públicos deben hacer el desmonte de las dobles jornadas (Mañana y Tarde) en las instituciones para que estas se conviertan a una Jornada Única más larga, como en los tiempos en que se instituyó la jornada completa (solo un turno diurno de formación). Debido a que Jornada Única es de reciente implementación (esta lleva sólo 3 años) y debido a que se ha implementado de manera gradual (sólo algunos colegios y dentro de estos sólo algunos grados o niveles), el impacto de la jornada escolar en Colombia solo ha sido medido con datos ex-post, es decir, datos de estudiantes que han participado previamente en una sola jornada (la jornada escolar completa).

En Colombia hay estudios que apuntan a que los estudiantes que reciben jornada mañana o jornada de la tarde no obtienen los mismos resultados académicos comparados con los estudiantes de jornada completa. Las evaluaciones más recientes de impacto de la jornada sobre el rendimiento académico en Colombia que proveen esta evidencia incluyen principalmente cuatro estudios: Hincapié, 2014; Villanueva-Acuña, 2015; Bonilla, 2011; García, Fernández y Weiss, 2013.

Hincapié (2014) estudió el impacto de la duración de la jornada en grados 5o y 9o comparando diferentes cohortes dentro de una misma institución (años 2002-2005-2009) en los resultados de pruebas estandarizadas Saber. La autora estableció que la jornada escolar completa produce ganancias en las pruebas estandarizadas de Razonamiento Cuantitativo y Lectura Crítica (0,13

y 0,11 de una desviación estándar en grado 9º y 0,08 y 0.04 de una desviación en grado 5º) para estudiantes que pasaron de media jornada a completa.

La estimación de estos resultados se hizo con regresiones que incluyen la jornada, los efectos fijos del tiempo (año de evaluación), y de la institución (p. ej., cambio de jornada a jornada completa) y variables de la institución (zona, carácter público, matrícula de estudiantes, tasa docente alumno, nivel educativo de los docentes, estrato). El impacto es mayor para los test en grado 9º que para los de grado 5º, mayor en Matemáticas que en Lenguaje, y mayor en las zonas rurales y en las escuelas de menores recursos. La muestra en total se compone de 2262 escuelas en la sub-muestra de grado 5º y de 464 escuelas en la sub muestra de grado 9º, las cuales cambian en algún punto a la jornada completa entre los años 2002 y 2009. El estudio no explica los factores que se asocian con los efectos encontrados en las áreas y grupos de estudiantes abordados.

Los datos empleados por Hincapié (2013) son agregados de los resultados de los individuos al nivel de colegio, al igual que en la presente disertación. Por otra parte, la autora sugiere que su estrategia de efectos fijos de las escuelas para establecer el efecto de la jornada no puede controlar por características no observables ya que es necesario el uso de modelos cuasi-experimentales, como el elaborado en el presente trabajo, o incluso de experimentos para evaluar el impacto real de la jornada. Finalmente, el análisis de Hincapié se basa en cohortes de grados 5º y 9º en una misma institución, de modo que este análisis puede aportar mayor evidencia si se consideran los impactos sobre la educación media (grado 11º) de los estudiantes, ya que la autora concluye que el logro académico se favorece más en la secundaria (según sus datos del grado 9º) con la jornada completa.

El segundo estudio sobre la jornada en Colombia es una aproximación cuasi-experimental que emplea una muestra de colegios públicos pero solo en una ciudad colombiana. Villanueva-Acuña (2015) determinó el impacto de los Colegios en Concesión en Bogotá (CEC) -que tienen jornada completa- sobre el rendimiento académico medido con pruebas Saber 11 del año 2013 respecto de los demás estudiantes del sector público (una muestra total de 88746 estudiantes matriculados en media jornada escolar).

Para su estudio, Villanueva-Acuña (2015) empleó un primer modelo que estima la probabilidad de que un estudiante participe en el programa de jornada completa para el sector público y privado (es decir, todos los estudiantes de Bogotá) dadas unas características observables (edad, sexo, valor pensión, educación del padre, educación de la madre, ingreso

familiar) y aplicó el método de Emparejamiento por Puntajes de Propensión ó PSM. Este modelo estima que los estudiantes que asisten a jornada completa en Bogotá obtienen en promedio en la prueba de Razonamiento Cuantitativo 1,5 puntos más que los estudiantes que asisten a otras jornadas y para la prueba de Lectura Crítica la diferencia es de 0,6 puntos (aunque no reporta la significancia estadística de esta diferencia).

Así mismo Villanueva-Acuña (2015) empleó un segundo modelo para estimar la probabilidad de participación en la jornada completa con las mismas características observables pero para estudiantes del sector público (asistiendo a CEC o a otros colegios públicos). Este modelo sugirió que los estudiantes de jornada completa en colegios diferentes a CEC, obtienen en promedio mejores resultados que los CEC en el área de Razonamiento Cuantitativo (1,5 puntos en CEC vs. 1,8 en colegios públicos) y en Lectura Crítica (1,1 puntos en CEC vs. 1,13 en colegios públicos). Esto implicó que los estudiantes en jornada completa en colegios diferentes a CEC tienen mejores resultados en promedio. Sin embargo, el estudio no presenta la significancia estadística de estos aumentos en las puntuaciones estándar en la prueba Saber que son pequeños (alrededor de un punto).

Villanueva-Acuña (2015) indica que el estudio puede mejorarse con la construcción de otros grupos control, por ejemplo, los estudiantes que no fueron seleccionados en la lotería (sorteo) para obtener un cupo en colegios CEC. Sin embargo, los grupos control también pueden construirse con otras variables observables que el autor no incluye y que han sido usadas por Hincapié (2014) a partir de los registros de la encuesta DANE de educación formal C 600: el tamaño de la institución, el nivel educativo docente, el número de docentes por escalafón, y las covariables usadas por Bonilla (2011) como son las variables de las instituciones, del municipio, de la familia y el individuo-.

También existe un tercer estudio sobre el efecto de la jornada escolar en Colombia pero a diferencia de los estudios de Villanueva Acuña (2015) e Hincapié (2013) se refiere a la reducción de la probabilidad de abandonar los estudios y la repetición de grados escolares (García, Fernández y Weiss, 2013). Los autores emplearon datos de estudiantes colombianos en escuelas públicas sobre repetición del grado escolar y deserción entre 2007 y 2008. Se estimó el efecto causal de la jornada por medio de un efecto fijo del hogar, determinando que hogares con al menos dos niños, que tenían uno en jornada de la mañana o jornada tarde y el otro en la jornada completa. El modelo de estimación incluye como variable resultado la probabilidad de deserción

o repetición, y las variables: características del niño, las características de la escuela, los efectos fijos de la familia y una variable dummy para la jornada. Las características del niño incluyen el género, edad, etnia, discapacidad, ser víctima del conflicto, y si viene de otra municipalidad. Las características de la escuela incluyen si la escuela se encuentra en área rural o urbana, la metodología de enseñanza (nueva escuela, etno-educación, otra). Las características del hogar incluyen la educación del cabeza de familia y estrato. En este estudio es importante tener en cuenta el modelo de estimación: La primera estimación es OLS (regresiones lineales) controlando por características del niño y del hogar, la segunda incluye las características de la escuela y la tercera agrega efectos fijos de la municipalidad.

García et al. (2013) emplean datos de estudiantes colombianos en escuelas públicas del SISBEN y del MEN sobre repetición del grado escolar y deserción entre 2007 y 2008. El modelo de estimación incluye como variable resultado la probabilidad de deserción o repetición, y las variables: características del niño, las características de la escuela, los efectos fijos de la familia y una “dummy” para la media jornada. Las características del niño incluyen el género, edad, etnia, discapacidad, ser víctima del conflicto, y si viene de otra municipalidad. Las características de la escuela incluyen si la escuela se encuentra en área rural o urbana, la metodología de enseñanza (nueva escuela, etno-educación, otra). Las características del hogar incluyen la educación del cabeza de familia y estrato.

En este estudio el modelo de estimación fue el siguiente: La primera estimación fue OLS (regresiones lineales) en la que se controló por características del niño y del hogar, la segunda incluyó las características de la escuela y la tercera agregó efectos fijos de la municipalidad. Los autores encontraron que la jornada completa redujo la deserción de los estudiantes colombianos en 2,3 puntos porcentuales y la repetición de grado en 1,7 puntos porcentuales, siendo estos efectos positivos pero pequeños. Con variables instrumentales el estimativo es un aumento para la deserción de 1,8 puntos porcentuales y 4.4 para repetición.

Así mismo, se encontró que en promedio los estudiantes de jornada mañana o tarde pública tienen más probabilidad de ser parte de una etnia, ser una víctima de conflicto, y venir de otra municipalidad que los de jornada completa. En términos de las características del hogar los niños de las escuelas de jornada mañana o tarde tienen mayor probabilidad de vivir en un hogar donde el jefe de hogar tiene una escolaridad de bachillerato y de estrato 1 comparados a los de jornada completa. Las escuelas de jornada

mañana o tarde tienden a estar ubicadas en áreas urbanas y de ofrecer metodologías tradicionales de instrucción por oposición a nueva escuela que se ofrece en las zonas rurales, y las escuelas de media jornada tienden a tener docentes con mayor educación pero mayor tasa estudiante profesor.

El último estudio sobre efecto de la jornada escolar en Colombia se enfocó en la educación media. Bonilla (2011) usó los resultados de las pruebas ICFES 2009 (Ahora llamadas Saber 11) para calcular el impacto de la jornada. Los estudiantes de jornada completa presentan impacto de 2,5% puntos adicionales en pruebas estandarizadas con respecto a los estudiantes de la mañana y 4,6% puntos con respecto a los estudiantes de la tarde. Para determinar este efecto el autor controla estadísticamente una serie de variables (observables) para tener una medida más precisa del efecto: el salario de los padres, el costo de la matrícula, la naturaleza de la institución (oficial, no oficial), el sexo, la edad, el género y el trabajo del estudiante, la educación de la madre y las características del municipio. Sin embargo, su análisis no incluye variables de la calidad escolar o de la instrucción que pueden afectar la estimación obtenida.

Conclusiones

A partir de la revisión presentada se puede concluir que existe una relación entre el tiempo de instrucción y el desempeño del estudiante, pero a nivel internacional la evidencia no es consistente sobre los efectos de la extensión de la jornada escolar en los resultados académicos. Por ejemplo, en un estudio comparativo entre países, Fuller (1987) indica que el efecto es positivo en todas las áreas, mientras que Lee y Barro (2001) estiman que hay un efecto pequeño en Matemáticas y Ciencias Naturales, pero no en Lectura Crítica.

Estas diferencias radican en varios factores. Primero, las estrategias metodológicas empleadas son distintas en sus alcances, por ejemplo, en estudios observacionales hay supuestos fuertes como la determinación del efecto promedio del tratamiento con base a los observables y no a las variables inobservadas (no medidas). También a las diferencias entre los modelos educativos en los diferentes países (por ejemplo, algunos usan estrategias de jornada extendida solo algunos días de la semana), y la exposición de los estudiantes a las jornadas extendidas (por ejemplo, hay variaciones entre países por un ingreso más tardío al sistema educativo o una estancia más duradera dentro del sistema).

En Colombia esta reglamentado que la duración del año escolar equivale a 40 semanas lectivas, por lo cual no hay variación entre escuelas en este aspecto. Sin embargo, los resultados en pruebas estandarizadas varían en las diferentes instituciones colombianas. Esto significa que el nivel adecuado para establecer el efecto del tiempo de formación pedagógica en el contexto colombiano no sería la duración del año escolar, ni la duración por clase (por lo general de 45 a 60 minutos). En lugar de esto, se requiere estudiar el impacto de la jornada escolar diaria en los resultados educativos.

A partir de la revisión de la literatura mundial se puede indicar que los estudios se desarrollan sobre el supuesto de que mayor tiempo de instrucción implica mejores aprendizajes. Sin embargo, este supuesto no ha sido evaluado con datos de muestras colombianas, por lo cual es necesario hacer la estimación del impacto de la jornada escolar para aportar evidencia sobre este supuesto con datos actuales (pruebas Saber11 después del año 2014) y con el uso de métodos cuasi experimentales (ej., el Propensity Score Matching).

Así mismo, en la revisión de los estudios internacionales se encuentra que el impacto de la jornada escolar varía en magnitud en las diferentes áreas de desempeño académico y en los distintas variables de respuesta. Por este motivo, si se debería generar evidencia sobre la jornada escolar que incluya los resultados en Razonamiento Cuantitativo, Lectura Crítica y Ciencias para establecer si el desempeño de los estudiantes colombianos varía en estos campos cuando el estudiante pertenece a la jornada única o cuando este está matriculado en las jornadas de la mañana o tarde.

Los estudios revisados hechos en Colombia hacen uso de métodos observacionales (cuasi experimentales) para hacer inferencias causales a partir de sus resultados. El diseño cuasi-experimental permite determinar qué pasaría a un sujeto que recibe tratamiento si este no se le proporciona, o un contra factual (efecto no observable pero que se puede calcular) para poder hacer una inferencia causal del efecto de la jornada, como si existiera un grupo control (p. ej., estudiantes de jornada mañana o tarde). En general se observa el uso de diseños de diferencias en diferencias (Hincapié, 2014) o las regresiones por variables instrumentales (Bonilla, 2011; García et al., 2013). El uso de Puntajes de Propensión que permitió la selección de observables no ha sido ampliamente usado.

Adicionalmente, los estudios revisados (nacionales e internacionales) no incluyen variables de la calidad de la institución (como el nuevo Índice Sintético de la Calidad Educativa Colombiano Isce) y de la calidad de la

instrucción (nivel educativo del docente) que pueden influir la estimación. La inclusión de estas variables permitirá contextualizar el efecto de la jornada escolar de los colegios públicos de los municipios de Colombia.

Los estudios del país sobre factores asociados al desempeño escolar evidencian que los resultados de los estudiantes colombianos están influenciados en gran parte por variables del hogar como son el ingreso y la educación de los padres, más que por variables de la escuela. Por ejemplo, el estudio de Barrientos (2008) encuentra un efecto del colegio que solo explica el 4% en pruebas de Razonamiento Cuantitativo y en Lectura Crítica el 6% y que es inferior en colegios públicos en contraste con los colegios privados. Correa (2004) estima que el efecto de las variables no escolares en el desempeño está alrededor del 64% mientras el 36% se explica por variables de la escuela. Para establecer el efecto de la escuela se puede emplear variables de las instituciones que no se han incluido en los estudios colombianos como el tipo de vinculación docente, su nivel educativo, y la calidad de la institución.

En los estudios en Colombia que buscan identificar los factores asociados al rendimiento las variables observables que se han incluido del nivel escolar son la tasa profesor-alumno, la matrícula, la infraestructura (metros cuadrados, número de aulas y sanitarios, etc.), el costo de la matrícula, el tipo de institución. Todas estas son variables insumo y no son variables de gestión o de funcionamiento que permitan dar indicios sobre los aspectos de las escuelas por mejorar con la implementación de la jornada escolar Única en Colombia.

Algunos estudios han empleado este tipo de información sobre la gestión escolar. Por ejemplo, García, Fernández y Weiss (2013) incluyeron la metodología de enseñanza (escuela nueva, etno-educación, otra) y su efecto sobre el desempeño (en términos de repetición del grado escolar y la deserción). Así mismo, Caro (2000) incluyó la capacitación del rector en gerencia escolar y la escolaridad promedio de los docentes. Este autor enfatiza que una variable de interés podría ser el clima escolar (convivencia, apoyos a la labor docente, etc.). Por su parte, Barrientos (2008) sugiere que en la estimación del efecto de las instituciones escolares sobre el desempeño se debe incluir la gestión en todas sus dimensiones; administrativa, directiva, académica e interacción con la comunidad. Estas variables se deben obtener directamente en las instituciones educativas, pues no se reportan aún en las bases de datos de Educación en Colombia. Sin embargo, variables como la calidad de la institución medida como el Isce (Índice Sintético de la calidad educativa) que pueden ser de utilidad como proxy para dar cuenta de la gestión en la institución educativa.

Una de las razones de la escases de estudios que se enfoquen en las variables de las instituciones en Colombia es que antes de la aparición del Índice Sintético de la Calidad Isce propuesto en el año 2015 (Ministerio de Educación Nacional, 2015b), solo se contaba con los procesos de certificación de calidad, pero no existía una medida cuantitativa de esta calidad que pudiera emplearse en análisis de corte cuantitativo. Así mismo, las medidas relacionadas con las oportunidades de aprendizaje durante las clases escolares solo se han obtenido en las encuestas de factores asociados que acompañan a la prueba PISA 2012 (que incluye ítems para el estudiante como la frecuencia con que se hacen algunas actividades en clase como resolver problemas complejos) y a las pruebas Saber de grado 5º y 9º del año 2009 (la encuesta CESAC del ICFES que incluye ítems para el estudiante como el número de horas que se dedican a Ciencias Naturales, Matemática y Lenguaje).

En conclusión, la presente revisión provee aspectos metodológicos y conceptuales que pueden ser empleados en un estudio del impacto de la Jornada Única Colombiana. Esta evidencia permitirá aportar al acervo de estudios que justifican la implementación de esta política educativa y el supuesto de que una mayor extensión del tiempo de formación mejora los aprendizajes de los estudiantes.

Referencias

- Abduladiroglu, A., Angrist, J., Dynarski, S., Kane, T. J., y Pathak, P. (2011). Accountability and flexibility in public schools: Evidence from Boston's charters and pilots. *The Quarterly Journal of Economics*, 126(2), 699–748.
- Administración Nacional de Educación Pública Uruguay (1997) *Propuesta pedagógica para las escuelas de tiempo completo*. Documento no publicado. p.1-86. <http://goo.gl/xEMtIA>
- Alfaro, P. Evans, D. y Holland, P. (2015). Extending the school day in Latin America and the Caribbean. *Policy Research Working Paper N 7309*. goo.gl/VZgfhV
- Andrade-Baena, G. (2014). *Improving academic achievement through extended school-days: Evidence from Escuelas de Tiempo Completo in México*. Tesis de Maestría. Stanford University. <http://goo.gl/ZBleGQ>
- Angrist, J. D., Cohodes, S., Dynarski, S., Pathak, P. y Walters, C. (2013). Stand and deliver: effects of Boston's charter high schools on college

- preparation. *NBER Working Paper No. 19275*, 1–49. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research. <http://goo.gl/13AJeh>
- Araniva, E., Araniva, E., y Santos, P. (2012) *La escuela Inclusiva de tiempo pleno y su incidencia en el desarrollo de competencias cognitivas de los estudiantes del tercer ciclo turno vespertino del Centro Escolar Italia*. Tesis de Maestría. Universidad del Salvador, El Salvador. <http://goo.gl/pEsuYC>
- Arzola, M. P. (2010). *Impacto de la jornada escolar completa en el desempeño de los alumnos medido con la evolución en sus pruebas SIMCE*. Tesis de Maestría Instituto de Economía. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
- Bachman, H., Votruba-Drzal, E., Nokali, N. E., y Castle-Heatly, M. (2015). Opportunities for learning math in elementary school: Implications for SES disparities in procedural and conceptual math skills. *American Educational Research Journal*, 52(5), 894-923.
- Barón, J. (2010). La brecha de rendimiento académico de Barranquilla. *Documentos de trabajo sobre economía regional*, 137, 1–57. Bogotá: Banco de la República. <http://goo.gl/sRUXz0>.
- Barrientos, J. H. (2008). Calidad de la educación pública y logro académico en Medellín 2004-2006. Una aproximación por regresión intercuartil. *Lecturas en Economía*, 68, 121–144
- Bellei, C. (2009). Does lengthening the school day increase students' academic achievement? Results from a natural experiment in Chile. *Economics of Education Review*, 28(5), 629– 640
- Bonilla, L. (2011). Doble Jornada escolar y calidad de la educación en Colombia. *Documentos de trabajo sobre economía regional No. 143*, 1–53. Cartagena: Centro de estudios regionales en Economía Banco de la República. <http://goo.gl/RZDloM>
- Cabrera-Hernández, C. (2009) ¿Does lengthening the school day increase students' academic achievement? Evidence from a natural experiment. University of Sussex. *Working paper N 74-2015*. <http://goo.gl/ZEGqML>
- Cavaliere, A. (2014). Escola Publica de Tempo Integral no Brasil. Filantropia ou Politica de estado?. *Educacion Social*, 35(129), 1205-1222.
- Campos, A., y Ramos, J. (2015). *Incidencia de la Jornada Escolar en el rendimiento de la PSU: ¿inversión ineficiente?* Tesis Maestría en Economía. Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Caro, B. (2000) Factores asociados al logro académico de los alumnos de primaria de 3 y 9 de Bogotá. *Coyuntura Social*, 22(1), 1-16.

- CEA (2014) Es hora de avanzar con la jornada escolar extendida. *Boletín del Centro de Estudios en Educación Argentina*, 23, 1-10. <http://goo.gl/wfDW9h>
- CEIP (2016) *Proyecto de Escuelas de Tiempo Completo Uruguay*. Manuscrito no publicado . <http://goo.gl/YeEoa7>
- Cerdan-Infantes, P., y Vermeersch, C. (2007). More time Is better: An evaluation of the full-time school program in Uruguay. *Impact Evaluation Series*, 4167, 1–25. The World Bank.
- Chica, S.M., Galvis, D., y Ramírez, A. (2009) Determinantes del rendimiento académico en Colombia. Pruebas ICFES Saber 11 2009. *Revista Universidad Eafit*, 46(160), pp. 19-27.
- Contreras D., y Macías V. (2002). Desigualdad educacional en Chile. *Cuadernos de Economía*, 39(118), pp. 395-421 (Diciembre 2002)
- Contreras, D., Sepulveda, P., y Cabrera, S. (2010). The effects of lengthening the school day on female labor supply: Evidence from a quasi-experiment in Chile. *Serie Documentos de Trabajo No. 323*. Universidad de Chile.
- Cooper, H., Charlton, K., y Melson, A. (2003). The effects of modified school calendars on student achievement and on school and community attitudes. *Review of Educational Research*, 73(1), pp. 1–52.
- Decreto 501 (2016). *Por el cual se adiciona el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación para reglamentar la Jornada Única en los establecimientos educativos oficiales y el Programa para la Implementación de la Jornada Única y el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica y Media, conforme a lo dispuesto en los artículos 57 y 60 de la Ley 1753 de 2015*". Bogotá: Ministerio de Educacion Nacional.
- Departamento Nacional de Planeación. (2014). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018*. Bogotá: DNP. <http://goo.gl/R6q3lA>
- Dobbie, W., y Fryer, R. (2011). Are high-quality schools enough to increase achievement among the poor? evidence from the Harlem Children's Zone. *American Economic Journal: Applied Economics*, 31, 158–187.
- Eide, E. & Showalter, M. H. (1998), 'The Effect of School Quality on Student Performance: A Quantile Regression Approach'. *Economics Letters*, 58, 345-50

- Eren, O. & Millimet, D. L. (2007), 'Time to Learn? The Organizational Structure of Schools and Student Achievement'. *Empirical Economics*, 32, 301–32
- Fuller, O. (1987) What school factors raise achievement in the third world?. *Review of Educational Research*, 57(3), 255-292. <http://goo.gl/v2l6VF>
- García, J. E., y Concha, C. (2009). *Jornada escolar completa: la experiencia Chilena*. Chile. <http://goo.gl/8XjTxb>
- García, S., Fernández, C., y Weiss, C. (2013) *Does lengthening the school day reduce the likelihood of early school dropout and grade repetition: Evidence from Colombia*. Presented at the Population Association of America 2012 Annual Meeting, San Francisco, CA May 3-5. <http://goo.gl/DiOq8I>
- Hattie, J. (2015a). *What doesn't work in education : The politics of distraction*. London: Pearson. <http://goo.gl/WxSYhm>
- Hattie, J. (2015b). *What works best in education : The politics of collaborative expertise*. London: Pearson. <http://goo.gl/WxSYhm>
- Hincapié, D. (2014). Do longer school days improve student achievement? Evidence from Colombia. *Paper Presented at the Association for Education Finance and Policy Annual Conference, San Antonio, TX March 13-15, 2014*, 1–49.
- LLaci, J., Adrogué, C., y Gigaglia, M. (2009). Do longer school days have enduring educational, occupational, or income effects? A natural experiment in Buenos Aires, Argentina. *Economía*, 10(1), 1–43.
- Llambí, M. C. (2013). *El efecto causal de la política de tiempo completo sobre los resultados educativos en la enseñanza media: aplicación de cuatro métodos no experimentales e identificación de posibles sesgos*. Manuscrito no publicado. <http://goo.gl/0Aj6F7>
- Lavy, V. (2015). Do differences in school's instruction time explain international achievements gaps?. *The Economic Journal*, 125(588), 397-424.
- Lee, J. y Barro, R.G (2001) Schooling quality in a cross-section of countries. *Economica*, 68(1), 465-489. <http://goo.gl/vVL3AX>.
- López, S. (2010) El efecto colegio en Colombia: tres décadas de estudio. *Equidad y Desarrollo*, 14, 85-104. <http://goo.gl/cwnC2a>
- Marcotte, D. (2007). Schooling and test scores: A natural experiment. *Economics of Education Review*, 26, pp. 629–640.
- Martinic, S, Vergara, C., y Huepe, D. (2013). Uso del tiempo e interacciones en la sala de clase. Un estudio de casos en Chile. *Revista Proposiciones*, 24(1/70), pp. 123-135. <https://goo.gl/2IKgQv>

- Decreto 1850 (2002). *Por el cual se reglamenta la organización de la jornada escolar y la jornada laboral de directivos docentes y docentes*. Ministerio de Educación Nacional. <http://goo.gl/lk9MPX>
- Ministerio de Educación Nacional. (2015a). *Primera Convocatoria Jornada Única*. Manuscrito no publicado
- Ministerio de Educación Nacional. (2015b). *Qué es el Índice Sintético de la Calidad Educativa?* Manuscrito no publicado. <http://goo.gl/yI6DGa>
- Ministerio de Educación Nacional. (2015c). *Tercera Convocatoria Jornada Única*. Manuscrito no publicado
- Núñez, J., Steiner, R., Cadena, X., y Pardo, R. (2002). ¿Cuáles colegios ofrecen mejor educación en Colombia? *Documentos CEDE* No. 193, 1–70. Bogotá: CEDE Universidad de los Andes. <http://goo.gl/dcqXKO>
- Orkin, D. (2014). *Does lengthening the school day improve students' academic achievement? Evidence from a natural experiment in Ethiopia*. Report of the Department of International Development, University of Oxford. <http://goo.gl/sWT6aA>
- Ovalle-Ramirez, C. (2018). *Evaluación del impacto de la jornada completa en el desempeño académico de los estudiantes colombianos de colegios del sector público: análisis cuasi-experimental y de mediación estadística para informar la nueva política de jornada única*. Tesis Doctoral. Universidad de Antioquia.
- Patall, E. A., Cooper, H., y Batts Allen, A. (2010). Extending the School Day or School Year A Systematic Review of Research (1985–2009), *Review of Educational Research*, 80(3) 401–436. <http://goo.gl/jiEFFD>
- Piñeros, L. J., y Rodríguez, A. (1998). Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes: un estudio en Colombia. *Working paper. The World Bank Latin América and the Caribbean Regional Office*. <http://goo.gl/BAFN0I>
- Pontificia Universidad Católica de Chile (2005). *Evaluación Jornada Escolar Completa DESUC 2005*. Santiago de Chile: Dirección de estudios sociológicos UC. <http://goo.gl/jRKJOo>
- Pischke, J.R. (2007). The impact of length of the school year on student performance and earnings: evidence from the German short school years. *The Economic Journal*, 117(523), 1216–1242.
- Rivkin, S. G., y Schiman, J. C. (2013). Instruction time, classroom quality and academic achievement. *NBER Papers No. 19464*. Cambridge, Massachusetts: National Bureau of Economic Research. <http://goo.gl/8S-tAZ1>.

- Secretaría de Educación de México (2010) *Programa escuelas de tiempo completo*. Manuscrito no publicado. <http://goo.gl/gnVGYQ>
- Valenzuela, J. P. (2005). *Partial evaluation of a big reform in the Chilean education system: from a half day to a full day schooling*. Doctoral Dissertation. University of Maryland, USA. <http://goo.gl/OT1EcM>
- Villanueva-Acuña, D. (2015). *El efecto de la jornada única en el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria en Bogotá y su relación con la política de colegios en concesión*. Manuscrito sin Publicar. <http://goo.gl/SFuamz>
- Woebelman, L. (2003), Schooling resources, educational institutions and student performance: The international evidence', *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 65, 117-70.
- Wolf, F. M. (1986). *Quantitative methods for research synthesis*. Newbury Park, Californi



Actitud frente al perdón en un grupo de víctimas del conflicto armado colombiano

Gabriela Martínez Cardona, Laura Daniela Parra Clavijo

Resumen

El Conflicto Armado Colombiano (CAC) ha dejado a su paso miles de víctimas en un estado de indefensión y de horror extremo; frente a estas situaciones el perdón funciona como un mecanismo de reparación integral; sin embargo, inquieta conocer cuál es la actitud que poseen las víctimas frente a perdonar los eventos vividos. Para comprender lo anterior se estableció como objetivo describir la actitud frente al perdón en un grupo de víctimas. Para ello se empleó el enfoque metodológico cuantitativo, tipo descriptivo, de diseño no experimental y de alcance transversal, lo cual se llevó a cabo a través del diseño y validación de un instrumento: Escala de Actitud frente al perdón (EAP) que mide la actitud frente al perdón. La muestra poblacional fueron 123 personas víctimas del CAC. Los hallazgos arrojaron que las víctimas que se encuentran en la etapa de la juventud y la adultez temprana presentan una actitud favorable a perdonar, frente a mayor resistencia presentada por las personas en adultez tardía.

Palabras Claves: actitud, perdón, víctimas, conflicto armado.

Abstract

The Colombian Armed Conflict (CAC) has left in its step thousands of victims in a state of defenselessness and extreme horror. In these situations, forgiveness works as a mechanism of integral reparation; however, it worries to know what is the attitude that victims have towards forgiving the lived events. To understand what is above, the objective of this research is to describe the attitude towards forgiveness in a victims group. For this, it was used a methodological approach, descriptive type, non-experimental design and cross-sectional scope, which carried out through the design and validation of an instrument: Scale of Attitude versus forgiveness (EAP) that measures attitude to forgiveness. The population sample was 123 victims of the CAC. The findings of the study showed that victims who are in the stage of youth and early adulthood have a favorable attitude to forgive, in the face of greater resistance presented by people in late adulthood.

Keywords: Attitude, forgiveness, crime victims, armed conflict.

Para citar este artículo

Martínez, G. y Parra, L.D. (2019). Actitud frente al perdón en un grupo de víctimas del conflicto armado colombiano. *Tempus Psicológico*, 2(2), 241-258.

doi: 10.30554/tempuspsi.2.2.2894.2019

Recibido: 17.02.2019 – Aceptado: 17.04.2019

Artículo de investigación

ISSN - 2619-6336



Actitud frente al perdón en un grupo de víctimas del conflicto armado colombiano

Attitude towards forgiveness in a group of victims of the Colombian armed conflict

Gabriela Martínez Cardona¹
Laura Daniela Parra Clavijo²

¹ Investigadora Corporación Universitaria Empresarial Alexander von Humboldt. Orcid: 0000-0003-3425-0297.

² Investigadora Corporación Universitaria Empresarial Alexander von Humboldt. Orcid: 0000-0003-2000-9275 - Correo: lparra562113@cue.edu.co

Introducción

La historia de Colombia registra que por más de 50 años la lucha por el poder político y por las tierras han sido los principales fenómenos que han sumergido al país en una crisis social, política y económica. Estas luchas desencadenadas por los partidos políticos más representativos – Conservador y Liberal – y el pueblo en oposición a esta tensionante coyuntura dieron origen a grupos que, inicialmente, estuvieron orientados hacia la defensa de los derechos humanos de los ciudadanos. Sin embargo, tras el posicionamiento del narcotráfico, los ideales iniciales de este colectivo cambiaron y se convirtieron en grupos insurgentes, que, en conjunto con el Estado y sus fuerzas armadas, con actos de persecución política, desplazamientos forzados y muertes violentas, desdibujaron el escenario rural y cultural del pueblo colombiano. Dejaron a su paso secuelas físicas, estructurales, geográficas y psicológicas en millones de personas que, de manera injustificada, fueron víctimas de este conflicto.

Estos enfrentamientos han afectado principalmente a la población ubicada en las áreas rurales del país, generando una compleja dinámica social, política, familiar y personal, además de los daños enunciados anteriormente. Esta situación que ha sido abordada por entidades del Estado como el Centro Cultural de Memoria Histórica (2013) y autores como López, Silva, Castro y Caicedo (2016), quienes, con el propósito de mitigar el impacto de dicha violencia, han propuesto que para una construcción sólida de paz sostenible, el perdón y la reconciliación son elementos importantes.

Lo anterior permite dimensionar que los eventos de horror extremo e
244 indefensión, que vivieron las víctimas, quedaron almacenados en sus me-

morias y que directamente estas circunstancias han afectado su actuar, percibir y sentir sobre su entorno, lo que se podría traducir en modificaciones de los esquemas mentales y en el desarrollo de trastornos mentales.

Teniendo en cuenta la literatura encontrada frente al constructo de perdón, se observa que, aunque el tema ha sido explorado, estos estudios han estado orientados principalmente hacia la percepción de la población civil, siendo mínimas las investigaciones que se han realizado con población víctima del conflicto armado colombiano, desconociendo así la postura que tienen, en este caso frente al perdón. Importante resaltar que reconociendo a la población víctima, resulta la necesidad de investigar sobre los componentes de la actitud – afectivo, cognitivo y conductual – que presentan dentro del contexto descrito.

Conviene destacar que a nivel nacional se encuentran registradas más de 8,7 millones de víctimas del conflicto armado, cifra que para el departamento del Quindío representa a más de 48 mil víctimas (Registro Único de Víctimas, 2018) lo que resultó ser una muestra significativa para llevar a cabo la presente investigación en dicho departamento.

La investigación se desarrolló a través del análisis de la información registrada en los estudios realizados en el país, lo cual permitió dimensionar y comparar los hallazgos con los resultados de la presente investigación. Para poner en contexto al lector, en los siguientes apartados se exponen los antecedentes que tuvieron mayor relevancia al momento de realizar la discusión.

Inicialmente, se encuentra el estudio desarrollado por Cortés, López-López, Pérez y Pineda-Marín (2016) titulado comprensiones sobre el perdón y la reconciliación en el contexto del conflicto armado colombiano, donde exponen cómo los procesos de perdón y la reconciliación son dos factores importantes y determinantes en la transformación de las prácticas culturales en los procesos de paz. Por otra parte se ubica la investigación realizada por Casullo (2005) sobre la capacidad para perdonar, desde una perspectiva psicológica, donde se identificó que las mujeres revelan mayor habilidad para perdonar reconociendo que es mejor que no hacerlo; sin embargo, resaltan que el perdón es algo excepcional y que al existir la petición del perdón, este promueve la armonía social estando vinculado con la proximidad social y afectiva entre la persona transgresora y quien recibe la transgresión.

Continuando con la revisión teórica sobre El valor psicológico del perdón en las víctimas y en los ofensores, realizado por Echeburúa (2013), se

concluye que el perdón trae efectos psicológicos positivos como dejar de vivir atormentado, sacudirse la carga del pasado, mejorar la salud mental y física, reconciliarse consigo mismo y recuperar la paz interior. Por otro lado, la petición de perdón también conlleva a la descarga del malestar emocional, puesto que requiere reconocer el daño realizado, la compasión por la víctima y el arrepentimiento. Finalmente, en caso de que la ofensa sea un delito, el perdón de las víctimas no puede implicar la desaparición de las responsabilidades legales del agresor.

Por último, en el estudio *La dimensión ético-existencial del perdón como correctivo de las políticas del perdón*, elaborado por Muñoz (2012), se concluye que todo proceso de reconciliación que busca de la verdad, la justicia y la reparación implica los procesos de perdón; sin perdón no se puede construir paz, pues es a través de este que se reconstruye la simetría entre las partes en conflicto y se logra establecer el equilibrio entre las exigencias de justicia y la necesidad de la reconciliación. No obstante, el concepto de perdón frecuentemente se encuentra reducido a la dimensión política y jurídica, ya que está siendo concebido como un acto a través del cual el Estado perdona en nombre de las víctimas.

Una vez realizada la descripción de los resultados de los estudios que fueron tomados como referencia para generar la discusión, es importante destacar los postulados teóricos que se tuvieron en cuenta al momento del desarrollo de la investigación.

Para el efecto, se inicia con el concepto clave de la investigación: actitud. Para la comprensión de este concepto se retoma lo planteado por Gordon Allport. Para la importancia de la actitud se tuvieron en cuenta los postulados de Briñol, Falces y Becerra; y, finalmente se aborda el concepto de actitud de Francisco Morales, autor que el presente estudio acoge como referente principal.

De acuerdo con Allport (citado en Ayala Garrido, 2015) la actitud es “un estado de disposición mental y nerviosa, organizado mediante la experiencia, que ejerce un influjo directivo dinámico en la respuesta del individuo a toda clase de objetos y situaciones” (p. 15)

Añadiendo a lo anterior, Briñol, Falces y Becerra (citados por Morales, 2007) refieren que las actitudes constituyen una noción que se encuentra directamente relacionada con aspectos cognitivos, afectivos y conductuales. Dicha concepción tripartita aborda los pensamientos y creencias de la persona acerca del objeto de actitud, agrupa los sentimientos y emociones asociados al mismo, y recoge tanto las intencio-

nes y disposiciones a la acción como los comportamientos dirigidos al objeto de actitud.

De igual manera, Morales (1994) refiere que las actitudes se orientan a un objeto actitudinal, es decir, hacia una situación social, personas o problemas sociales, lo cual representa que este último es el que moviliza las emociones, el recuerdo emotivo de las experiencias vividas y las creencias sobre la capacidad del objeto para lograr las metas deseadas, por lo tanto, cuando una persona carece de acercamiento o vínculo con él, la fuerza de la asociación objeto-evaluación es inexistente.

En relación con lo anterior, es necesario precisar que, según Morales (1994), la actitud se conforma de tres componentes fundamentales: cognitivo, afectivo y conativo-conductual. El primer componente hace referencia a las percepciones que tienen las personas sobre el objeto de la actitud y de la información que posee sobre él; el segundo está compuesto por las emociones que el objeto actitudinal despierta en el individuo, es decir, todo lo que moviliza de manera afectiva a la persona; y, por último, el componente conativo-conductual incluye las tendencias, disposiciones e intenciones hacia el objeto actitudinal, al igual que las acciones dirigidas a este.

Siguiendo con el concepto de perdón, se toma de referencia a Echeburúa (2013) quien establece que el perdón no es olvidar, ni aceptar la conducta o actitud del otro; por el contrario, el perdón es la antítesis del olvido, es renunciar con buena disposición de ánimo a una ofensa recibida, es un acto de generosidad donde se colabora de manera consciente a que las heridas cicatricen.

El perdón implica la atenuación de emociones, conductas y juicios negativos, en donde la capacidad de perdón está permeada por el optimismo y la estabilidad emocional, mostrando mayor inclinación en la víctima hacia el perdón. Por el contrario, cuanto mayor inestabilidad emocional, síntomas ansiosos-depresivos y obsesivos, inseguridad, rencor, desconfianza y rasgos narcisistas posea una persona, ésta tenderá a percibir las ofensas de manera más severa, mostrando mayor nivel de resentimiento y siendo más reacia a conceder el perdón. En cuanto a los ofensores, la incapacidad de pedir perdón se relaciona con la rigidez, el fanatismo, la desconfianza acentuada y con la presencia de rasgos psicopáticos (Echeburúa, 2013).

Continuando con el concepto de víctima se trae a colación la reciente ley 1448 de 2011, conocida como la “Ley de víctimas y restitución de tierras”, donde define y reconoce a las víctimas del conflicto armado colombiano como:

Aquellas personas que individual o colectivamente hayan sufrido un daño por hechos ocurridos a partir del 1o de enero de 1985, como consecuencia de infracciones al derecho internacional humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas internacionales de derechos humanos, ocurridas con ocasión del conflicto armado interno (Congreso de la República de Colombia, p. 2).

Conviene mencionar que el Congreso identifica a las víctimas directas e indirectas; las primeras son víctimas de hechos ocurridos en contra de ellas y las segundas por hechos ocurridos a sus familiares y personas de su entorno inmediato. Aclarando que un mismo individuo puede tener la doble condición de víctima directa e indirecta (ej.: una persona víctima directa de desplazamiento y víctima indirecta de homicidio de algún familiar). Así mismo agrupa a las víctimas de acuerdo con el tipo de violencia sufrida (bien sea directa o indirectamente), de esta manera, se cuenta con personas víctimas de los siguientes delitos: tortura, violencia sexual, homicidios, lesiones personales, desapariciones forzadas, secuestro, reclutamiento ilegal de menores y desplazamiento forzado (Arteaga, 2009).

Esta definición, desde un punto de vista psicosocial, contiene elementos muy importantes como es el caso de la mención de las lesiones transitorias o permanentes, que ocasionen alguna discapacidad, y el sufrimiento emocional. No obstante, es una definición que, aunque es clara y amplia es excluyente a la hora concreta de reconocer a las víctimas del conflicto armado, puesto que solamente da relevancia a las víctimas de los grupos armados al margen de la ley, desconociendo las violaciones que el mismo Estado ha cometido (Colectivo Psicosocial Colombiano, 2013).

Finalmente, en relación con el concepto sobre conflicto armado en Colombia, hacer una definición única y exacta es una tarea compleja en vista de que las posturas que se han desarrollado hasta el momento están orientadas principalmente a realizar una comprensión holística del conflicto armado en Colombia más que a establecer una definición del concepto en cuestión; de acuerdo con Royo, Urgell, Urrutia, Vilellas y Vilellas (2018) se refiere a:

Todo enfrentamiento protagonizado por grupos armados regulares o irregulares, con objetivos percibidos como incompatibles en el que el uso continuado y organizado de la violencia: a) provoca un mínimo de 100 víctimas mortales en un año y/o un grave impacto en el territorio (destrucción de infraestructuras o de la naturaleza) y la seguridad humana (población herida o desplazada, violencia sexual, inseguridad alimentaria,

impacto en la salud mental y en el tejido social o disrupción de los servicios básicos); b) pretende la consecución de objetivos diferenciados de los de la delincuencia común y normalmente vinculados a: - demandas de autodeterminación y autogobierno, o aspiraciones identitarias; - oposición al sistema político, económico, social o ideológico de un Estado o a la política interna o internacional de un gobierno (p.25).

Para dar cumplimiento al presente proyecto investigativo fue necesario establecer los objetivos que lo orientarían, para ello se planteó como objetivo general describir la actitud frente al perdón en un grupo de víctimas del conflicto armado colombiano. Este objetivo se logró a través de los objetivos específicos que fueron construidos con base en la concepción tripartita de la actitud que realiza Morales (1994) donde los aspectos cognitivos, emotivos y conductuales responde a los componentes de la actitud. En consecuencia, los objetivos específicos corresponden a: reconocer las conductas relacionadas al perdón, identificar las emociones asociadas frente al perdón e ilustrar el componente cognitivo frente al perdón en un grupo de víctimas del conflicto armado.

Metodología

El presente estudio responde a la metodología cuantitativa lo que permitió la generalización de los resultados obtenidos y realizar un análisis cuantitativo mismo; de alcance descriptivo, diseño no experimental considerando que la variable fue observada de manera natural, es decir, no fue intervenida de forma intencional para ver su posible efecto sobre otras variables, y de corte transversal dado que la medición se realizó en un único momento y tiempo. Esto se logró a través del diseño y validación de un instrumento (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2014), la Escala de Actitud frente al Perdón (EAP).

Población

Para el desarrollo del presente estudio se decidió identificar a la población con la cual se llevarían a cabo cada uno de los momentos requeridos, las víctimas del conflicto armado colombiano. Para efectos de este estudio se delimitó la población a una muestra de víctimas del departamento del Quindío, a través de la técnica de muestreo no probabilístico intencional lo que dio como resultado 123 personas, 94 de género femenino, 30 de gé-

nero masculino y 1 transgénero, quienes en promedio se encuentran en el estadio evolutivo de adultez intermedia.

Los criterios de inclusión aludían a ser mayores de 18 años, considerarse víctima del CAC, bien sea de forma directa o indirecta y participar de manera voluntaria del estudio.

Instrumentos

Escala Actitud frente al Perdón (EAP). Se diseñó y validó un instrumento que mide la actitud frente al perdón, el cual fue construido con el propósito de hacer un análisis de cada uno de los componentes de la actitud frente al perdón en cualquier contexto y población. La escala fue diseñada considerando los aspectos metodológicos de la Escala Likert. Contiene diez enunciados por cada componente actitudinal – cognitivo, afectivo y conductual – para un total de 30 reactivos con cinco opciones de respuesta (1) Totalmente en desacuerdo, (2) En desacuerdo, (3) Neutro, (4) De acuerdo y (5) Totalmente de acuerdo, donde la persona evaluada debe marcar la respuesta con la que más se identifique.

La calificación de la escala EAP se realizó a través de una matriz diseñada en Excel lo que permitió identificar el valor de acuerdo y de desacuerdo por componente, permitiendo así realizar un análisis de cada componente.

Procedimiento

La investigación se llevó a cabo en cuatro fases: la primera comprendió la caracterización de la población, planteamiento de los objetivos, pregunta problema, metodología y el marco teórico.

En la segunda fase se dio inicio al diseño del instrumento, para ello se realizó una matriz con 55 ítems alusivos a los componentes actitudinales; no obstante, al momento consolidar la escala se suprimieron 25 reactivos debido a que se repetían o no correspondían directamente a la variable actitud; posteriormente se diligenció el formato de validación de instrumentos de la Corporación Universitaria Empresarial Alexander von Humboldt, fue enviada a revisión y evaluación por cinco jueces expertos en metodología y en el campo de estudio, quienes analizaron la coherencia, calidad lingüística, logro de los objetivos, categorización y codificación de cada uno de los enunciados. Luego de la respuesta y calificación realizada por los expertos se tuvo en cuenta que las sugerencias estuvieron orientadas a evaluar con detenimiento la calidad lingüística y coherencia de los reactivos manteniéndose los 30 enunciados.

La tercera etapa consistió en realizar la validación del instrumento. Para ello se realizó una prueba piloto con 105 personas, mayores de edad, que quisieran participar de manera voluntaria del estudio, esto como criterio de inclusión. La información recolectada fue tabulada en una matriz diseñada por las autoras en Microsoft Excel para posteriormente ser sometida a un análisis de validación estadística. La validación se realizó en dos partes, análisis de fiabilidad y validez, la fiabilidad se realizó a través del coeficiente Alfa de Cronbach donde tuvo un puntaje de 0,54 sugiriendo realizar correcciones a 3 reactivos del instrumento; la validez se realizó a través de la metodología de autocorrelación lo que permitió realizar ajustes a los enunciados que presentaban retrasos en el nivel de confianza. Tras realizar los ajustes sugeridos por los análisis, la escala quedó lista para ser aplicada a la muestra de la población objeto de estudio de la investigación, víctimas del conflicto armado colombiano.

Finalmente, en la cuarta fase se realizaron las respectivas gestiones con las entidades encargadas de atender y orientar a las personas víctimas del conflicto armado colombiano, y se inició la aplicación de la escala a la población. Los resultados fueron tabulados en la matriz Excel y fueron nuevamente sometidos a prueba de fiabilidad y validez donde para el valor de fiabilidad en Alfa de Cronbach obtuvo una mejora significativa con 0,63 de confiabilidad; posteriormente se procedió a realizar el análisis de los resultados obtenidos y consolidación del documento escrito.

Resultados

En relación con la Escala Actitud frente al Perdón, se encontró que la fiabilidad del instrumento es de 63 análisis realizado a través del coeficiente de Alfa de Cronbach indicando que la escala presenta consistencia interna entre los reactivos y es confiable en la precisión y relación de los ítems. Para la aplicación específica de la población víctima del conflicto armado se tuvieron en cuenta los datos sociodemográficos (Tabla 1) y adicional a esto se anexó un apartado donde se establecía si la persona evaluada se reconoce como víctima del conflicto armado, si es víctima directa o indirecta y si tiene declaración en una Unidad de Atención y Orientación a Víctimas, lo que permitía identificar si se encuentran reconocidas por el Estado como víctimas (Tabla 2).

La muestra total correspondió a 123 personas víctimas del conflicto armado colombiano y luego de realizar un análisis estadístico descriptivo de la información recolectada se observaron los siguientes datos.

Tabla 1. Características sociodemográficas de la población

	Valor	Frecuencia	Porcentaje
Género	Femenino	92	74,08%
	Masculino	30	24,39%
	Transgénero	1	0,81%
Edad	18 – 31	26	21,14%
	32 – 44	32	26,02%
	45 – 57	48	39,02%
	58 – 71	13	10,57%
	72 – 84	4	3,25%
Estrato socioeconómico	Sin estrato	32	26,45%
	Estrato 1	66	54,55%
	Estrato 2	21	17,36%
	Estrato 3	2	1,65%
	Estrato 4	32	0%
	Estrato 5	0	0%
	Estrato 6	0	0%
Nivel Educativo	Sin estudios	12	9,76%
	Primaria	38	30,89%
	Bachiller	31	25,20%
	Técnico	13	10,57%
	Tecnólogo	4	3,25%
	Profesional	1	0,81%
Estado Civil	Casado	18	14,63%
	Divorciado	8	6,50%
	Soltero	55	44,72%
	Unión Libre	34	27,64%
	Viudo	8	6,50%

Fuente: elaboración propia.

Las características sociodemográficas de la población evaluada más predominantes corresponden a: género femenino con una representación del 74%. En un gran porcentaje las personas se ubican en estadio evolutivo de adultez intermedia (39,02%), el estrato socioeconómico 1 con un 54,55% y sin estrato con un 26,45%; el nivel educativo más cursado es primaria, con un 30,89% y, un 44,72% correspondiente al estado civil soltero.

Tabla 2. Identificación de víctimas del conflicto armado colombiano

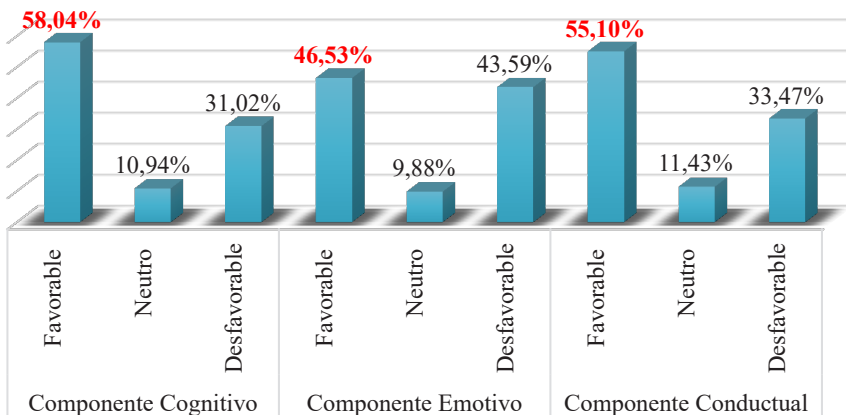
		Porcentaje
Tipo de víctima	Directa	92,68%
	Indirecta	7,32%
Reconocimiento como víctima del Conflicto Armado Colombiano	Si	99,19%
	No	0,81%
Declaración en la Unidad de Atención y Orientación a Víctimas	Sí	100%
	No	0%

Fuente: elaboración propia.

Teniendo en cuenta que la aplicación de la escala se realizó con población víctima del conflicto armado colombiano, gracias a las preguntas adicionales que permitieron identificar el tipo de víctima se reconoce que la totalidad de la muestra ha sido afecta en algún momento de sus vidas por los actos generados por el conflicto armado colombiano; adicionalmente se aprecia que el 7,32% se reconoce como víctima indirecta del CAC.

A continuación, se exponen los hallazgos relacionados con cada uno de los componentes de la actitud (Figura 1) los cuales se ven reflejados según el grado de acuerdo o desacuerdo que se encuentren las personas víctimas del conflicto armado colombiano frente al perdón.

Figura 1. Componentes actitudinales



Fuente: elaboración propia.

En el componente cognitivo se evidenció que las víctimas presentan mayor disposición frente a perdonar con un 58,04%, esto se reflejó en sus discursos donde manifiestan que sí es importante perdonar y así mismo reconocieron que es necesario perdonar los eventos vividos y a las personas implicadas que generaron el acto. En un porcentaje cercano está el componente conductual con un 55,10% donde las víctimas pensaron que era necesario emprender acciones que promueva la sensación de perdón en sus vidas. Sin embargo, se apreció que el componente con menos disposición frente a perdonar es el componente emotivo con un 46,53%, presentando una mínima diferencia con la actitud desfavorable, expresando malestar y sensación de ira e impotencia por las situaciones vividas. Las emociones más frecuentes expresadas por las víctimas fueron la tristeza y enojo por lo que tuvieron que vivir atribuyendo además la responsabilidad al Estado. Por otro lado, se vislumbró que, a nivel global, el 32,25% de la población presenta una tendencia neutra frente a perdonar. Estos resultados permitieron comprender que la actitud de las víctimas de perdonar a nivel cognitivo y conductual es favorable, es decir, piensan y reconocen que es importante perdonar y que, así mismo, hay que emprender una acción para hacerlo. Sin embargo, a nivel emotivo se presentan movilizaciones que permean en el momento de perdonar, representando mayor dificultad frente a sanar y perdonar lo vivido en el marco del conflicto armado.

Discusión

De acuerdo con los resultados recuperados a partir de la aplicación de la Escala de Actitud frente al Perdón, y considerando lo observado durante su aplicación, es válido afirmar que las víctimas del conflicto armado colombiano presentan una actitud favorable frente a perdonar. Sin embargo, se evidencia que existen diferencias en los valores de cada componente, siendo el componente afectivo el más representativo.

En relación con lo encontrado en el presente estudio se puede resaltar que de acuerdo con Cortés et al. (2016) se establece que para la transformación de las prácticas culturales pueden verse mediadas por los factores de perdón y reconciliación, que en esta oportunidad, solo se hará mención sobre el perdón. Conviene destacar que en relación con lo hallado esas prácticas culturales primero deben de estar mediadas por entes reguladores que garanticen la atención a las víctimas, reconociendo que las víctimas también hacen parte de los procesos de transformación, es decir, que las

víctimas logren estar inmersas en los procesos de transformación cultural, evitando así ser solo espectadoras, sino que además sean parte del mismo de ese cambio.

Así mismo, de acuerdo con los resultados obtenidos se evidencia cierta dificultad en las víctimas para llevar a cabo una acción que favorezca los procesos de perdón, lo cual se ve permeado por el componente emotivo, dado que es éste el que media entre el aspecto conductual y el emotivo.

Dando respuesta al objetivo del presente estudio, el grupo de víctimas a nivel cognitivo presenta creencias religiosas asociadas a que hay un Dios que todo lo perdona, lo que de acuerdo con Pinilla (2007) representa un modelo a seguir para el actuar humano, invitando al perdón de las ofensas y pecados del hombre puesto que, si Dios perdona cada una de las deudas y pecados, los errores pequeños o grandes de nuestros semejantes se vuelven insignificantes.

Adicionalmente, se observa que las víctimas del conflicto armado consideran que el perdón se otorga bajo una condición orientada a resarcir el daño, es decir, tienen la creencia de que para perdonar es necesario que se les repare, acepte o reconozca la situación vivida, presentando a su vez mayor disposición a poseer pensamientos negativos sobre las situaciones que les generaron daño, lo que se encuentra estrechamente relacionado con la dificultad para superar dichos eventos. Igualmente, se aprecia que les cuesta aceptar que quienes le han hecho daño son personas y cometen errores.

Para el componente conductual, se reconoce que el grupo de víctimas está dispuesto a perdonar a quienes les causaron daño, al igual que a ayudar a quienes vulneraron sus derechos. Del mismo modo, se aprecia que las víctimas no ejercen justicia por su cuenta ni se comportan de acuerdo con el daño que les han causado. No obstante, dentro de este componente actitudinal se encuentra que las víctimas no están dispuestas a aceptar que quienes les han hecho daño son personas y comenten errores, lo que en relación con el componente cognitivo se observa que, si bien las víctimas aceptan que las personas en su humanidad comenten errores, no justifica sus malas acciones.

En cuanto al componente emotivo se identifica que las víctimas presentan predominancia en emociones como el enojo y la tristeza; lo que se encuentra relacionado con los beneficios otorgados a quienes transgredieron su integridad o vulneraron sus derechos y, a que exista olvido por parte de terceros de las situaciones que atravesaron sin escoger. Sin embargo, las víctimas refieren no sentir enojo consigo mismas, y aunque aún sientan

tristeza frente a lo que les causó algún daño, refieren que perdonar les generaría tranquilidad.

Lo anterior se puede relacionar con las investigaciones de Muñoz (2012) y Echeburúa (2013) quienes reflejan que el perdón funciona como mecanismo de reparación, que favorece la salud mental y, por ende, mejora la calidad de vida, dado que éste corresponde a una variable orientada hacia la aceptación y rememoración de los eventos que causaron dolor sin la manifestación de emociones negativas.

Los factores socioculturales influyen en los esquemas previos sobre la actitud frente a perdonar; por ello, factores poblacionales de las víctimas como el género y la edad, presentan influencia sobre el perdón; evidenciándose que las mujeres que se encuentran en las etapas evolutivas juventud y adultez temprana presentan mayor tendencia al perdón en comparación a la adultez y adultez tardía, lo cual se relaciona con que las mujeres presentan mayor receptividad frente a creencias religiosas y a conductas prosociales y, con que los jóvenes y adultos tempranos, están en un estadio del ciclo vital en el que perciben la necesidad de estar bien con el otro y consigo mismo, buscando situaciones que les brinden bienestar y un estatus social. Contrario a lo anterior, los adultos y adultos mayores quienes presentan mayor resistencia frente al perdón, lo cual se puede relacionar a que el estadio en el que se encuentran el principal interés está orientado a sentir tranquilidad y paralelo a ello un bienestar general.

Conclusiones

A modo de conclusión es válido decir que el presente estudio tiene un aporte teórico-práctico en vista de que representa una nueva percepción respecto a la actitud que poseen las víctimas frente al perdón y brinda un instrumento que mide la actitud frente al perdón en cualquier contexto y población adulta.

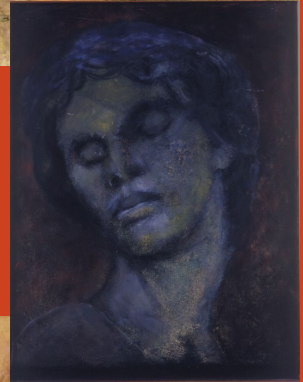
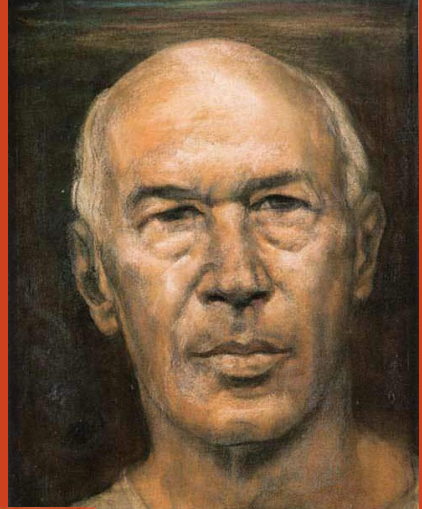
La hipótesis inicial de la investigación es acertada dado a que los resultados arrojaron que la actitud que poseen las víctimas frente al perdón es favorable. En el componente cognitivo se evidencia la influencia de las creencias religiosas y que el perdón se concede bajo una condición orientada a resarcir el daño. En el componente emotivo se identifica que el enojo y la tristeza son las emociones de mayor predominancia. Finalmente, en el componente actitudinal se reconoce que las víctimas están dispuestas a perdonar a las personas que las transgredieron, pero no justifican sus actos bajo la creencia de que por el hecho de ser persona es aceptable cometer errores.

Las víctimas presentan mayor disposición a perdonar si se encuentran en las etapas de juventud y adultez temprana, mientras que las víctimas que están en el estadio evolutivo adultez y adultez tardía muestran mayor resistencia frente a este proceso.

Referencias

- Arteaga, D. E. (2009). *Entre la memoria y el olvido: un análisis desde la perspectiva del individuo víctima del conflicto armado colombiano*. (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Ayala Garrido, C. L. (2015). *Actitudes hacia la diabetes del personal de salud médico tratante y pacientes con diabetes mellitus tipo II en Lima Metropolitana – Perú*. (Tesis de pregrado). Facultad de Medicina, Universidad Ricardo Palma. Perú.
- Briñol, P., Falces, C. y Becerra, A. (2007). Actitudes. En J.F., Morales. (Ed.), *Psicología Social*. 458- 490. Madrid: McGrawHill.
- Casullo, M. M. (2005). La capacidad para perdonar desde una perspectiva psicológica. *Revista de Psicología*, 23(1), 39-63.
- Colectivo Psicosocial Colombiano. (2013). *Metodología para peritajes psicosociales a nivel colectivo en víctimas de violencia sociopolítica*. Bogotá: ARK Digital.
- Ley 1448 de 2011 (10 de junio). *Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones*. Bogotá: Congreso de la República: Diario Oficial, No. 48096, 10 de junio.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Cortés, Á., Torres, A., López- López, W., Pérez, C. y Pineda – Marín, C. (2016). Comprensiones sobre el perdón y la reconciliación en el contexto del conflicto armado colombiano. *Psychosocial Intervention*, 25(1), 19-25. doi: 10.1016/j.psi.2015.09.004
- Echeburúa, E. (2013). El valor psicológico del perdón en las víctimas y en los ofensores. *Eguzkilor*, 27 65-72
- Hernández, R., Fernández – Collado, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ta Ed.). México: McGrawHill.
- López, W., Silva, M., Castro, P. Y Caicedo, A. (2016). Actitudes implícitas de estudiantes universitarios frente al perdón en el marco del conflicto armado colombiano. *Pensamiento Psicológico*, 14(2) 49-62.

- Morales, F. (1994). Actitudes en J.F. Morales, *Psicología Social* (pp.495-524)
- Muñoz, S. (2012). La dimensión ético-existencial del perdón como correctivo de las políticas del perdón. *Revista internacional de filosofía*, (13) 316-324.
- Pinilla, G. (2007). La práctica del perdón en el judaísmo, el cristianismo y el islam. En A, Chaparro. (Ed.), *Cultura Política y Perdón*. pp. 69-81. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Registro Único de Víctimas. (2018). *Unidad para las Víctimas*. Recuperado de: <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>
- Royo, J.M., Urgell, J., Urrutia, P., Villellas, A. y Villellas, M. (2018). *Alerta 2018! Informe sobre conflictos, derechos humanos y construcción de paz*. Barcelona: Icaria.



Guía para los autores

Tomado de: <https://pintherest.eu/leonor-fini-gallery.html>

Guía para los autores que deseen publicar en la revista Tempus Psicológico

La revista Tempus Psicológico es una publicación científica de la Escuela de Psicología de la Universidad de Manizales. Publica semestralmente artículos disciplinarios e interdisciplinarios sobre Psicología y su relación con otros campos científicos. Incluirá reportes de investigación y de casos, reflexiones teóricas, revisiones y cartas al editor.

Los trabajos deben ser inéditos, acumular y debatir saberes y conocimientos sobre Psicología y hacer aportes a la investigación.

Información general

La revista Tempus Psicológico no cobra los costos de procesamiento y envío de los artículos. Es una publicación que se acoge a los criterios de calidad científica establecidos por Colciencias a través del Publindex. Recibe artículos que correspondan a la siguiente tipología:

- Artículo de investigación científica o tecnológica. Presenta los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cinco apartes: introducción, metodología, resultados, discusión y conclusiones.
- Artículo de reflexión. Presenta resultados derivados de una investigación terminada, desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor o autora, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.
- Artículo de revisión. Se analizan, sistematizan e integran los resultados de otras investigaciones, publicadas o no, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.
- Artículo corto. Documento breve que presenta resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión.
- Reporte de caso. Presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.

- Revisión de tema. Revisión crítica de la literatura sobre un tema en particular.
- Cartas al editor. Posiciones críticas, analíticas o interpretativas sobre los documentos publicados en la revista, que a juicio del Comité Editorial constituyen un aporte importante a la discusión del tema por parte de la comunidad científica de referencia.
- También publicará informaciones breves sobre trabajos, eventos, procesos locales y proyectos en curso que sean de interés para las ciencias sociales, sistematizaciones de trabajos y entrevistas a pensadores sobre niñez y juventud.

Requisitos

- Las opiniones y afirmaciones que aparecen en los artículos son de responsabilidad exclusiva de los autores.
- El envío de un artículo a esta revista supone el compromiso por parte de los autores de no someterlo de forma parcial o completa, ni simultáneamente ni sucesivamente, a otras revistas o editoriales, sin antes retirar el texto de la consideración de esta revista por medio de comunicación escrita.
- Las contribuciones pueden escribirse en español, inglés y portugués.
- Los artículos deben ser subidos por los autores al Open Journal System (OJS) de la revista. Los artículos publicados en la revista son de libre acceso y deben ser citados como aparece la referencia en cada artículo.
- Una vez colocado el artículo en la plataforma OJS será sometido a una revisión de similitudes en la red a través del programa Turnitin, para comprobar que es inédito y original.

Evaluación por pares

Evaluación y revisión

- Los colaboradores deben escribir en lenguaje claro, preciso, conciso y con la sintaxis propia del idioma. La revista realizará modificaciones formales cuando lo requiera el escrito. Todo artículo recibido se someterá a un análisis de similaridad empleando el programa Turnitin (https://turnitin.com/login_page.asp?lang=es). El resultado de este análisis puede llevar a rechazar el artículo.

- Los artículos son sometidos a evaluación anónima de al menos dos expertos. Una vez evaluado el documento propuesto, se reenviará para su revisión y ajuste, y en un plazo fijado por el editor, lo devolverán debidamente revisado.
- Una vez instalado el artículo en el sistema Open Journal System (OJS) de la revista, en caso de ser aprobado para su publicación, cederán el copyright a la revista. Este acuerdo de cesión permite al equipo editor proteger el material en nombre de los autores sin que ellos renuncien a sus derechos de autoría. La cesión de copyright incluye los derechos exclusivos de reproducción y distribución del artículo, incluyendo las separatas, las reproducciones fotocopiadas, en formatos electrónicos, o de otro tipo, así como las traducciones.
- Si después de publicado un artículo, los autores desean hacer una publicación de un libro, por ejemplo, que reúna varios de sus escritos, o si desean incluirlo en un libro temático, deberán solicitar autorización a la revista y citar a esta en la publicación correspondiente como “artículo publicado en la revista ψ , N° xx”.
- Se enviarán a los autores el artículo en format pdf antes de su publicación, para su aprobación. Las correcciones deben limitarse a los errores de digitación. No se aceptan nuevos renglones, frases o párrafos. Se debe indicar la página y el renglón que debe modificarse en las páginas de prueba /
- El sistema OJS de la revista permite una comunicación en línea para que los autores de la revista puedan estar al tanto del estado de su trabajo.

Procedimiento de revisión por pares

- Fase 1. Una vez recibidos los manuscritos en el formato digital, se reportará a los autores una nota de agradecimiento y recepción por el envío de este material a consideración de publicación.
- Fase 2. El editor o sus auxiliares revisan el artículo para verificar el cumplimiento de las normas de presentación y contenido de artículos, y decidir sobre su aceptación inmediata o con sugerencias para los autores, quienes tendrán quince días calendario para retornar el manuscrito.
- Fase 3. El editor escoge dos árbitros externos de reconocida idoneidad en la temática, y remite el texto del artículo para evaluación, conjuntamente con el formato respectivo. El proceso es anónimo así que el manuscrito se remite sin autores. Los árbitros disponen de 15 días calendario para retornar la evaluación.

Fase 4. Si ambos árbitros coinciden en su apreciación de rechazar completamente el artículo, el editor lo envía al Comité Editorial de la Revista con recomendación de no publicación.

Si uno lo rechaza y el otro no, las evaluaciones, sin el nombre del evaluador, son remitidas a un tercer evaluador.

Si ambos árbitros están de acuerdo en la publicación del artículo pero lo condicionan al cumplimiento de ciertas correcciones, el manuscrito se devuelve a los autores, para las respectivas correcciones o comentarios. Si lo considera conveniente el editor puede devolver el artículo a consideración de los árbitros para verificación de correcciones, con los mismos plazos para entrega enunciados anteriormente.

Posteriormente, y evaluando todo el material, el Editor toma una decisión de recomendación o no de publicación, la cual se remite al Comité Editorial.

Si ambos árbitros están de acuerdo en la publicación sin correcciones, el Editor envía el artículo al Comité editorial con recomendación de publicación.

Fase 5. El Comité Editorial toma la decisión de su aceptación.

Normas éticas

Responsabilidades de los editores

- Actuar de manera equilibrada, objetiva y justa en el ejercicio de sus funciones, sin discriminar a los autores por su género, orientación sexual, creencias religiosas o políticas, etnia u origen.
- Manejar los envíos de los fascículos o ediciones especiales que cuenten con patrocinio de la misma manera que los demás envíos, con el fin de garantizar que los artículos sean considerados y aceptados teniendo en cuenta solamente sus méritos académicos, y no intereses comerciales.
- Adoptar y seguir procedimientos razonables en caso de denuncias de carácter ético o de conflictos de interés. Conceder a todos los autores una oportunidad razonable de defenderse ante cualquier reclamación. Todas las reclamaciones deben ser investigadas independientemente de la fecha de aprobación de la publicación original. Se debe retener toda la documentación asociada a cualquier tipo de reclamación.

Responsabilidades de los revisores

- Contribuir al proceso de toma de decisiones y ayudar a mejorar la calidad del trabajo publicado por medio de la revisión objetiva del manuscrito, cumpliendo con las fechas de entrega.
- Mantener la confidencialidad de la información facilitada por el editor o el autor. No retener ni copiar el manuscrito.
- Alertar al editor de cualquier trabajo, enviado o publicado, que de algún modo sea similar al que está siendo objeto de revisión.
- Ser consciente de los posibles conflictos de interés (financiero, institucional, por colaboración o cualquier otro tipo de relación entre el revisor y el autor) y alertar al editor sobre estos. Si es necesario, debe renunciar a la revisión de ese manuscrito.

Responsabilidades de los autores

- Mantener un registro exacto de los datos relacionados con el manuscrito que ha enviado y proporcionar o facilitar el acceso a dichos datos, bajo petición. Ingresar estos documentos en una base de datos para su posterior consulta para el público, siempre y cuando resulte conveniente y esté permitido por el empleador, organismo de financiación u otros que pudieran tener un interés sobre el trabajo.
- Confirmar y asegurar que el manuscrito enviado no esté siendo considerado ni haya sido aceptado para su publicación en otra revista. Si hay secciones de su contenido que coincidan con el contenido de un trabajo publicado o enviado, debe citar las fuentes como corresponde. Además, debe facilitar al editor una copia de cualquier manuscrito enviado con cuyo contenido tenga similitudes notorias.
- Confirmar que todo el trabajo incluido en el manuscrito enviado es original y citar correctamente el contenido tomado de otras fuentes.
- Conseguir el permiso correspondiente para reproducir cualquier contenido de otras fuentes.
- Asegurarse de que todos los estudios practicados en seres humanos o animales cumplan con las leyes y requisitos nacionales, locales e institucionales (por ejemplo: la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial -WMA-, la Política de los Institutos Nacionales de la Salud -NIH- sobre el uso de animales de laboratorio o las directrices de la UE sobre el uso de los animales); y confirmar que se ha solicitado y obtenido la aprobación pertinente, según sea

el caso. Los autores deben obtener el consentimiento informado por escrito para el caso de estudios en seres humanos y respetar su privacidad.

- Declarar cualquier posible conflicto de interés (por ejemplo, si el autor tiene algún interés propio -real o evidente- que pueda influir de manera significativa sobre sus responsabilidades en cualquier momento durante el proceso de publicación).
- Notificar de inmediato al editor de la revista si se identifica un error significativo en su publicación. Colaborar con el director y el comité editorial en la publicación de la respectiva fe de erratas, adenda, corrección, o retiro del artículo, cuando se considere necesario.

Responsabilidades de la editorial

La Universidad de Manizales se asegurará de que las buenas prácticas estén estrechamente ligadas a las normas anteriormente mencionadas.

Detección de conductas inapropiadas

- La falta de ética y conductas inapropiadas pueden ser identificadas y puestas en conocimiento del editor y el comité editorial en cualquier momento, por cualquier persona.
- La falta de ética y conductas inapropiadas pueden incluir, pero no necesariamente limitarse a, casos como los expuestos anteriormente.
- La persona que informe al editor o al comité editorial de dicha conducta debe suministrar información y pruebas suficientes para iniciar una investigación formal. Todas las denuncias deben ser tomadas en serio y ser tratadas de la misma manera, hasta llegar a una decisión o conclusión exitosa.

Investigación

- El editor debe tomar la decisión de iniciar una investigación y consultar o buscar el asesoramiento de la editorial y oficina jurídica, según sea el caso.
- Se debe recopilar la evidencia y evitar su difusión hacia la comunidad científica.

Infracciones leves

- Se puede dar solución a las conductas inapropiadas leves sin necesidad de mayores consultas. En cualquier caso, se le debe conceder al autor la oportunidad de responder a las acusaciones.

Infracciones graves

Para el caso de conductas inapropiadas graves, es probable que se notifique a los empleadores del acusado. El editor, con la asesoría de la editorial, es quien decide si debe o no involucrar a los empleadores; para ello deben examinar la evidencia disponible ellos mismos o con la ayuda de un número limitado de expertos.

Consecuencias

Según se considere, se pueden tomar una o varias de las siguientes medidas (en orden de menor a mayor nivel de severidad).

- Se le Informa al autor o revisor, que se ha detectado un malentendido o mala aplicación de las normas aceptables.
- Se le informa al autor o revisor por medio de una carta más enérgica, en la que se explique la conducta inapropiada y que sirva como advertencia para el futuro.
- Publicación de un aviso formal en el que se detalle la conducta inapropiada.
- Publicación de un editorial en el que se detalle la conducta inapropiada.
- Envío de una carta oficial al jefe del departamento de autores o revisores o agencia patrocinadora.
- Retiro formal de la publicación de la revista, junto con un aviso al jefe del departamento de autores o revisores, servicios de indexación y resumen y a los lectores de la publicación.
- Embargo oficial sobre las contribuciones de un individuo/autor por un período definido.
- Envío de un informe, donde se reporte el caso y su resultado, a una organización profesional o autoridad superior para mayor investigación y acción.

Fuente:

http://publicationethics.org/files/u2/New_Code.pdf

<http://publicationethics.org/resources/guidelines>

Comité sobre Ética en las Publicaciones (COPE), el Comité Internacional de Editores de Revistas Médicas (ICJME), Asociación Mundial de Editores Médicos (WAME), COPE , (WAME).

Archivo de la revista

Esta revista utiliza el sistema LOCKSS para crear un sistema de archivo distribuido entre bibliotecas colaboradoras, a las que permite crear archivos permanentes de la revista con fines de conservación y restauración.

Directrices para autores

Artículo de investigación, revisión o reflexión

En la elaboración del manuscrito, resultado de un artículo de investigación, los autores deberán seguir las siguientes indicaciones

- **Título:** Todo artículo deberá venir con una primera página en la que figure el título del trabajo, seguido de una llamada que remita a una nota a pie de página en donde se especifica de qué investigación surge el artículo.
- **Nombre de los autores:** después del título debe ir, a la derecha, el nombre completo de los autores del artículo, seguido por una llamada a pie de página, que contenga los datos siguientes: el nivel académico del autor (su título o títulos más avanzados), su afiliación institucional y su dirección electrónica. Cuando no se cuente con afiliación institucional, deberá anotarse la ciudad de residencia del autor.
- **Resumen:** se requiere incluir un resumen del artículo, en español y en inglés, máximo de 150 palabras. Este resumen es un sumario completo que se utiliza en los servicios de síntesis e información y permite indexar y recuperar el artículo.

Se deben tener en cuenta también los siguientes aspectos del resumen del artículo, resultado de investigación:

- Problema o pregunta
- Objetivo general
- Materiales y métodos
- Resultados y conclusiones

NO debe tener referencias bibliográficas.

- **Palabras clave:** A continuación del resumen se indican algunas palabras clave en español y en inglés (de 3 a 5) que rápidamente permitan al lector identificar el tema del artículo. Las palabras clave sin excepción, deben ser tomadas del Tesoro de la Unesco y/o del DeCS (Descriptores en Ciencias de la Salud).

- El título del artículo, el resumen y las palabras clave deben tener versiones en inglés (abstract, keywords).
- Texto: Después de los resúmenes y las palabras clave, se incluye el texto del artículo. Los artículos de investigación deben tener los siguientes apartados: Introducción, Método, Resultados, Discusión, Conclusiones y Referencias. Además, todos los artículos deben incluir una declaración de conflictos de interés de los autores después de la discusión.

Extensión

Los artículos deben tener máximo 7.500 palabras (incluida la lista de referencias). Las notas deben ir a pie de página en estilo automático de Word para las notas. Las Tablas y las Figuras deben estar posicionadas en el primer sitio donde son llamadas.

- Tablas: La información estadística debe agruparse en tablas, las cuales se enumeran de manera consecutiva según se mencionan en el texto, y se identifican con la palabra “Tabla” y un número arábigo, alineados a la izquierda, en la parte superior (la numeración de las tablas deberá ser independiente de la de las figuras). Luego, a doble espacio y también alineado a la izquierda, se titula la tabla en letras cursivas. Las tablas deben venir acompañadas de sus fuentes de manera clara, dentro del texto, de tal forma que pueda comprobarse sin inconvenientes la procedencia de los datos. También debe decirse expresamente cuáles tablas fueron elaboradas por los autores. Dentro del texto del artículo, cada tabla debe referenciarse por su número y no por frases como “la tabla siguiente”, pues la diagramación puede exigir colocar la tabla en un lugar no tan cercano a la línea en la que se referencia.
- Figuras: Cuando el artículo incluya fotografías, gráficos o ilustraciones, basta el archivo digital respectivo, que debe enviarse dentro del texto, con numeración seguida y con un subtítulo que empiece con “Figura:” y luego deberá indicarse muy brevemente el contenido de dicha figura. Las figuras deben venir acompañadas de sus fuentes de manera clara, dentro del texto o en notas a pie de página, de tal forma que pueda comprobarse sin inconvenientes su autoría o procedencia. También debe decirse expresamente cuáles figuras fueron elaboradas por los autores. No debe incluirse material gráfico sujeto a “copyright” u otros derechos de autor sin haber obtenido previamente el permiso escrito respectivo. Dentro del texto del artículo, cada figura debe referenciarse por su número y no por frases como “la figura siguiente” o “la figura anterior”;

pues la diagramación puede exigir colocar la figura en un lugar no tan cercano a la línea en la que se referencia.

- Anexos: No se deben incluir anexos al final del artículo. Toda la información debe estar incorporada de manera analítica en el cuerpo del artículo, como se ha indicado anteriormente.
- Referencias: Al final del texto del artículo se debe incluir una lista de referencias que contenga todas las referencias y solamente las citadas dentro del texto, en las tablas, figuras y en las notas. Las referencias deben ser actuales, preferiblemente de los últimos cinco años, suficientes y pertinentes (con todos los datos requeridos según la metodología APA). Los autores que se consideren clásicos dentro del campo de conocimiento son importantes de ser citados, aunque la edición del texto no sea tan actual.
- Sistema de referencias: Las referencias, al igual que todo el cuerpo del artículo (también Tablas y Figuras) deben estar escritos siguiendo estrictamente los lineamientos de las Normas APA 2017 – sexta edición, las cuales pueden ser consultadas en el siguiente enlace: normasapa.net/2017-edicion-6/.

Notas importantes

- En el caso de los artículos que son resultado de una investigación no finalizada y los de reflexión o revisión teórica el resumen debe expresar de manera sintética, clara y precisa lo desarrollado en el artículo. Debe tener menos de 150 palabras y decir al inicio qué tipo de resumen es: Analítico o Descriptivo.
- Los artículos de revisión deben tener entre 50 y 60 referencias.
- Los artículos de reflexión deben tener como mínimo 15 referencias.

Aviso de derechos de autor

El autor que realiza el envío del presente artículo certifica, en carta anexa, que todos los autores del artículo enviado participaron en la elaboración del mismo, igualmente conocen que han sido incluidos como autores del mismo, aprueban su aparición como autores del artículo y se acogen a todas las condiciones incluidas en esta cesión de derechos.

El grupo de coautores del documento serán considerados CEDENTES en este documento. Los cedentes manifiestan que ceden a título gratuito la totalidad de los derechos patrimoniales de autor derivados de dicho artí-

culo, a favor de la Revista Tempus Psicológico, de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, de la Universidad de Manizales.

Igualmente, los cedentes declaran que el artículo es original, que es de su creación exclusiva y que no ha sido ni será presentado con anterioridad, posterioridad o simultáneamente a otra publicación distinta a Revista Tempus Psicológico sin que medie respuesta previa del Editor de la Revista, sobre la evaluación del artículo mencionado anteriormente, por lo que los cedentes declaran que no existe impedimento de ninguna naturaleza para la presente cesión de derechos. Los cedentes además se declaran como únicos responsables por cualquier acción de reivindicación, plagio u otra clase de reclamación que al respecto pudiera sobrevenir.

En virtud de la presente cesión, el CESIONARIO queda autorizado para copiar, reproducir, distribuir, publicar, comercializar el artículo objeto de la cesión, por cualquier medio digital, electrónico o reprográfico, conservando la obligación de respetar en todo caso los derechos morales del autor, contenidos en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982.

Los artículos publicados en la Revista Tempus Psicológico y todo su contenido se encuentran bajo la siguiente licencia Creative Commons:

La Revista Tempus Psicológico tiene la siguiente licencia CREATIVE COMMONS, para la distribución de sus artículos.

Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Política de acceso abierto

Esta revista proporciona un acceso abierto inmediato a su contenido, basado en el principio de que ofrecer al público un acceso libre a las investigaciones ayuda a un mayor intercambio global de conocimiento. Esta revista provee acceso libre inmediato a su contenido bajo el principio de que hacer disponible gratuitamente la investigación al público, lo cual fomenta un mayor intercambio de conocimiento global.

