

Editorial
 Recordar lo enseñado, aprender lo olvidado
 Remember what was taught, learn what was forgotten
Carlos Suárez Quiceno

Uso de videojuegos, agresión, sintomatología depresiva y violencia intrafamiliar en adolescentes y adultos jóvenes
 The use of video games, aggression, depressive symptoms and domestic violence in adolescents and young adults
Patricia Martínez Lanz, Diana Betancourt Ocampo, Alejandro González González

Habilidades para la vida: análisis de las propiedades psicométricas de un test creado para su medición
 Skills for life: analysis of psychometric components of a test created to its measurement
Leidy Evelyn Díaz Posada, Richard Francisco Rosero Burbano, María Paula Melo Sierra, Daniela Aponte López

Adquisición de los recuerdos autobiográficos: interacciones con el desarrollo del lenguaje y la teoría de la mente entre los 3 y los 4 años y 11 meses de edad
 Acquisition of autobiographical memories: interaction with language development and theory of mind between 3 and 4 years and 11 months of age
Viviana Andrea Restrepo Tamayo

Significações da condição de vítima entre familiares de desaparecidos forçados no conflito armado colombiano
 Meanings of victimhood among families of forced missing on colombian armed conflict
Rafael Andrés Patiño, Antônio Marco Chaves, Francisco Ramos De Farias

Teoría de la mente en un grupo de personas vinculadas al conflicto armado y en proceso de resocialización
 Meanings of victimhood among families of forced missing on colombian armed conflict
Mónica Gómez, David Molina, Marcela Arana

La funcionalidad de la entrevista clínica en la evaluación, diagnóstico e intervención neuropsicológica
 Clinical interview's functionality in evaluation, diagnosis and neuropsychological intervention
Paula Andrea Montoya Zuluaga, Isabel Cristina Puerta Lopera, Olber Eduardo Arango Tobón

La depresión: encrucijada entre las nuevas modalidades del ser y el dispositivo farmacéutico
 Depression: crossroads between the new modalities of the being and the pharmaceutical apparatus
Diego E. Londoño

El bullying y el suicidio en el escenario universitario
 Bullying and suicide in university settings
John Jairo García Peña, Rosalba María Moncada Ortiz, Jessica Quintero Gil

Confrontación bipartidista en Colombia: el diario Vanguardia Liberal como un actor político opositor frente al partido conservador, 1949
 Bipartisan confrontation in colombia
Álvaro Acevedo Tarazona, Laura Marcela Villafrade Bravo

Crisis: globalización e integración
 Crisis: globalization and integration
Yolanda Rosa Morales Castro

Colombia, el paradigma de la transformación política de 1930 a 1946
 Colombia, the paradigm of political transformation from 1930 to 1946
Óscar Fernando Martínez Herrera

Evaluar en la Funlam: un ejercicio que invita a la resignificación del "poder"
 To evaluate at Funlam: an exercise that invites to the resignification of "power"
Luz-Ángela Ramírez-Nieto

La dimensión biológica y la dimensión cultural como asíntotas de la emoción: una posibilidad actual en la comprensión de la emoción
 Biological and cultural dimension as asymptotes thrill: an actual possibility in the understanding of emotion
Gloria María López Arboleda, Alexander Rodríguez Bustamante, Lilian Johanna Marroquín Navarro



Passiflora Purpurea

Juan Manuel Echavarría

© Fundación Universitaria Luis Amigó

Revista Colombiana de Ciencias Sociales

Vol. 4, No. 2, julio-diciembre de 2013

ISSN: 2216-1201

Rector

Pbro. José Wilmar Sánchez Duque

Vicerrectora de Investigaciones

Isabel Cristina Puerta Lopera

Decana Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Luz Marina Arango Gómez

Jefe de Fondo Editorial

Carolina Orrego Moscoso

Diseño y Diagramación

Arbey David Zuluaga Yarce

Imagen de Carátula

Juan Manuel Echavarría

“Passiflora Purpurea” (1997)

De la serie: *Corte de Florero / Flower Cut Vase*

(50x40cm) / Archival Pigment Print

Correctora de estilo

Sonia Natalia Cogollo Ospina

Traductores

José Vicente Abad Olaya

Julius Plaza Mondejar

Mauricio Echeverri Rendón

José Julián Delgado Ladino

Ángela María Roldán Arroyave

Contacto editorial

Fundación Universitaria Luis Amigó

Transversal 51A 67B 90. Medellín, Antioquia, Colombia

Tel: (574) 4487666 (Ext. 9711. Departamento de Fondo Editorial)

www.funlam.edu.co - fondoeditorial@funlam.edu.co

Órgano de divulgación de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó.

Hecho en Colombia / Made in Colombia

Financiación realizada por la Fundación Universitaria Luis Amigó.



La revista y los textos individuales que en esta se divulgan están protegidos por las leyes de copyright y por los términos y condiciones de la **Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivar 4.0 Internacional**. Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden encontrarse en <http://www.funlam.edu.co/modules/fondoeditorial/>

Derechos de autor. El autor o autores pueden tener derechos adicionales en sus artículos según lo establecido en la cesión por ellos firmada.

Revista Colombiana de Ciencias Sociales

Director de la revista

Mg. Olber Eduardo Arango Tobón

Comité Científico

- Ph. D. Néstor Roselli. Universidad Católica de Argentina. Argentina.
- Ph. D. Rafael Andrés Patiño Orozco. Universidad Federal de Bahía. Brasil.
- Ph. D. Patricio Cabello Cádiz. Universidad Complutense de Madrid. España.
- Ph. D. Manuel Martí Vilar. Universitat de València. España.
- Ph. D. Felipe Tobón Hoyos. Universidad Complutense de Madrid. España.
- Ph. D. Juan José Martí Noguera. Universidad Antonio Nariño. Colombia.
- Ph. D. Jaime Alberto Carmona Parra. Fundación Universitaria Luis Amigó. Colombia.

Comité Editorial

- Ph. D. Juan Carlos Restrepo Botero. Corporación Universitaria Lasallista. Colombia.
- Ph. D. Mónica Gómez Botero. Fundación Universitaria Luis Amigó. Colombia.
- Ph. D. Luz Marina Arango. Fundación Universitaria Luis Amigó. Colombia.
- Mg. Adriana Álvarez Restrepo. Universidad Pontificia Bolivariana. Colombia.
- Mg. Edison Francisco Viveros Chavarría. Fundación Universitaria Luis Amigó. Colombia.
- Mg. Hernando Alberto Bernal Zuluaga. Fundación Universitaria Luis Amigó. Colombia.
- Mg. Laura Victoria Londoño Bernal. Fundación Universitaria Luis Amigó. Colombia.

Árbitros

- Phd. Jackeline Benavides Delgado. Universidad de los Andes.
- Phd. Claudia Gamboa Montejano. Investigadora Parlamentaria de Cámara de Diputados. México DF.
- Phd. Juan Carlos Restrepo Botero. Corporación Universitaria Lasallista.
- Phd. Alonso Tejada Zabaleta. Universidad del Valle.
- Phd. María Gladys Romero Quiroga. Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Mg. Roicer Alberto Flórez Bolívar. Universidad de Cartagena.
- Mg. María Carolina Ossa Santamaría. Clínica del Bosque.
- Mg. Fredy Alexander Romero Guzmán. Institución Universitaria de Envigado.
- Mg. María Elena Vélez Jaramillo. Universidad de Antioquia.

Edición

Fundación Universitaria Luis Amigó

Solicitud de canje

Biblioteca Vicente Serer Vicens
Fundación Universitaria Luis Amigó
Medellín, Antioquia

Para sus contribuciones

revista.csociales@funlam.edu.co

Facultad de Psicología y Ciencias Sociales. Fundación Universitaria Luis Amigó.
Transversal 51A 67B 90. Medellín, Antioquia, Colombia.

ISSN: 2216-1201

Vol. 4, No. 2, julio-diciembre de 2013

La *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* publicó su primer número en el segundo semestre de 2010. Nació como un anhelo de divulgación, conservación y divulgación del conocimiento, siguiendo la Misión de la Fundación Universitaria Luis Amigó, tal como es hecha acto por la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales. Es una publicación de carácter científico que divulga artículos de alta calidad en Ciencias Sociales. Estos artículos deben ser el resultado de investigaciones en estos campos del conocimiento o productos de una reflexión disciplinar juiciosa, de calidad y relevancia para ellos. Pretende aportar al conocimiento y el debate científico de estudiantes y docentes que tengan como preocupación académica cualquier tema de la psicología, la historia, la antropología, la sociología, el trabajo social, el desarrollo familiar, la educación, las comunicaciones y otras disciplinas afines.

Para la reproducción de los artículos, la Revista Colombiana de Ciencias Sociales se registró conforme a lo descrito en <http://creativecommons.org/>

CONTENIDO

Editorial

Recordar lo enseñado, aprender lo olvidado	165
<i>Carlos Suárez Quiceno</i>	

Uso de videojuegos, agresión, sintomatología depresiva y violencia intrafamiliar en adolescentes y adultos jóvenes	167
<i>Patricia Martínez Lanz, Diana Betancourt Ocampo, Alejandro González González</i>	

Habilidades para la vida: análisis de las propiedades psicométricas de un test creado para su medición	181
<i>Leidy Evelyn Díaz Posada, Richard Francisco Rosero Burbano, María Paula Melo Sierra, Daniela Aponte López</i>	

Adquisición de los recuerdos autobiográficos: interacciones con el desarrollo del lenguaje y la teoría de la mente entre los 3 y los 4 años y 11 meses de edad	201
<i>Viviana Andrea Restrepo Tamayo</i>	

Significações da condição de vítima entre familiares de desaparecidos forçados no conflito armado colombiano	223
<i>Rafael Andrés Patiño, Antônio Marco Chaves, Francisco Ramos De Farias</i>	

Teoría de la mente en un grupo de personas vinculadas al conflicto armado y en proceso de resocialización	244
<i>Mónica Gómez, David Molina, Marcela Arana</i>	

La funcionalidad de la entrevista clínica en la evaluación, diagnóstico e intervención neuropsicológica	258
<i>Paula Andrea Montoya Zuluaga, Isabel Cristina Puerta Lopera, Olber Eduardo Arango Tobón</i>	

La depresión: encrucijada entre las nuevas modalidades del ser y el dispositivo farmacéutico ..	278
<i>Diego E. Londoño</i>	

El bullying y el suicidio en el escenario universitario	298
<i>John Jairo García Peña, Rosalba María Moncada Ortiz, Jessica Quintero Gil</i>	
Confrontación bipartidista en Colombia	311
<i>Álvaro Acevedo Tarazona, Laura Marcela Villafrade Bravo</i>	
Crisis: globalización e integración	326
<i>Yolanda Rosa Morales Castro</i>	
Colombia, el paradigma de la transformación política de 1930 a 1946	336
<i>Óscar Fernando Martínez Herrera</i>	
Evaluar en la Funlam: un ejercicio que invita a la resignificación del “poder”	348
<i>Luz-Ángela Ramírez-Nieto</i>	
La dimensión biológica y la dimensión cultural como asíntotas de la emoción: una posibilidad actual en la comprensión de la emoción	357
<i>Gloria María López Arboleda, Alexander Rodríguez Bustamante, Lilian Johanna Marroquín Navarro</i>	

CONTENTS

Editorial

Remember what was taught, learn what was forgotten 165

Carlos Suárez Quiceno

The use of video games, aggression, depressive symptoms and domestic violences in adolescents and young adults 167

Patricia Martínez Lanz, Diana Betancourt Ocampo, Alejandro González González

Skills for life: analysis of psychometric components of a test created to its measurement 181

Leidy Evelyn Díaz Posada, Richard Francisco Rosero Burbano, María Paula Melo Sierra, Daniela Aponte López

Acquisition of autobiographical memories: interaction with language development and theory of mind between 3 and 4 years and 11 months of age 201

Viviana Andrea Restrepo Tamayo

Meanings of victimhood among families of forced missing on colombian armed conflict 223

Rafael Andrés Patiño, Antônio Marco Chaves, Francisco Ramos De Farias

Theory of mind in a group of people involved in the armed conflict and in process of re-socialization 244

Mónica Gómez, David Molina, Marcela Arana

Clinical interview's functionality in evaluation, diagnosis and neuropsychological intervention 258

Paula Andrea Montoya Zuluaga, Isabel Cristina Puerta Lopera, Olber Eduardo Arango Tobón

Depression: crossroads between the new modalities of the being and the pharmaceutical apparatus 278

Diego E. Londoño

Bullying and suicide in university settings	298
<i>John Jairo García Peña, Rosalba María Moncada Ortiz, Jessica Quintero Gil</i>	
Bipartisan confrontation in colombia	311
<i>Álvaro Acevedo Tarazona, Laura Marcela Villafrade Bravo</i>	
Crisis: globalization and integration	326
<i>Yolanda Rosa Morales Castro</i>	
Colombia, the paradigm of political transformation from 1930 to 1946	336
<i>Óscar Fernando Martínez Herrera</i>	
To evaluate at Funlam: an exercise that invites to the resignification of “power”	348
<i>Luz-Ángela Ramírez-Nieto</i>	
Biological and cultural dimension as asymptotes thrill: an actual possibility in the understanding of emotion	357
<i>Gloria María López Arboleda, Alexander Rodríguez Bustamante, Lilian Johanna Marroquín Navarro</i>	

EDITORIAL

RECORDAR LO ENSEÑADO, APRENDER LO OLVIDADO

REMEMBER WHAT WAS TAUGHT, LEARN WHAT WAS FORGOTTEN

Carlos Suárez Quiceno*

Forma de citar este artículo en APA:

Suárez Quiceno, C. (julio-diciembre, 2013). Recordar lo enseñado, aprender lo olvidado. [Editorial]. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(2), 165-166.

Fue hacia el año 1930 cuando Marcel Mauss, uno de los grandes científicos sociales del siglo XX, escribió un texto que se convertiría en una de las mejores lecciones para los académicos e investigadores de las ciencias sociales. Se trata de *L'oeuvre de Mauss par lui-même*, en la versión francesa publicada en 1979, o de *Autorretrato intelectual*, en la traducción española de 2001**.

Aunque no tenía como fin ser publicado, pues era una comunicación personal, con el paso del tiempo el manuscrito llegó a conocerse. Hoy podemos apreciarlo como parte de su legado académico, como un generoso testimonio de su trabajo intelectual, una enseñanza para recordar. Ese texto escrito hace más de 80 años, parece una ofrenda para los investigadores de hoy. Allí, Mauss prefigura el valor y la importancia del trabajo colaborativo, de la conformación de redes, del trabajo en equipo antes que de la figuración individual.

Mauss declara que su trabajo siempre ha sido realizado desde una escuela, que siempre ha escrito en colaboración con otros, que no concibe el trabajo intelectual sin un grupo que lo acompañe, sin escribir entre varias personas. “Acaso lo que caracterice mi carrera científica, quizás hoy todavía más que antes, es el sentimiento de trabajar como parte de un grupo, y la convicción de que la colaboración con otros es una fuerza que se opone al aislamiento y a la pretendida búsqueda de originalidad”. Agrega también ideas como las que se aprecian en las siguientes paráfrasis: lo mejor que puede dar un investigador no depende de él mismo, sino de los otros que colaboran con él. La tarea de las ciencias sociales es tan grande, que no basta un solo individuo.

Estamos un poco acostumbrados a citar grandes nombres, el de Marcel Mauss lo es, pero él nos advierte que no hubiera sido nada sin la colaboración de otros. Muchos de ellos perecieron en los años terribles de la guerra, lo que fue un dolor muy grande y la peor tragedia de su vida como científico. Añade, de un modo franco, que lo mejor que hubiera podido dar de sí desapareció con ellos. Así que los grandes nombres no dicen nada por sí mismos.

* Comunicador y profesor Fundación Universitaria Luis Amigó. Maestría en Estética Universidad Nacional de Colombia. Sociólogo Universidad Autónoma de Medellín. Licenciado en Español y Literatura Universidad de Antioquia.

** Versión digital del texto disponible en: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/libros/antropologia/de_la_func/Index.htm

Es cierto entonces que la ciencia requiere comunidad, visibilidad, amplitud y generosidad. Aquel gran maestro no tenía reparo en atrasar sus publicaciones por estar revisando las de sus estudiantes.

Hay muchos modos de colaborar. Este ejercicio de publicar y lanzar los trabajos académicos en revistas digitales que están disponibles de modo abierto y gratuito en la red, avanza en la dirección adecuada para construir comunidad. También en la enseñanza de Marcel Mauss se prefiguraba la inteligencia colectiva que hoy pregonamos.

El que las revistas académicas se hagan visibles y de libre acceso, contribuye a la transferencia y a la construcción de conocimiento. Aún se deberá atender el propósito de crear comunidad académica, de poner en contacto a los investigadores, de trabajar sin celos ni rencillas.

Los investigadores a veces olvidamos que el fin último de nuestro trabajo es construir conocimiento para avanzar en la ciencia, para descorrer los velos de lo aparente, para aclarar la niebla del pensamiento. Para eso hace falta crear equipos, hacer comunidad.

Este nuevo número de la *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* sigue en esa dirección, ampliando caminos para más caminantes.

USO DE VIDEOJUEGOS, AGRESIÓN, SINTOMATOLOGÍA DEPRESIVA Y VIOLENCIA INTRAFAMILIAR EN ADOLESCENTES Y ADULTOS JÓVENES

THE USE OF VIDEO GAMES, AGGRESSION, DEPRESSIVE SYMPTOMS AND DOMESTIC VIOLENCES IN ADOLESCENTS AND YOUNG ADULTS

Patricia Martínez Lanz*, Diana Betancourt Ocampo**,
Alejandro González González***

Universidad de Anáhuac México Norte, México.

Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Recibido: 9 de enero de 2013 - Aprobado: 30 de abril de 2013

Forma de citar este artículo en APA:

Martínez Lanz, P., Betancourt Ocampo, D. y González González, A. (julio-diciembre, 2013). Uso de videojuegos, agresión, sintomatología depresiva y violencia intrafamiliar en adolescentes y adultos jóvenes. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(2), 167-180.

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue determinar las diferencias en sintomatología depresiva, violencia intrafamiliar y agresión en 801 adolescentes y jóvenes con diferentes niveles de exposición a videojuegos con y sin contenidos violentos. La media de edad de los participantes fue de 17.5 años, el 55.4% eran hombres y 44.6% mujeres. Para evaluar la sintomatología depresiva se utilizó la Cédula del Centro de Estudios Epidemiológicos, para la violencia intrafamiliar, se diseñó una escala de 16 reactivos que miden: *agresión verbal, agresión física, humillación y respeto*; en cuanto a la agresión, se diseñó una escala tipo Likert de 13 reactivos con cuatro opciones de respuesta: *nunca a siempre*. Respecto al uso de videojuegos, se preguntó si los utilizan o no, motivo por el cual los juegan, el tiempo aproximado a la semana que pasan jugándolos, si los videojuegos que utilizan tienen contenido violento y de qué tipo. Los resultados mostraron diferencias significativas en las variables evaluadas respecto al nivel de exposición de videojuegos con contenido violento, donde de manera general los adolescentes y adultos jóvenes que reportaron una mayor exposición (de 11 horas o más por semana) presentaron mayor sintomatología depresiva, agresión y violencia intrafamiliar que aquellos con un menor nivel de exposición.

Palabras clave:

Videojuegos, depresión, violencia, agresión, jóvenes.

Abstract:

The objective of this research was to determine differences on depressive symptoms, family violence and aggression in 801 adolescents and young people with different levels of exposure to video games with and without violent content. The average age of the participants was 17.5 years, of which 55.4% were male and 44.6% female. To assess depressive symptoms, the Certificate Center for Epidemiologic Studies was used, and for domestic violence, a scale was designed from 16 reactants that measure verbal and physical aggression, humiliation and respect; with regards to aggression, a Likert scale was designed from 13 reactants with four-response options: from never to always. And with regards to the use of video games, it was asked whether they use them or not, the motive why they like them, the approximate time a week playing them, and whether those video games have violent content and its type. The results showed significant differences in the variables evaluated as to the level of exposure to video games with violent content, which generally teenagers and young adults who reported higher exposure (more than 11 hours a week) had higher depressive symptoms, aggression and domestic violence than those with a lower level of exposure.

Keywords:

Video games, depression, violence, aggression, youth.

* Universidad de Anáhuac México Norte. E-mail: pmlanz@anahuac.mx

** Universidad de Anáhuac México Norte. E-mail: diana.betancourt@anahuac.mx

*** Universidad Nacional Autónoma de México. E-mail: ale_orizaba@yahoo.com

Introducción

Como todo fenómeno humano y social, el ocio es cultural e histórico. Sus diversas manifestaciones responden al espíritu de cada época, y por consiguiente reflejan el modo individual y colectivo de vivir y de entender la conjunción del tiempo y la libertad, esto es, del tiempo libre. En las sociedades avanzadas, los niños se encuentran entre la esterilidad del “no hacer nada” y la hiperocupación del tiempo de ocio institucionalizado, que es el dedicado en la educación informal a actividades extraescolares (Trilla, 1992). En este contexto, el actual consumo infantil del ocio presenta una fuerte influencia del avance tecnológico.

En términos generales, a los videojuegos puede aplicarse lo que Taboada (1988) dice de las nuevas tecnologías: no producen un simple cambio de convicciones, creencias o actitudes, sino una nueva forma de representación de la experiencia.

Se puede considerar que son tres ingredientes los que hacen de los videojuegos una actividad sugestiva para los niños, según Malone (1980), serían un modo ideal de aprendizaje, porque: 1) presentan un reto o desafío, 2) desarrollan la fantasía y 3) estimulan la curiosidad del sujeto. Presentan un desafío porque en ellos siempre hay que perseguir alcanzar un objetivo (y recordemos que aquél es un elemento fundamental en el juego infantil), por lo tanto, el juego ideal ha de ofrecer el reto necesario para generar una auténtica motivación intrínseca, ha de incluir un elemento de aventura y de suerte, y en los videojuegos hay un objetivo que puede o no ser alcanzado, o sea que el resultado final es incierto.

Otro factor por el que resultan atractivos los videojuegos es que permiten satisfacer la necesidad de ser competente, estos pueden proporcionar tanto refuerzos de carácter extrínseco, por ejemplo el elogio o la admiración de los pares y otros observadores, como refuerzos intrínsecos, que son los que experimenta el propio sujeto cuando al interactuar con la máquina hace bien una actividad o mejora sus habilidades. Estos últimos refuerzos pueden ser muy poderosos y sin duda en ellos reside una razón muy importante del éxito que tienen los videojuegos. También contribuye a su éxito el hecho de que, generalmente, no existe aquí una recompensa añadida. Así al menos puede deducirse del efecto experimental conocido como sobrejustificación, según el cual una actividad con un valor en sí misma, que ya le dota de justificación, si es premiada con una recompensa extrínseca que le proporciona un plus de justificación innecesario, ve disminuido su atractivo una vez que se retira la recompensa (Kleiber & Barnett, 1991).

En las últimas décadas, en la población en general, se ha observado un incremento en el acceso a medios de comunicación electrónicos, tales como el internet, los teléfonos celulares y computadoras, así como un auge, en particular en la población de niños y de adolescentes, en lo que se

conoce como videojuegos. Rideout, Foehr y Roberts (2010) reportaron que en Estados Unidos se dio un incremento significativo en el uso de videojuegos del año 1999 al 2009, estos datos indican que los videojuegos son más populares en menores de 8 a 18 años, más que ver televisión y escuchar música. Asimismo, en 1999 el promedio de tiempo que le dedicaban los menores a los videojuegos era de 26 minutos al día, para el 2004 incrementó a 49 minutos y para el 2009 fue de una hora con 13 minutos, estos datos aplican para cualquiera de las plataformas de los videojuegos.

Sin embargo, lo que pareciera ser una oportunidad de mejorar el rendimiento y el desarrollo de nuevas habilidades en los niños y adolescentes, trae consigo una serie de complicaciones y de factores a considerar, ya que a partir de 1976, los videojuegos empezaron a incorporar la violencia en sus contenidos, lo cual requirió una consideración específica por parte de los encargados de regular las leyes al respecto, mostrándose renuentes en un principio a asignar las mismas protecciones constitucionales a los videojuegos que habían concedido a otros medios protegidos, como películas y obras escritas y musicales (Mathew & Mott, 2012).

Diversas investigaciones se han centrado en la relación entre los contenidos violentos en los juegos y el comportamiento agresivo en quienes los practican. El tema de cómo el uso de los videojuegos se refiere a las medidas de salud ha recibido hasta ahora poca atención, con resultados inconsistentes. Por un lado, la frecuencia de los videojuegos aún no ha sido relacionada con el índice de masa corporal o rendimiento académico en la universidad (Williams, Yee & Caplan, 2008). Sin embargo, Wack y Tantleff-Dunn (2009) encontraron en un grupo de estudiantes, que los jugadores de videojuegos calificaron como más saludables que la población general estadounidense en el índice de masa corporal, la cantidad de ejercicio realizado, percepción de salud, y ansiedad, pero reportaron mayores niveles de depresión y consumo de sustancias.

Otros estudios han relacionado el uso de los videojuegos con un incremento en el consumo de drogas y alcohol, baja calidad de la relación interpersonal, problemas en la escuela, menor tiempo de sueño, las actividades de ocio limitadas, y la ideación suicida (Padilla-Walker et al., 2010).

Por otro lado, algunos estudios (Olson et al., 2007) indican diferencias por sexo en el uso de videojuegos, donde los hombres los emplean con mayor frecuencia que las mujeres, además de que ellos son quienes utilizan con mayor frecuencia juegos con contenidos violentos o donde se da prioridad al uso de la fuerza física y la agresión. Por su parte, Olson, Kutner y Warner (2008) encontraron en un estudio con hombres adolescentes que estos reportaban que los videojuegos con contenidos violentos les atraían por cinco razones especiales: (a) fantasías de poder y fama; (b) cambiar, explorar; (c) regulación emocional, especialmente el afrontamiento ante el enojo y el estrés; (d) socialización (cooperación, competición y búsqueda de estatus); y (e) aprendizaje de nuevas habilidades (particularmente en el caso de juegos de deportes).

Olson (2004), reporta que ciertos tipos de videojuegos pueden afectar las emociones, cogniciones, percepciones y conductas que promueven el *bullying* y la victimización. Sherry (2001) realizó un meta-análisis de estudios que mostraron que la exposición a videojuegos violentos se asocia a un incremento de pensamientos agresivos, sentimientos de enojo u hostilidad y un aumento de agresión, así como un decremento en conductas pro-sociales. Del mismo modo, Wei (2007) reportó que la exposición a videojuegos violentos se relacionó significativamente con gran tolerancia a la violencia, pocas actitudes empáticas hacia otros y altos niveles de agresión.

De acuerdo con Funk (2005), la exposición a la violencia tanto en videos como en videojuegos puede asociarse a conductas o pensamientos agresivos, desensibilización hacia la violencia y el decremento de la empatía. Anderson (2004) explica que hay un número consistente y amplio de información que apoya el efecto de la exposición de videojuegos violentos sobre los pensamientos, sentimientos y conductas agresivas; sin embargo, otras revisiones mencionan que el efecto de la interacción entre la exposición de videojuegos y la presencia de pensamientos y conductas agresivas es relativamente débil o poco consistente (Bensley & van Eenwyk, 2001; Browne & Hamilton-Giachritsis, 2005; Sherry, 2001).

Ferguson et al. (2008) realizaron un estudio para determinar el efecto que tiene la exposición a los videojuegos violentos y a la violencia en el ambiente familiar sobre la presencia de conductas violentas. Los autores encontraron que la exposición a la violencia dentro del ambiente familiar fue la variable predictora de la presencia de conductas violentas, y que el uso de videojuegos no tuvo un efecto significativo en estas conductas. En otro estudio, Ferguson, San Miguel y Hartley (2009) examinaron diversos factores de riesgo para la presencia de conductas violentas y agresivas en jóvenes, los resultados de este estudio mostraron que la asociación con pares que tengan conductas delictivas, una personalidad antisocial, sintomatología depresiva y padres quienes emplean la violencia psicológica en sus relaciones de pareja fueron los factores de riesgo para el desarrollo de conductas violentas y agresivas en los jóvenes, la exposición a videojuegos con contenido violento no fue un predictor de la violencia o agresión en los adolescentes.

Como se puede apreciar, la evidencia empírica sobre la relación entre la exposición a videojuegos con contenido violento y la presencia de conductas violentas o agresivas es contradictoria, ya que si bien, son diversos los factores de riesgo para la presencia de las conductas agresivas o violentas (por ejemplo, algunas características individuales como daño neurológico, apego inseguro, abuso o negligencia parental, una alta exposición a problemas sociales como la pobreza o violencia), estos factores son complicados y se encuentran entretreídos a través del tiempo lo que complica el identificar una causa específica de la conducta agresiva o violenta (U. S. Departamento de Servicios Humanos y de Salud, 2001, citado en Olson et al., 2008). De ahí que, aun cuando la literatura indique un

efecto pequeño de los videojuegos sobre la presencia de conductas y pensamientos agresivos, no deja de ser un factor de riesgo que puede ser más fácil de modificar en comparación con otras variables.

De tal forma, el propósito del presente estudio fue examinar las diferencias en sintomatología depresiva, violencia intrafamiliar y agresión en adolescentes con diferentes niveles de exposición a videojuegos con contenido violento.

Material y métodos

Participantes

Se seleccionó una muestra no probabilística por conveniencia de 801 adolescentes y jóvenes, con un rango de edad de 11 a 27 años ($M=17.5$ años, $D.E.=3.9$), estudiantes de escuelas públicas y privadas de la ciudad de México, de nivel primaria (1.6%), secundaria (41.6%), preparatoria (6.5%) y licenciatura (50.3%), de los cuales el 55.4% son hombres y 44.6% mujeres. Los criterios de inclusión fueron que los participantes estudiaran en las instituciones seleccionadas y que estuvieran en el rango de edad establecido.

Instrumentos

Para evaluar la sintomatología depresiva se utilizó la Escala de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos (CES-D) (Radloff, 1977; Benjet et al., 1999) que consta de 20 reactivos que miden la presencia y duración de los síntomas depresivos en la semana previa a su aplicación; es una escala tipo Likert con 4 opciones de respuesta (de 0 días a 5 a 7 días). La CES-D ha mostrado ser consistentemente satisfactoria en diferentes contextos socioculturales, poblaciones y sexos, alcanzando coeficientes de Alpha de Cronbach mayores a 0.80 (Aguilera, Carreño & Juárez, 2004; Benjet et al., 1999; Jiménez, Mondragón & González-Forteza, 2007; Roberts et al., 1990; Salgado de Snyder & Maldonado, 1994).

Para evaluar la violencia intrafamiliar, se diseñó una escala de 16 reactivos con base a la Escala de Abuso Infantil de Vladimírsky, Sánchez y Marín (2003) que miden: *agresión verbal*, *agresión física*, *humillación* y *respeto* ($\alpha=0.83$). En cuanto a la agresión, se diseñó una escala tipo Likert de 13 reactivos con cuatro opciones de respuesta: *nunca* a *siempre* ($\alpha=0.83$). Respecto al uso de videojuegos, se preguntó si los utilizan o no, motivo por el cual los juegan, el tiempo aproximado a la semana que pasan jugándolos, su juego favorito, si los videojuegos que utilizan tiene contenido violento y de qué tipo.

Procedimiento

Se obtuvo el permiso correspondiente de las autoridades de cada una de las instituciones participantes para la aplicación de los instrumentos. La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo tanto de forma grupal como individual, esto debido a las facilidades otorgadas por cada una de las instituciones. Las aplicaciones individuales se realizaron dentro de las instalaciones de las escuelas, fuera de los salones de clase, se buscó que los participantes respondieran el instrumento en un espacio que cubriera las condiciones adecuadas para garantizar que se enfocaran en la resolución de dicho instrumento; por lo que respecta a las aplicaciones grupales, se llevaron a cabo dentro de las aulas. La duración aproximada de la aplicación fue de 20 minutos. Para la recolección de datos se contó con el apoyo de 10 estudiantes de sexto y séptimo semestre de la carrera de Psicología, a quienes se les capacitó previamente para la aplicación de los instrumentos.

En ambos tipos de aplicación se les explicaba a los participantes el propósito de la investigación y se les solicitó su participación voluntaria, garantizándoles el anonimato y la confidencialidad. En el caso de los participantes que eran menores de edad (menores de 18 años), se les envió un aviso escrito a los padres o tutores donde se les explicaba el objetivo de la investigación, las implicaciones y los riesgos (de nivel mínimo) que pudiera tener si sus hijos participaban en el estudio.

Resultados

Análisis descriptivo del uso de videojuegos

Sobre el uso de videojuegos al menos una vez al mes (ver Tabla 1), los resultados mostraron que el mayor porcentaje de los participantes informó que sí los utiliza; al realizar análisis por género, se aprecia que fue mayor el porcentaje de hombres que informó que sí los emplea en comparación con las mujeres.

Tabla 1. *Uso de videojuegos al menos una vez al mes*

	Total	Hombres	Mujeres	χ^2
	%	%	%	
Sí	73.3	79.1	65.9	10.9*
No	26.7	20.9	34.1	

* $p < .001$

En cuanto a la razón principal para jugar videojuegos, un mayor número de jóvenes expresó que los utilizan para pasar el tiempo, en segundo lugar se encontró que lo hacen por diversión y en tercero, para el total de la muestra y para los varones, por distracción de lo cotidiano, en el caso de las mujeres la tercera razón más frecuente fue para simular que se es otra persona (ver Tabla 2).

Tabla 2. Razón principal para jugar videojuegos

	Total	Hombres	Mujeres	X ²
	%	%	%	
Para pasar el tiempo	32.0	30.2	34.8	8.7
Por diversión	24.3	27.1	19.9	
Por competencia	9.6	9.8	9.2	
Por distracción	10.4	10.7	9.9	
Para simular que soy otra persona	9.0	8.0	10.6	
Para comunicarme con otros jugadores	4.1	4.4	3.5	
Me relaja	4.4	5.3	2.8	
Para sentirme superior físicamente	2.2	1.8	2.8	
Para sentirme superior emocionalmente	3.8	2.7	5.7	
Otra razón	0.3	---	0.7	

En la Tabla 3, se pueden observar los resultados sobre el tiempo que los jóvenes emplean en el uso de videojuegos. En el total de la muestra se encontró que el número de jóvenes que expresó usar los videojuegos fue disminuyendo conforme aumentaba el número de horas de uso, es decir, que el menor porcentaje de los participantes mencionó que juega 11 horas o más a la semana. Por lo que respecta a los resultados por sexo, en el caso de los hombres, el mayor porcentaje de los jóvenes dijo que juega los videojuegos de entre 2 y 10 horas a la semana; en cuanto a las mujeres, el mayor porcentaje se agrupó de 30 minutos a 5 horas; es decir, que un mayor número de hombres afirmaron que pasan más tiempo jugando videojuegos que las mujeres.

Tabla 3. Tiempo de uso de videojuegos a la semana

	Total	Hombres	Mujeres	X ²
	%	%	%	
De 30 minutos a 1 hora	34.3	24.6	47.4	42.2*
De 2 a 5 horas	28.8	33.2	22.8	
De 6 a 10 horas	24.9	30.8	16.9	
De 11 a más horas	12.0	11.4	12.4	

*p < .001

En lo que se refiere al contenido violento y/o agresivo en los videojuegos preferidos de los jóvenes (ver Tabla 4), en el total de la muestra, aproximadamente la mitad de los participantes manifestaron que sí tienen este tipo de contenido. Al hacer el análisis por sexo, se encontró que en el caso de los varones fue mayor el porcentaje que expresó que sí tienen contenido violento y/o agresivo sus videojuegos de mayor preferencia, en comparación con las mujeres, quienes reportaron con mayor frecuencia que no tienen este tipo de contenido.

Tabla 4. *Contenido violento y/o agresivo en los videojuegos de mayor preferencia*

	Total	Hombres	Mujeres	χ^2
	%	%	%	
Sí	50.1	59.6	37.1	32.1*
No	49.9	40.4	62.9	

*p < .001

Con el objetivo de obtener una medida más exacta para evaluar la exposición de los jóvenes ante los videojuegos con contenido violento, se creó un indicador combinando la presencia de violencia o agresión en videojuegos junto con el tiempo que pasan los jóvenes utilizando los videojuegos, los resultados se muestran en la Tabla 5. Como se puede apreciar, fue mayor el porcentaje, tanto para el total de la muestra como para hombres y mujeres, de adolescentes y jóvenes que tienen un bajo nivel de exposición ante los videojuegos con contenido violento y/o agresivo. Al hacer el análisis por sexo, se puede observar que en el caso de los varones fue mayor el porcentaje de jóvenes que presentan una mayor exposición a videojuegos con contenido violento en comparación con las mujeres.

Tabla 5. *Indicador de exposición a videojuegos con contenido violento y/o agresivo*

	Total	Hombres	Mujeres	χ^2
	%	%	%	
No utilizan videojuegos con contenido violento	50.2	40.9	62.9	38.1*
Sí, juegan de 30 min a 1 hr	11.9	11.6	12.4	
Sí, juegan de 2 a 5 hrs	15.1	18.8	10.2	
Sí, juegan de 6 a 10 hrs	15.1	19.9	8.7	
Sí, juegan de 11hrs a más	7.6	8.9	5.8	

*p < .001

Análisis de correlación de las variables evaluadas

Para conocer la relación entre las variables evaluadas se realizaron análisis de correlación de Pearson (ver Tabla 6). Los resultados mostraron correlaciones significativas entre todas las variables. Por lo que respecta al indicador de exposición a videojuegos con contenido violento, los resultados mostraron que a mayor exposición, mayor agresión, sintomatología depresiva, violencia intrafamiliar y mayor edad. Cabe señalar, que la agresión, la sintomatología depresiva y la violencia intrafamiliar fueron las variables que más correlacionaron entre sí.

Tabla 6. *Análisis de correlación entre las variables evaluadas*

	1	2	3	4	5
1. Agresión	---	0.78*	0.65*	-0.21*	0.24*
2. Sintomatología depresiva		---	0.68*	0.16*	0.23*
3. Violencia intrafamiliar			---	0.13*	0.20*
4. Edad				---	0.16*
5. Indicador de exposición a videojuegos con contenido violento.					---

* $p < .001$

Diferencias por nivel de exposición a videojuegos con contenido violento y/o agresivo

Para determinar las diferencias en agresión, sintomatología depresiva y violencia intrafamiliar por nivel de exposición a videojuegos con contenido violento se llevaron a cabo análisis de varianza de una vía (ver Tabla 7). Los resultados mostraron diferencias significativas en las tres variables evaluadas, por lo cual se realizaron pruebas *Post Hoc Scheffe*. En el caso de la agresión, las diferencias significativas ($p < .01$) fueron entre el grupo que no utiliza videojuegos con contenido y violento y el que los utiliza más tiempo (de 11 horas a más), es decir, que los jóvenes con mayor exposición presentan mayor nivel de agresión que los que no utilizan este tipo de videojuegos.

Por lo que respecta a la sintomatología depresiva, el grupo con mayor exposición (de 11 horas a más) fue estadísticamente diferente ($p < .05$) a casi todos los grupos, excepto a los que juegan de 6 a 10 horas, donde el grupo de mayor exposición presentó mayor sintomatología depresiva que los participantes con menor exposición. En cuanto al grupo que sí juega con videojuegos con contenido violento y/o agresivo e invierten de 6 a 10 horas a la semana en utilizarlos, fue diferente significativamente ($p < .05$) de los dos grupos con menor exposición, es decir, los que no utilizan videojuegos con contenido violento y los que lo hacen pero no más de una hora a la semana, quienes presentaron una menor sintomatología depresiva que los que tienen mayor exposición.

En cuanto a la violencia intrafamiliar, el grupo de mayor exposición (11 horas o más) fue estadísticamente diferente ($p < .05$) de casi todos los otros grupos, excepto del que juegan de 6 a 10 horas, en donde el grupo con mayor exposición a videojuegos con contenido violento puntuaron más alto en violencia intrafamiliar que los grupos con menor exposición. Además, se encontraron diferencias significativas ($p < .01$) entre el grupo que no utiliza videojuegos con contenido violento y el que los utiliza de 6 a 10 horas a la semana, donde estos últimos puntuaron más alto en violencia intrafamiliar en comparación con el otro grupo.

Tabla 7. *Diferencias por nivel de exposición a videojuegos con contenido violento y/o agresivo en agresión, sintomatología depresiva y violencia intrafamiliar*

Indicador	Agresión		S. Depresiva		Violencia intrafamiliar	
	M	D.E.	M	D.E.	M	D.E.
No utilizan videojuegos con contenido violento	24.5	5.2	34.4	7.7	23.2	5.9
Sí, juegan de 30 min a 1 hr	25.1	6.4	32.9	7.1	23.9	5.9
Sí, juegan de 2 a 5 hrs	27.9	7.5	36.5	10.3	23.9	6.8
Sí, juegan de 6 a 10 hrs	26.9	7.5	38.2	11.1	26.1	7.0
Sí, juegan de 11hrs a más	29.4	7.3	42.4	10.2	27.6	7.7
Rango	9-49		9-69		9-48	
F	6.44*		10.09*		7.50*	

* $p < .001$

Finalmente, en lo que respecta a la agresión, se encontró que el grupo de mayor exposición (11 horas o más) fue estadísticamente diferente ($p < .05$) de todos los otros grupos, excepto de los que juegan de 6 a 10 horas, donde el grupo con mayor exposición a videojuegos con contenido violento puntuaron más alto en agresión que los grupos con menor exposición. Además, se encontraron diferencias significativas ($p < .01$) entre el grupo que no utiliza videojuegos con contenido violento y los que los utilizan de 6 a 10 horas a la semana, donde estos últimos puntuaron más alto en agresión en comparación con el otro grupo.

Discusión

En el presente estudio se examinaron las diferencias en sintomatología depresiva, violencia intrafamiliar y agresión en adolescentes y jóvenes con diferentes niveles de exposición a videojuegos con contenido violento. Los resultados mostraron diferencias significativas, donde en general, los jóvenes con una mayor exposición (de 11 horas o más a la semana) obtuvieron mayores puntajes en las tres variables en comparación con los otros grupos.

En cuanto a las diferencias por sexo en el uso de videojuegos, los resultados mostraron diferencias significativas donde los hombres reportaron con mayor frecuencia su uso en contraste con las mujeres. Estos hallazgos son congruentes con lo reportado por la literatura (por ejemplo, Olson et al., 2007). Por lo que se refiere al tiempo que invierten a la semana los jóvenes en jugar videojuegos, los hallazgos de esta investigación indicaron que aproximadamente la mitad de las mujeres reportaron que utilizan los videojuegos de una hora o menos a la semana, en el caso de los varones, un mayor porcentaje expresó que juega entre 2 y 10 horas a la semana, lo cual concuerda con lo reportado por Olson et al. (2007).

Respecto a la razón por la cual emplean los videojuegos, las categorías que se obtuvieron fueron diferentes de las propuestas por Olson, Kutner y Warner (2008). En el presente estudio las razones que se mencionaron con mayor frecuencia fueron: para pasar el tiempo, por diversión, por distracción y para simular que se es otra persona, lo cual puede deberse a las características de la población. En el estudio de Olson y colaboradores, sólo evaluaron a un grupo de adolescentes hombres y en la presente investigación participaron tanto hombres como mujeres.

De acuerdo con diversos estudios (Anderson, 2004; Funk, 2005; Olson, 2004; Wei, 2007) la exposición a videojuegos con contenido violento y/o agresivo se relaciona con el incremento de pensamientos, sentimientos y conductas agresivas, lo cual es congruente con los resultados encontrados en la presente investigación, donde los jóvenes que reportaron no utilizar videojuegos con contenido violento presentaron menores puntajes en agresión en comparación con los que tuvieron una mayor exposición a este tipo de videojuegos.

Sin embargo, existen consideraciones particulares respecto a la conducta agresiva ya que como se sabe, para que esta se manifieste, deberán de preexistir factores personales (como los rasgos de personalidad) y factores situacionales (como un incentivo para la acción agresiva). Por último, los resultados de estos comportamientos influirán cíclicamente en dichos factores personales y de situación que contribuyen a la repetición del proceso en el futuro.

Por otra parte, el aumento de los pensamientos agresivos (esfera cognitiva), el aumento de la ira (elemento afectivo), o la actividad fisiológica elevada (excitación) juegan también un papel importante.

En lo que se refiere a la sintomatología depresiva, los hallazgos mostraron que los jóvenes con mayor exposición a videojuegos con contenido violento fueron los que reportaron una mayor sintomatología depresiva en comparación con los otros grupos que tuvieron una menor exposición, estos datos concuerdan con lo reportado por Ferguson, San Miguel y Hartley (2009), quienes indican que la sintomatología depresiva es una de las variables predictoras para el desarrollo de conductas violentas y agresivas en los jóvenes.

Algunos estudios (Funk, 2005; Wei, 2007) indican que existe una relación entre el uso de videojuegos con contenido violento y una mayor tolerancia hacia la violencia y pocas actitudes empáticas hacia los otros; así mismo, Ferguson, San Miguel y Hartley (2009) encontraron que la violencia dentro del hogar, específicamente la violencia entre los padres, fue una variable que se asoció a la presencia de conductas agresivas en los jóvenes. En el presente estudio se encontró que los jóvenes con una mayor exposición a videojuegos con contenido violento expresaron mayor violencia intrafamiliar que los otros grupos.

Finalmente, vale la pena considerar que la investigación actual en el tema de los videojuegos sugiere que hay al menos cinco dimensiones en las que los videojuegos pueden afectar a los jugadores: 1) la frecuencia y cantidad de uso, 2) el contenido, 3) el contexto de uso, 4) la estructura del juego, y 5) la mecánica del mismo; por lo que no hay que perder de vista estas dimensiones al momento de evaluar la importancia de estas opciones así como sus desventajas.

Los resultados de esta investigación aportan evidencia sobre algunas de las variables asociadas al uso de videojuegos en población joven, lo que podría servir para futuros programas tanto de intervención como de prevención.

Referencias

- Aguilera, R., Carreño, S. & Juárez, F. (2004). Características psicométricas de la CES-D en una muestra de adolescentes rurales mexicanos de zonas con alta tradición migratoria. *Salud Mental*, 27(6), 57-66.
- Anderson, C. A. (2004). An update on the effects of playing violent video games. *Journal of Adolescence*, 27, 113-122. doi:10.1016/j.adolescence.2003.10.009
- Benjet, C., Hernández, L., Tercero, G., Hernández, A. & Chartt, R. (1999). Validez y confiabilidad de la CES-D en peri-púberes. *Revista Mexicana de Psicología*, 16(1), 175-185.
- Bensley, L., & van Eenwyk, J. (2001). Video games and real-life aggression: Review of the literature. *Journal of Adolescent Health*, 29, 244-257.
- Browne, K. D., & Hamilton-Giachritsis, C. (2005). The influence of violent media on children and adolescents: A public-health approach. *The Lancet*, 365(9468), 1387-1388. doi:10.1016/S0140-6736(05)66372-6
- Ferguson, C. J., Rueda, S. M., Cruz, A. M., Ferguson, D. E., Fritz, S., & Smith, S. M. (2008). Violent Video Games and Aggression: Causal Relationship or Byproduct of Family Violence and intrinsic Violence Motivation? *Criminal Justice and Behavior*, 35(3), 311-332. doi: 10.1177/0093854807311719
- Ferguson, C. J., San Miguel, C., & Hartley, R. D. (2009). A Multivariate Analysis of Youth Violence and Aggression: The Influence of Family, Peers, Depression, and Media Violence. *The Journal of Pediatrics*, 155(6), 904-908.

- Funk, J. B. (2005). Children's Exposure to Violent Video Games and Desensitization to Violence. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 14, 387-404.
- Jiménez, A., Mondragón, L., & González-Forteza, C. (2007). Self-esteem, Depressive Symptoms, and Suicidal Ideation in Adolescents: Results of Three Studies. *Salud Mental*, 30(5), 20-26.
- Kleiber, D.A. & Barnett, L.A. (1991). El ocio en la infancia. *Infancia y sociedad*, 8, 5-16.
- Mariño, M.C., Medina-Mora, M.E., Chaparro, J.J., & González-Forteza, C. (1993). Confiabilidad y estructura factorial del CES-D en adolescentes mexicanos. *Revista Mexicana de Psicología*, 10(2), 141-145.
- Malone, T.W. (1980). What makes things fun to learn? A study of intrinsically motivating computer games. Palo Alto Research Center. Cognitive and Instructional Sciences Group. Palo Alto California.
- Mathew, G & Mott, J. (2012). *Loyola Law School of Loyola Marymount University Loyola of Los Angeles Law Review*. 45 Loy. L. A. L. Rev. 633.
- Olson, C. K. (2004). Media violence research and youth violence data: Why do they conflict? *Academic Psychiatry*, 28, 144-150.
- Olson, C. K., Kutner, L. A., & Warner, D. E. (2008). The role of violent video game content in adolescent development. Boys' perspectives. *Journal of Adolescent Research*, 23(1), 55-15.
- Olson, C. K., Kutner, L. A., Warner, D. E., Almerigi, J., Baer, L., Nicholi, A. M 2nd, & Beresin, E.V. (2007). Factors correlated with violent video game use by adolescent boys and girls. *Journal of Adolescent Health*, 41, 77-83.
- Padilla-Walker, L. M., Nelson L. J., Carroll J. S. & Jensen, C. (2010). More than just a game: Video game and internet use during emerging adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 103-113.
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D Scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, 1, 385-401.
- Rideout, V., Foehr, U., & Roberts, D. (2010). *Generation M2. Media in the lives of 8 to 18 year olds*. California: Kaiser Family Foundation.

- Roberts, R. E., Andrew, J. A., Lewinsohn, P. M., & Hops, H. (1990). Assessment of depression in adolescents using the Center of Epidemiologic Studies of Depression Scale. *Journal of Consultant and Clinical Psychology, 2*, 122-128.
- Salgado de Snyder, V. N. & Maldonado, M. (1994). Características psicométricas de la Escala de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos en mujeres mexicanas adultas de áreas rurales. *Salud Pública de México, 36*, 200-209.
- Sherry, J. L. (2001). The effects of violent video games on aggression: A meta-analysis. *Human Communication Research, 27*, 409-431.
- Taboada, J. L. (1988). Preparación para el ocio. En A. Castilla, y J. A. Díaz, (Eds.), *Ocio, trabajo y nuevas tecnologías*. Madrid: Fundesco.
- Vladimirsky, G., Sánchez, M. O. P., & Marín, C. A. E. (2003). *Consecuencias del maltrato infantil en la autoestima y desempeño escolar*. Tesina de Licenciatura, Universidad Anáhuac, México.
- Wack E & Tantleff-Dunn, S. (2009). Relationships between electronic game play, obesity and psychosocial functioning in young men. *CyberPsychology & Behavior; 12*, 241-244.
- Wei, R. (2007). Effects of playing violent videogames on Chinese adolescents' pro-violence attitudes, attitudes toward others, and aggressive behavior. *CyberPsychology and Behavior, 10*(3), 371-380.
- Williams, D., Yee, N. & Caplan, S. E. (2008). Who plays, how much, and why? Debunking the stereotypical gamer profile. *Journal of Computer-Mediated Communication, 13*, 993-1018.

HABILIDADES PARA LA VIDA: ANÁLISIS DE LAS PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE UN TEST CREADO PARA SU MEDICIÓN

SKILLS FOR LIFE: ANALYSIS OF PSYCHOMETRIC COMPONENTS OF A TEST CREATED TO ITS MEASUREMENT

Leidy Evelyn Díaz Posada*, Richard Francisco Rosero Burbano**, María Paula Melo Sierra***,

Daniela Aponte López***

Universidad de La Sabana

Recibido: 12 de enero de 2013 - Aprobado: 26 de abril de 2013

Forma de citar este artículo en APA:

Díaz Posada, L. E., Rosero Burbano, R. F., Melo Sierra, M. P. y Aponte López, D. (julio-diciembre, 2013). Habilidades para la vida: análisis de las propiedades psicométricas de un test creado para su medición. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(2), 181-200.

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo el diseño, construcción y evaluación de una prueba de Habilidades para la vida, instrumento psicométrico creado para la medición del nivel de desarrollo de las 10 habilidades propuestas por la Organización Mundial de la Salud (1993), en población de 15 a 25 años. En términos de validez, se llevó a cabo una revisión de contenido para crear indicadores conductuales en 10 dimensiones, validación por parte de 4 jueces expertos y una aplicación a 100 participantes (50 hombres, 50 mujeres). Posteriormente y, a partir de dichos resultados, se realizó un análisis de unidimensionalidad. En cuanto a la confiabilidad, se utilizó el estadístico Alfa de Cronbach y se halló el índice de homogeneidad para la revisión de los ítems. Por último, se transformaron las puntuaciones obtenidas en puntuaciones z, T y percentiles. Como resultado, se observan evidencias de validez y confiabilidad pues la prueba respondió a lo esperado, evidenciándose que puede llegarse a la confiabilidad deseada fácilmente al realizarse los ajustes respectivos. En conclusión, con base en los referentes teóricos y empíricos hallados, se evidencia la calidad, pertinencia y utilidad de esta innovadora prueba que, además, no cuenta con precedentes e involucra un tema de alta trascendencia en las Ciencias Sociales y Humanas.

Palabras clave:

Habilidades para la vida, prueba psicológica, validez, confiabilidad.

Abstract:

The present study aimed at the design, construction and evaluation of evidence of life skills through a psychometric instrument designed to measure the level of development of the 10 skills proposed by the World Health Organization (1993) for the population 15 to 25 years. In terms of validity, a review of content was conducted to create behavioral indicators in 10 dimensions, validation by 4 expert judges and an application to 100 participants (50 men, 50 women). Then, a unidimensional analysis was performed based on the results obtained. As for reliability, the Cronbach Alpha statistic was used and with this the homogeneity index was set up for the review of the items found. Finally, the scores obtained were transformed into Z, T and percentiles. As a result, evidences of validity and reliability are seen as proof that the test resulted with the expected outcome, showing that the desired reliability can be reached easily by making the respective adjustments. In conclusion, based on the referent theories and empirical results, the quality became evident, as well as the usefulness of this innovative test, and its, which is an essential and transcendental subject in Social and Human Sciences.

Keywords:

Skills for life, psychological test, validity, reliability, innovation.

* Investigadora principal. Licenciada en Pedagogía Infantil, practicante de Psicología y Joven Investigadora de Colciencias y la Universidad de La Sabana. E-mail: evel9022@hotmail.com

** Profesor-Investigador, Universidad de La Sabana. Psicólogo, Magíster en Tecnología Educativa.

*** Auxiliar de la investigación. Estudiante del programa de Psicología de la Universidad de La Sabana.

Fundamentación teórica y empírica de la propuesta

El enfoque de habilidades para la vida recoge una experiencia a nivel mundial que cuenta con más o menos 30 años de trayectoria, principalmente práctica, en el campo de la educación de destrezas sociales y prevención de problemas específicos relacionados con hábitos de vida saludable desde una mirada de promoción de la salud. De hecho, según las define la Organización Mundial de la Salud (OMS), las habilidades para la vida son “destrezas psicosociales que le facilitan a las personas enfrentarse con éxito a las exigencias y desafíos de la vida diaria” (Mantilla, 2001, p. 7). En palabras de la Organización Panamericana de la Salud (OPS) —otro organismo pionero de la propuesta— éstas son “un aspecto clave del desarrollo humano —tan importante para la supervivencia básica como el intelecto— es la adquisición de habilidades socio-cognitivas y emocionales para enfrentar problemas (Mangrulkar, Whitman & Poner, 2001, p. 6).

La iniciativa

A nivel internacional la propuesta de habilidades para la vida se inició por parte de la división de salud mental de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1993; citado por Edex, 2011, p. 1). Tal iniciativa surgió del reconocimiento de que los niños, niñas y jóvenes del presente no están lo “suficientemente equipados con las destrezas necesarias para enfrentar los enormes desafíos y presiones del mundo contemporáneo” (Mantilla, 2001, p. 4). De acuerdo con Edex (2011) lo que se busca desde esta iniciativa es la promoción del desarrollo personal, la inclusión social y la prevención de diversas situaciones de riesgo psicosocial. La raíz de la propuesta surgió en la carta de Ottawa para la promoción de la salud (1986) y fue desarrollada por la OMS y, posteriormente, por la OPS.

Por otro lado, como antecedente a nivel nacional aparece el trabajo del movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social *Fe y Alegría* como pionero del enfoque en Colombia, aunque su origen es venezolano. Para dicha entidad, las habilidades para la vida se consolidan como una estrategia primordial para llegar al logro de una sociedad justa y equitativa que vaya en contra de la marginación e injusticia social y contribuya a la salud mental de la población y a la constitución de hábitos saludables (Fe y Alegría, 2012, p. 1).

De esta manera, las habilidades para la vida en Colombia tienen sus principales bases en la intervención por medio de dicha entidad, cuyos gestores parten analizando la realidad del país en donde niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos se encuentran inmersos en contextos de violencia y con índices cada vez más altos de enfermedades, psicopatologías y situaciones de riesgo. Para mencionar un dato, Mantilla (2001, p. 2) resalta que “mientras la tasa promedio de homicidios en el mundo es más o menos 4 por cien mil habitantes”, en Colombia “se tiene una tasa aproximada de 76”. Estos resultados dan cuenta de las necesidades al respecto.

De acuerdo con Fe y Alegría (2012), a todos estos factores habría que sumar problemáticas psicosociales relacionadas con consumo de sustancias psicoactivas, tabaco y alcohol, mortalidad por homicidios, accidentes de tránsito, embarazos no deseados, enfermedades de transmisión sexual, suicidio, etc. Éstos, indudablemente, son aspectos que influyen tanto en el comportamiento individual como social. No obstante, lo que se busca es reconocer que su prevención es posible si se llevan a cabo intervenciones eficaces en ambientes de trabajo cooperativo entre diferentes sectores (Bravo, 2003), lo cual, se puede realizar de manera más efectiva si se cuenta con herramientas de evaluación adecuadas.

Antecedentes en la medición de las habilidades para la vida

En términos de construcción de pruebas relacionadas con el enfoque, el antecedente más afín se encuentra en el trabajo realizado por Anthony y Lieberman en 1986 (citados en Burgés, Fernández, Autonell, Melloni & Bulbena, 2007) quienes se basaron en la propuesta de cuatro dimensiones en el contexto de salud mental: la patología orgánica (lesiones o disfunciones en el sistema nervioso desencadenantes de sintomatología psicótica), la psicopatología, las discapacidades prácticas en la vida diaria y las dificultades sociales. Este modelo se enfocó en diseñar instrumentos que midieran el funcionamiento social y la discapacidad de personas que padecían trastornos mentales.

Con base en lo anterior, surgió la necesidad de valorar el funcionamiento personal, interpersonal y social dentro de programas de rehabilitación en el contexto clínico y a partir de una evaluación psiquiátrica (Burgés et al., 2007). El mayor énfasis estuvo en la consideración del trastorno mental de la esquizofrenia, pues allí emergen dificultades psicosociales relevantes tales como desmoralización, pérdida de la autoestima y desventajas extrínsecas como poco apoyo social. Por tanto, dentro del proceso notaron que se requería no sólo de farmacoterapia sino también del fortalecimiento de habilidades para la vida como elemento de gran ayuda para el funcionamiento personal y social del individuo (Burgés et al, 2007).

A partir de lo dicho, en 1989, Rosen (citado en Burgés et al, 2007) expuso el antecedente empírico más importante con que se cuenta en términos de construcción de pruebas psicológicas en el tema. Se proponía evaluar diferentes ítems en la persona por medio del LSP (*Life Skill Profile*) como la comunicación, el contacto social, conducta no agitada, autocuidado y responsabilidad (Rosen et al., 2006). Este test (LSP), en su etapa inicial, fue construido para personas que padecen esquizofrenia, después se amplió a todas las personas con enfermedades mentales. En 1992 un grupo de investigadores propusieron nuevas sub-escalas que difieren en la agrupación de los ítems respecto a los iniciales e incluyeron algunos como la comunicación y el contacto social, el comportamiento social interpersonal, el comportamiento social no personal, la vida autónoma y el autocuidado.

En 1995 un nuevo estudio se condujo a realizar una agrupación diferente, de cinco sub-escalas que son: retraimiento, ideas extrañas, comportamiento antisocial, y cumplimiento terapéutico; para esta versión se propuso medir la discapacidad del individuo. En 2001, Rosen (citado en Burgés et al., 2007) publicó una versión de 20 ítems, siguiendo la perspectiva de medir en el sentido de la discapacidad, con el fin de mantener la compatibilidad entre las diferentes versiones aunque incluyendo nuevamente la antigua escala de la comunicación. Empero, aquí el autor señaló que se podía valorar desde la perspectiva de la discapacidad o de la habilidad por lo que se tuvo en cuenta el nuevo concepto de discapacidad propuesto por la OMS en 2001 (Cáceres Rodríguez, 2004). Entonces, el instrumento, como en casos anteriores, debía ser usado en la práctica clínica, específicamente para la rehabilitación psicosocial así como en la práctica psiquiátrica (Burgés et al., 2007). Sin embargo, es válido aclarar que aunque se ha hablado de habilidades para la vida, éstas no aluden a las mismas habilidades que se están tratando en el presente proyecto. Por consiguiente, se evidencia que existen antecedentes principalmente a nivel teórico en torno al tema, pero no se hallaron antecedentes claros de tests psicométricos creados para la medición de las diez habilidades para la vida propuestas por la OMS específicamente y que serán explicadas a continuación.

Habilidades para la vida y estudios relacionados

Como se había mencionado, esta propuesta se basa en la búsqueda del desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes así como la prevención de problemas psicosociales. Lo que se busca es la adquisición de “competencias y habilidades específicas a nivel físico, psicológico, social, cognitivo, moral y vocacional” (Mantilla, 1999, p. 7). En esta medida, las habilidades para la vida son tomadas como destrezas para conducirse y actuar de cierto modo —reiterando que éstas tienen que ver con la motivación individual y el contexto en que se desenvuelva la persona— creándose un eslabón entre los factores motivadores del conocimiento, las actitudes y los valores con el comportamiento o fortalecimiento de un estilo de vida saludable.

Dentro de este enfoque, las destrezas psicosociales permiten a las personas transformar actitudes, conocimientos, habilidades y competencias, lo cual implica el saber qué hacer y cómo hacerlo. Sin embargo, hay que destacar que la motivación y capacidad para adaptarse actuando efectivamente y de forma saludable también se relaciona con el apoyo social brindado y los factores socio-culturales influyentes, resaltándose la necesidad de detectar aspectos vinculados con el desarrollo de dichas habilidades, la toma de conciencia frente a su importancia y los modos de actuación para su fortalecimiento.

Asimismo es válido aclarar que las habilidades no son comportamientos en sí mismos. Es decir, la formación y estudio en este campo no se basa en la obtención de prescripciones de compor-

tamiento sino en la adquisición de herramientas que faciliten un comportamiento positivo consigo mismo, con los demás y con el entorno. Por otro lado, aunque existe una estrecha relación entre las habilidades para la vida y el fomento de valores y cualidades, no se trata de lo mismo. Se está hablando de habilidades personales, interpersonales y sociales que permiten controlar y dirigir el curso de la vida, desarrollando así la capacidad para vivir y con-vivir en un entorno determinado y lograr transformaciones de éste, por lo cual el enfoque “busca el empoderamiento de las personas a partir del fortalecimiento de su competencia psicosocial. Esta requiere información, actitudes adecuadas, cualidades, valores y habilidades psicosociales” (Gallego, 2003, p. 2). Es así como las habilidades que se proponen son diez y son descritas, de manera general, en la tabla 1.

Tabla 1. *Las diez habilidades para la vida y sus definiciones, de acuerdo con Melero (2010, p. 7).*

Habilidad para la vida	Definición básica
Conocimiento de sí mismo	“Reconocimiento de nuestra personalidad, características, idiosincrasia, fortalezas, debilidades, aspiraciones, expectativas, etc.”.
Empatía	“Capacidad para ponerse en el lugar de otra persona y desde esa posición captar sus sentimientos”.
Comunicación efectiva o asertiva	“Habilidad para expresarse de manera apropiada al contexto relacional y social en el que se vive”.
Relaciones interpersonales	“Competencia para interactuar positivamente con las demás personas”.
Toma de decisiones	“Capacidad para construir racionalmente las decisiones cotidianas de nuestra vida”.
Solución de problemas y conflictos	“Destreza para afrontar constructivamente las exigencias de la vida cotidiana”.
Pensamiento creativo	“Utilización de los procesos de pensamiento para buscar respuestas innovadoras a los diversos desafíos vitales”.
Pensamiento crítico	“Capacidad para analizar con objetividad experiencias e información, sin asumir pasivamente criterios ajenos”.
Manejo de sentimientos y emociones	“Reconocimiento y gestión positiva de nuestro mundo emocional”.
Manejo de las tensiones y estrés	“Capacidad para reconocer nuestras fuentes de tensión y actuar positivamente para su control”.

Pues bien, es momento de mencionar estudios que se se han realizado y que son afines con la temática en términos de demostrar la eficacia de la promoción de las habilidades, aunque dichas investigaciones no están basadas estrictamente en el enfoque de habilidades para la vida que se está abordando. Para citar un antecedente histórico, en 1980 se realizó un estudio en la prevención para

la aparición de consumo de cigarrillo a través de entrenamiento en habilidades para la vida, comprobando la eficacia de la propuesta desde un enfoque psicológico-social. Dicho estudio fue realizado en Nueva York utilizando un diseño experimental y el proceso relacionó, indirectamente, habilidades como toma de decisiones, asertividad y manejo de tensiones y estrés (Botvin, Eng & Williams, 1980). Adicionalmente, estudios contemporáneos evidencian un impacto positivo de la propuesta, como en el caso de Barkin, Smith y DuRant (2002) y Botvin y Griffin (2002) quienes desarrollaron algo similar a lo anterior pero en términos de prevención primaria ante consumo de drogas y ante la presencia de otras conductas problema.

Otro ejemplo de este tipo de propuestas es el estudio de Bühler, Schroder y Silbereisen (2007), quienes contemplaron el rol de la promoción de habilidades para la vida en la prevención del abuso de sustancias y demostraron que este tipo de programas son los más efectivos para la prevención escolar ante esta problemática. Se basaron en una muestra de 442 estudiantes en un estudio cuasi-experimental comprobando que un mayor conocimiento de las habilidades se refleja en un incremento en las actitudes de distanciamiento ante el consumo de alcohol y nicotina.

Ahora, así como se han realizado investigaciones relacionando el enfoque con la Salud Mental en términos preventivos, también se encuentran otras vinculando procesos de intervención en casos de psicopatología. Para citar una de ellas, Magnani et al. (2005) realizaron estudios asociados con la disminución de riesgos en comportamiento sexual inadecuado así como estudios relacionando variables como calidad de vida subjetiva y objetiva en pacientes ambulatorios con esquizofrenia. En este último caso se concluyó que la calidad de vida del paciente podía ser predicha por las habilidades para la vida con que cuentan los miembros de su familia (Aki et al., 2008). Igualmente, la investigación realizada por Tuttle, Campbell-Heider y David (2006), quienes evaluaron los resultados de un programa basado en habilidades para la vida en población adolescente en condiciones de riesgo, demostró un fortalecimiento en las actitudes y patrones de respuesta positivos por parte de los mismos.

Justificación

Después de lo dicho, es evidente que la construcción de esta prueba es relevante al no encontrarse antecedentes de instrumentos que evalúen el nivel de desarrollo de las diez habilidades para la vida propuestas desde el enfoque mencionado. A partir de la búsqueda realizada, no se evidencia que la temática haya sido abordada antes desde el campo de la medición. Por otra parte, la utilización de una prueba de este tipo permitirá identificar si los y las adolescentes y jóvenes, de diferentes contextos, cuentan o no con las destrezas psicosociales necesarias para desenvolverse y responder efectivamente a las demandas de la vida cotidiana, lo cual es absolutamente relevante y responde a las demandas sociales actuales. De hecho, éste es un tema propuesto y reconocido por la OMS y la

OPS como asunto de gran valor para el mejoramiento de las condiciones de vida de los individuos así como el mejoramiento social en tanto permite promover condiciones de vida saludable y da paso a la reducción en la aparición de problemas psicosociales y trastornos psicológicos de diferentes índoles.

Como se puede observar, la construcción de este trabajo implica originalidad y trascendencia a nivel científico, académico, profesional y social. Se trata de una prueba actualizada, pertinente y viable en términos de aplicabilidad lo cual lleva a que pueda ser utilizada en múltiples contextos y para diferentes fines. Tal aplicación conllevará ventajas en el campo educativo, social, organizacional, clínico e investigativo, siempre y cuando se use con la responsabilidad debida y se asuma como punto de partida y complemento dentro de un proceso que cuente con otras estrategias. Ahora bien, es claro que su mayor campo de aplicación se relaciona con población adolescente y adulta puesto que favorecerá la capacidad de estos para transformarse a sí mismos y a las características del ambiente en que se desenvuelven. Sin embargo, no hay que olvidar la importancia del tema en población infantil —pues, al contrario, es absolutamente relevante— pero ésta debe ser abordada de manera distinta considerando las características de dicha población.

Así, con base en el marco teórico y empírico presentado, se da cuenta de la relevancia de la medición de este constructo proponiéndose la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo medir el nivel de desarrollo de las habilidades para la vida propuestas por la Organización Mundial de la Salud en población de 15 a 25 años?

Por ende, el objetivo general es diseñar, construir y evaluar un test psicológico que mida el desarrollo de las diez habilidades para la vida propuestas por la OMS en población adolescente y adulta joven, de 15 a 25 años. Y, en consecuencia, los objetivos específicos son: 1) Definir indicadores conductuales de cada una de las habilidades para la vida; 2) analizar propiedades psicométricas de validez de dicho instrumento (Test de habilidades para la vida); y 3) analizar propiedades psicométricas de confiabilidad de dicho instrumento.

Método

Diseño

Se trata de un estudio instrumental pues consiste en el desarrollo de una prueba psicológica y el estudio de sus propiedades psicométricas (Montero & León, 2007).

Participantes

En su fase de validación inicial, la prueba fue aplicada a 100 personas cuyas edades oscilan entre los 15 y 25 años (50 hombres, 50 mujeres). La muestra fue seleccionada por conveniencia en tres instituciones educativas del municipio de Chía: un Colegio de carácter departamental (oficial) y dos universidades (1 pública y 1 privada) (ver figura 1).

Instrumento

El test construido está diseñado de la siguiente manera: 10 dimensiones (correspondientes a las 10 habilidades para la vida), 4 indicadores por cada dimensión y 2 ítems por cada indicador. Es decir, cuenta con un número de 8 ítems por dimensión para un total final de 80 ítems. Tales ítems fueron realizados con direccionalidad positiva y negativa con el ánimo de disminuir la aquiescencia.

La escala utilizada fue tipo Likert con las siguientes opciones de respuesta: Siempre (S), Casi Siempre (CS), Algunas Veces (AV), Casi Nunca (CN) y Nunca (N). A cada uno de estos ítems, de manera interna, se le asignó el valor de 5 a 1. En el caso de los ítems con direccionalidad positiva, 5 equivalía a Siempre y 1 a Nunca. Por el contrario, en los ítems con direccionalidad negativa, 5 equivalía a Nunca y 1 a Siempre.

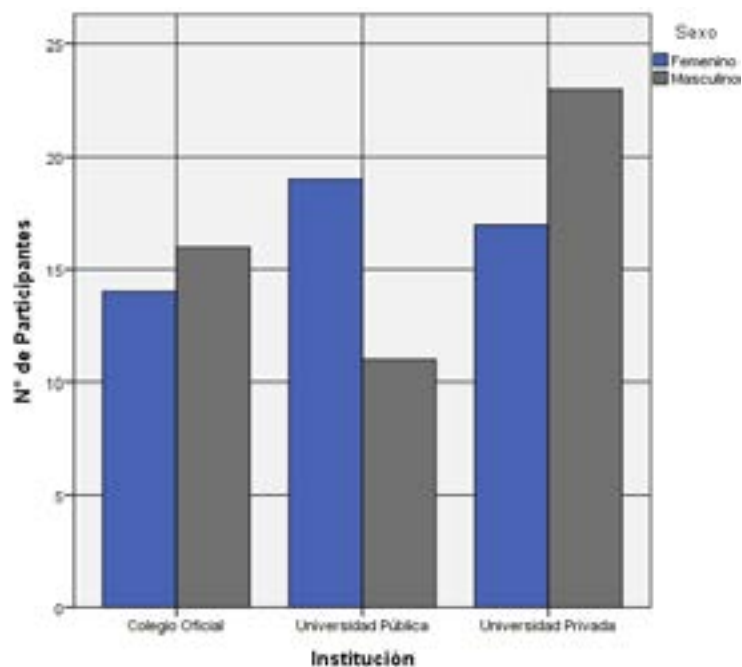


Figura 1. Caracterización de la población participante.

Procedimiento

En un primer momento se realizó la selección de las subdimensiones o indicadores (de cada una de las 10 habilidades o dimensiones) e ítems dando origen a la primera versión del instrumento que sería entregada para validación por jueces expertos. Al respecto, cuatro profesionales fueron seleccionados como dichos jueces: una médica pediatra y docente con experiencia en propuestas desde las habilidades para la vida, una docente con experiencia en pedagogía social, un psicólogo perteneciente a la dirección de estudiantes de la Universidad de La Sabana y una docente y coordinadora del campo social de la Facultad de Psicología de la misma.

Al recibir la validación por jueces se hicieron los ajustes respectivos y se dio origen a la versión del instrumento final que sería utilizado en esta validación inicial (ver anexo). Posteriormente, se hicieron contactos con personas pertenecientes a las instituciones en las que fueron seleccionados los participantes y se realizaron las 100 aplicaciones (ver figura 1). Al contar con los formatos debidamente diligenciados por parte de los estudiantes participantes, se llevaron a cabo los procesos de asignación de puntuaciones y sistematización de las mismas en bases de datos, utilizando los programas *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS, versión 20) y *Microsoft Office Excel* 2007.

Posteriormente, se ejecutaron los análisis psicométricos correspondientes a la confiabilidad hallándose el Índice de Consistencia Interna por medio del estadístico Alfa de Cronbach (método de análisis de varianza de las puntuaciones para pruebas politómicas) y el Índice de Homogeneidad (correlación ítem-total) obteniendo así dicho Alfa de Cronbach y las Varianzas si se eliminaba el elemento (cada ítem). Todos los procedimientos anteriores se realizaron por cada dimensión. Al contar con tales resultados se realizaron los análisis necesarios para identificar qué cantidad de ítems habría que aumentar para obtener una confiabilidad de 0.80 (confiabilidad deseada). Por último, se realizó el proceso de baremación o transformación de puntuaciones para toda la prueba y para hombres y mujeres por separado. Esto último en el caso de las dimensiones 2 y 9 pues fueron las únicas que presentaron diferencias estadísticamente significativas de acuerdo con el sexo de los participantes (según los resultados obtenidos a partir de la prueba T para muestras independientes).

Resultados

Análisis de validez del instrumento

Como evidencias de validez se llevó a cabo el proceso de revisión de contenido, validación por jueces expertos y análisis de unidimensionalidad a partir de correlaciones bivariadas. En primer lugar, para el proceso de validación por jueces se presentaron 160 ítems opcionales a 4 expertos. Los criterios de evaluación de estos ítems fueron relevancia, coherencia, suficiencia y claridad.

Considerando los resultados entregados, se optó por dejar 80 de los ítems planteados inicialmente aunque es válido aclarar que esto no quiere decir que 80 de los inicialmente formulados hayan sido rechazados —pues, por el contrario, la revisión indicó calidad en el contenido— sino que se decidió hacer la prueba piloto con ese número de ítems buscando seleccionar los más representativos sin generar fatiga por parte de los participantes. Por último, se llevó a cabo una correlación bivariada de los totales de las 10 dimensiones, con el objeto de identificar si éstas se encontraban correlacionadas y si dicha correlación era positiva en todos los casos.

Análisis de confiabilidad del instrumento

En la tabla 2 se muestran los resultados, de forma resumida, por cada dimensión. Se señala el índice de confiabilidad obtenido (mediante análisis de varianza de las puntuaciones utilizando el estadístico Alfa de Cronbach) junto con los ítems que sería necesario modificar o eliminar teniendo en cuenta que en la correlación elemento-total corregida (Índice de Homogeneidad - IH) obtuvieron un valor inferior a 0,3. Alfa de Cronbach fue hallado por medio de la siguiente fórmula (en donde K es el número de ítems):

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum \sigma_i^2}{\sigma_X^2} \right]$$

Tabla 2. *Estadísticos de fiabilidad para las dimensiones 1 a 10.*

Dimensión	Estadísticos de fiabilidad		
	Alfa de Cronbach	Ítems a corregir o eliminar	Correlación elemento-total corregida
1) Conocimiento de sí mismo.	,669	Ítem 2	,069
		Ítem 6	,170
2) Empatía.	,755	Ítem 12	,139
		Ítem 20	,289
3) Comunicación efectiva y asertiva.	,615	Ítem 21	,268
		Ítem 22	,214
		Ítem 23	,235
		Ítem 24	,290
		Ítem 30	,235
4) Relaciones interpersonales.	,666	Ítem 32	,142
		Ítem 36	,037
		Ítem 38	,064
5) Toma de decisiones.	,662	Ítem 40	,292
		Ítem 42	,164
		Ítem 44	,242
6) Solución de problemas y conflictos.	,583	Ítem 45	,208
		Ítem 46	-,110
		Ninguno	
7) Pensamiento creativo.	,843	Ninguno	
8) Pensamiento crítico.	,791	Ítem 58	,189
9) Manejo de sentimientos y emociones.	,689	Ninguno	
		Ítem 73	,005
10) Manejo de tensiones y estrés.	,492	Ítem 74	,187
		Ítem 75	,053
		Ítem 76	,079
		Ítem 77	,274

Ahora bien, como se había anunciado, a partir de la confiabilidad obtenida en cada dimensión, también se realizó el procedimiento psicométrico requerido para identificar cuántos ítems habría que añadir en cada una de ellas para obtener una confiabilidad de 0,8 (es decir, 80%) y los resultados se muestran en la tabla 3. Dicho análisis se realizó hallando K (proporción), en donde $R_{xx'}$ es la confiabilidad deseada y $r_{xx'}$ es la confiabilidad obtenida (como se muestra en la siguiente fórmula), y multiplicando el valor de K por el número de ítems actual (por dimensión).

$$K = \frac{R_{xx'}(1 - r_{xx'})}{r_{xx'}(1 - R_{xx'})}$$

Tabla 3. *Ítems que se deben añadir (por dimensión) para lograr una confiabilidad de 0.80 (80%).*

Dimensión	Alfa de Cronbach	K	Ítems que se deben añadir
Dimensión 1	0.669	1.98	16
Dimensión 2	0.7555	1.29	10
Dimensión 3	0.615	2.50	20
Dimensión 4	0.666	2.01	16
Dimensión 5	0.662	2.04	16
Dimensión 6	0.583	2.86	23
Dimensión 7	0.843		
Dimensión 8	0.791	1.06	8
Dimensión 9	0.689	1.81	14
Dimensión 10	0.492	4.13	33

A partir de lo anterior, se evidencia que las dimensiones que requieren que se añada un mayor número de ítems para aumentar su confiabilidad son la dimensión 10 (manejo de tensiones y estrés) y la dimensión 6 (solución de problemas y conflictos). En contraste, en la dimensión 7 (pensamiento creativo) no se requiere aumentar ningún ítem pues su confiabilidad supera el 80%. No obstante, es importante aclarar que la solución para aumentar la confiabilidad no necesariamente es aumentar el número de ítems, pues existen procedimientos alternativos como modificar, reemplazar o eliminar algunos de los existentes para mejorar los resultados (ver tabla 2).

Análisis de unidimensionalidad

Como se puede observar en la tabla 4, el análisis de unidimensionalidad indicó que, efectivamente, en todas las dimensiones se encontró una relación directamente proporcional, es decir, se encuentran orientadas hacia el mismo sentido, pues no hubo ningún caso de correlación de Pearson inversa. De hecho, tal valor de correlación llegó a 0,712 en dos de los casos y, en general, éstos se encontraron en valores altos. Además de lo anterior, se halló que tales correlaciones son significativas al nivel de 0,01 (bilateral).

Tabla 4. *Análisis de correlaciones Bivariadas.*

Correlaciones									
	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10
D1	,568**	,645**	,636**	,446**	,533**	,633**	,469**	,645**	,350**
D2		,275**	,573**	,656**	,608**	,657**	,546**	,490**	,329**
D3			,516**	,315**	,430**	,522**	,319**	,503**	,302**
D4				,477**	,560**	,589**	,355**	,681**	,279**
D5					,693**	,616**	,662**	,448**	,501**
D6						,712**	,662**	,521**	,456**
D7							,671**	,529**	,546**
D8								,304**	,401**
D9									,336**
D10									
	100	100	100	100	100	100	100	100	100

*= 0.05, ** 0.04

Transformación de puntuaciones o baremación

En primer lugar, con el ánimo de determinar si dentro de la muestra estudiada se encontraban diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres e identificar si había normalidad o no entre los resultados de la misma, se llevó a cabo la prueba Kolmogorov-Smirnov o K-S de 1 muestra. El valor obtenido fue mayor de 0,05 para todas las dimensiones, lo que indicó una distribución normal y, por tanto, se hizo necesario aplicar la prueba T para muestras Independientes.

Pues bien, al aplicarse esta segunda prueba, sólo se obtuvieron valores por debajo de 0,05 para las dimensiones 2 y 9, lo cual permite observar que únicamente en estos dos casos se presentaron diferencias estadísticamente significativas y, en consecuencia, era necesario elaborar baremos para las mismas de manera independiente.

Siendo así, fueron hallados los baremos para las 8 dimensiones sin discriminar por sexo y para las dos dimensiones diferenciando por sexo. Las puntuaciones directas fueron transformadas en puntajes z, puntajes T y percentiles y la manera de interpretar los resultados obtenidos por los sujetos se representa en la figura 2, a excepción de los percentiles que se interpretan con respecto al porcentaje en que se encuentra el sujeto por encima de los puntajes de las demás personas con características similares.

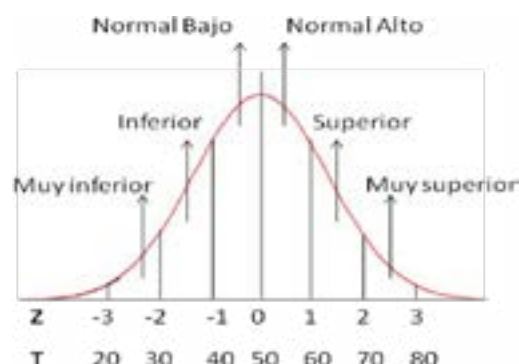


Figura 2. Distribución normal con interpretación para puntuaciones z y T .

Discusión

Con base en los datos obtenidos, se pudo evidenciar que la prueba cuenta con evidencias de validez sustentadas en la revisión de contenido, la validación por expertos y el análisis de unidimensionalidad (a través de correlaciones bivariadas). En términos de confiabilidad, los resultados fueron los esperados, la mayoría de los ítems se mostraron como confiables y los hallazgos fueron óptimos para lo que se buscaba. A su vez, fue positivo encontrar que 1 de las dimensiones superó el 80% de confiabilidad, 1 estuvo en el 79%, 1 en el 75%, 5 entre el 61% y 68% y únicamente 2 por debajo del 60%. Estos resultados permiten inferir que, al realizarse los ajustes correspondientes, eliminar o mejorar algunos ítems (señalados mediante el índice de homogeneidad) y/o aumentar la cantidad de ítems por dimensión, el test puede llegar a contar con la confiabilidad deseada.

En términos de recomendaciones, es importante revisar los ítems que cuentan con negación o doble negación en su formulación pues pueden llegar a ser confusos para los participantes aún cuando en el momento de la aplicación de este estudio ninguno manifestó sentirse inconforme o no comprender adecuadamente el enunciado. Como segunda recomendación, es importante incluir otras variables de segmentación para que el test tenga la capacidad de realizar caracterización de poblaciones y estudios con múltiples posibilidades. Se aconseja que se involucren variables como: lugar en que vive la persona (contexto rural o urbano, por ejemplo), institución (si es colegio o universidad y si es pública o privada), grado escolar (para estudiantes de secundaria) o carrera y semestre (para los universitarios).

En conclusión, se demuestra la pertinencia de un test que mida las 10 habilidades para la vida propuestas por la OMS pues es una temática que no ha sido abordada desde el ámbito de la medición como se observó en la revisión teórica. Igualmente, se ratifica su utilidad en distintos contextos y para distintos fines así como su relevancia en investigaciones que busquen realizar caracterización y comparación de grupos utilizando múltiples variables, contextos y diseños.

Referencias

- Aki, H., Tomotake, M., Iga, J., Kinouchi, S., Shibuya-Tayoshi, S., Tayoshi, S. Y. & Ohmori, T. (2008). Subjective and objective quality of life, levels of life skills, and their clinical determinants in outpatients with schizophrenia. *Psychiatry Research*, 158(1), 19-25.
- Barkin, S. L., Smith, K. S. & DuRant, R. H. (2002). Social Skills and attitudes associated with substance use behaviors among young adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 30(6), 448-454.
- Bravo, A. (2003). *Habilidades para la vida, una experiencia de Fe y Alegría en Colombia*. Federación Internacional de Fe y Alegría. Colombia. Recuperado de: <http://www.alboan.org/archivos/442.pdf>
- Botvin, G. J., Eng, A. & Williams, C. L. (1980). Preventing the onset of cigarette smoking through Life Skills Training. *Preventive Medicine*, 9, 135-143.
- Botvin, G. J. & Griffin, K. W. (2002). Life Skills Training as a primary prevention approach for adolescent drug abuse and other problem behaviors. *International Journal of Emergency Mental Health*, 4(1), 41-47.
- Bühler, A., Schroder E. & Silbereisen, R. K. (2007). The Role Of Life Skills Promotion In Substance Abuse Prevention: A Mediation Analysis. *Health Education Research*, 23(4), 621-632.
- Burgés, V., Fernández, A., Autonell, J., Melloni, F. & Bulbena, A. (2007). Spanish Adaptation and Validation of the Brief Form of the Life Skills Profile-20: an Instrument to Assess Daily Living Skills In Real Clinical Settings. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 35(2), 79-88.
- Cáceres Rodríguez, C. (2004). Sobre el concepto de discapacidad. Una revisión de las propuestas de la OMS. *Auditio: Revista Electrónica de Audiología*, 2(3), 74-77. Recuperado de: <http://www.auditio.com/revista/pdf/vol2/3/020304.pdf>
- Edex. (2011). *Habilidades para la vida*. Colombia. Recuperado de: http://www.habilidadesparalavida.net/es/las_10_habilidades_para_la_vida.html
- Fe y Alegría. (2012). *Movimiento de Educación Popular y Promoción Social – Fe y Alegría*. Recuperado de: <http://www.feyalegria.org/>
- Gallego, J. (2003). *Habilidades para la vida en la Educación para la salud*. Dirección General de Salud Pública. Aragón: Gobierno de Aragón.

- Magnani, R., MacIntyre, K., Karim, A., Brown, L., Hutchinson, P., Kaufman, C. & Dallimore, A. (2005). The Impact of Life Skills Education On Adolescent Sexual Risk Behaviors in Kwa-Zulu-Natal, South Africa. *Journal of Adolescent Health, 36*(4), 289-304.
- Mangrulkar, L., Withman, C. & Posner, M. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud. Unidad Técnica de Adolescencia. Asdi. Recuperado de: <http://www.habilidadesparalavida.net/es/biblioteca.asp>
- Mantilla, L. (2001). *Una propuesta educativa para la promoción del desarrollo humano y la prevención de problemas psicosociales*. Habilidades para la vida. Fe y Alegría. Recuperado de: <http://www.habilidadesparalavida.net/es/biblioteca.asp>
- Mantilla, L. & Chahín, I. D. (2006). *Habilidades para la Vida. Manual para aprenderlas y enseñarlas*. Bilbao: EDEX.
- Melero, J. C. (2010). *Habilidades para la vida: Un modelo para educar con sentido*. Zaragoza: II Seminario de la Red Aragonesa de Escuelas Promotoras de Salud. Recuperado de: http://www.aragon.es/estaticos/GobiernoAragon/Departamentos/SaludConsumo/Documentos/docs/Profesionales/Salud%20publica/Promoci%C3%B3n%20salud%20escuela/Red%20Aragonesa%20Escuelas%20Promotoras%20Salud/Jornadas/Un_modelo_para_educar_con_sentido.pdf
- Montero, I. & León, O. G. (2007). A Guide for Naming Research Studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 7*(3), 847-862.
- Rosen, A., Hadzi-Pavlovic, D., Parker, G. & Trauer, T. (2006). *The Life Skills Profile. Background, Items and Scoring for the LSP-39, LSP-20 and the LSP-16*. Recuperado de: <http://www.blackdoginstitute.org.au/docs/LifeSkillsProfile.pdf>
- Tuttle, J., Campbell-Heider, N. & David, T. M. (2006). Positive Adolescents Life Skills Training for High-Risk teens: Results of a group intervention study. *Journal of Pediatric Health Care, 20*(3), 184-191.
- World Health Organization - WHO. (2003). *Investing in mental Health*. Switzerland: WHO. Recovered from: http://www.who.int/mental_health/en/investing_in_mnh_final.pdf

Anexo

Test de habilidades para la vida****

Sexo: _____ Edad: _____ Ocupación y/o profesión: _____

El siguiente test tiene como objetivo identificar el desarrollo de las habilidades para la vida en adolescentes y jóvenes entre 15 y 25 años. Este instrumento hace parte de un proceso de investigación y no se presenta con carácter evaluativo. Por tanto, puede responder con plena tranquilidad pues la información es confidencial. Cada uno de los ítems son afirmaciones y usted debe responder señalando una de las siguientes opciones:

S: Siempre; CS: Casi Siempre; AV: Algunas Veces; CN: Casi Nunca; N: Nunca.

N	ÍTEM	Opciones de respuesta				
		S	CS	AV	CN	N
1	Me considero una persona alegre y sociable.					
2	Me consideran una persona explosiva y de mal genio.					
3	Identifico y utilizo mis fortalezas en los distintos contextos.					
4	Me cuesta identificar en qué tareas me desempeño mejor.					
5	Expreso con facilidad aquello que me gusta.					
6	Prefiero no expresar lo que me disgusta para no generar conflicto con otros.					
7	Identifico hacia dónde voy y cuáles son mis metas.					
8	A menudo me siento desorientado (a) pues no identifico cuáles son mis talentos.					
9	Me sensibilizo frente a la situación de otras personas.					
10	Prefiero no escuchar los problemas de las otras personas.					
11	Escucho las opiniones de otros comprendiendo que no solo yo tengo la razón.					
12	Considero que las personas deben dar cuando reciben porque es lo justo.					
13	Cuando alguien necesita apoyo prefiero decirle que busque a alguien más pues mis ocupaciones no me permiten ayudarlo.					
14	No me gusta colaborar con las tareas de la casa, sólo con lo que me corresponde a mí.					
15	Cuando una persona es víctima de conflicto o se encuentra en condición vulnerable, trato de acercarme y brindar ayuda.					
16	No me preocupo mucho por actuar en pro de los necesitados porque sé que hay organizaciones que se encargan de eso.					

**** Prohibida su difusión, explotación o utilización sin permiso escrito del autor corresponsal.

-
- 17 Me cuesta expresar mis ideas y opiniones a los demás.
- 18 Considero que me expreso adecuadamente con respecto a las situaciones de los otros.
- 19 Se me facilita acercarme a otros y hacer parte de un grupo social.
- 20 Me cuesta expresar a través de gestos lo que estoy sintiendo.
- 21 No me avergüenza pedir consejos cuando es necesario.
- 22 Considero que es mejor estar solo que mal acompañado.
- 23 Sé decir “no” cuando no quiero hacer o pensar algo.
- 24 Comunico mis ideas de manera adecuada buscando no hacer daño a otras personas.
- 25 Se me facilita iniciar y mantener relaciones de amistad.
- 26 Soy leal con mis amigos (as) y confío en que ellos (as) también lo son.
- 27 Cuando tengo pareja me gusta compartir actividades, hobbies y proyectos.
- 28 Cuando tengo pareja soy distante pues me cuesta expresar mis sentimientos.
- 29 Mantengo buena relación y comunicación con mis padres y familiares.
- 30 Me molesta que mis padres se entrometan en mis decisiones y amistades.
- 31 Mis relaciones con profesores y/o jefes suelen ser conflictivas.
- 32 Mi desarrollo depende de mí, no de las relaciones que tengo con otros.
- 33 Prefiero no pensar mucho cuando tengo que tomar decisiones, sino vivir el momento.
- 34 Me gusta tomarme el tiempo para reflexionar sobre mis necesidades e intereses.
- 35 En el momento de tomar decisiones evalúo las alternativas considerando las emociones, sentimientos y criterios.
- 36 Las decisiones más importantes de mi vida no han tenido los frutos esperados.
- 37 Prefiero organizar mis ideas e identificar posibles consecuencias antes de tomar decisiones.
- 38 No me gusta que los otros me digan lo que debo o no hacer.
- 39 Tomo las decisiones considerando el beneficio propio y de los demás.
- 40 Prefiero que otros tomen las decisiones importantes por mí para evitarme problemas.
- 41 Tengo en cuenta las causas de los problemas para darles solución definitiva.
- 42 Considero que los problemas son obstáculos y no oportunidades.
- 43 Me siento mal pidiendo ayuda porque van a creer que no soy capaz de hacer las cosas.
- 44 Me gusta que otros se ocupen de lo que tengo que hacer y estar tranquilo.
-

-
- 45 Pienso que la negociación es un elemento fundamental en la solución de conflictos.
- 46 Me gusta hacer las cosas por mí mismo (a) porque como yo nadie las hace.
- 47 Me caracterizo por mi recursividad y flexibilidad en el momento de tomar decisiones.
- 48 Tengo dificultades para crear estrategias y resolver los problemas que se me presentan.
- 49 Pienso que la creatividad permite abrir puertas y ver las cosas desde una perspectiva diferente.
- 50 Prefiero no emprender caminos distintos a los comunes y así no arriesgarme a que no funcione.
- 51 Cuando trabajo en equipo suelo ser de los primeros que ofrecen ideas para solucionar problemas.
- 52 Me esfuerzo por crear proyectos y acciones innovadoras.
- 53 Disfruto transformando ideas o expresiones en historias e imágenes que otros no ven.
- 54 Suelen halagarme por la estética con que creo mis trabajos y proyectos.
- 55 Se me facilita relacionar lo que conozco y percibo para desarrollar nuevas ideas.
- 56 No me caracterizo por ser creativo, prefiero realizar otro tipo de tareas.
- 57 Suelo analizar la información y las experiencias de manera objetiva.
- 58 Prefiero no cuestionar lo que otros me dicen, ni discutir al respecto.
- 59 Me gusta analizar y hacer críticas a la realidad social.
- 60 Me intereso por realizar críticas al contenido de la publicidad y la información brindada por los medios de comunicación.
- 61 Suelo hacerme preguntas de todo lo que me rodea, veo y escucho.
- 62 Cuando no comprendo algo prefiero dejar así que investigar o preguntar.
- 63 Me baso en argumentos para discutir cuando no estoy de acuerdo con algún asunto.
- 64 No soy bueno participando en clase, en el trabajo y/o en casa sino que espero a que otros intervengan.
- 65 Me cuesta reconocer lo que siento por otras personas.
- 66 En momentos de dificultad reconozco cuando tengo emociones negativas y busco soluciones para superarlas.
- 67 Reconozco fácilmente las emociones y sentimientos de los demás.
- 68 Suelo malinterpretar las expresiones emocionales de otros y reaccionar de forma inadecuada.
- 69 Mi estado de ánimo varía con mucha frecuencia y eso me genera dificultad en las relaciones.
-

-
- 70 Me suelen llamar la atención por mi impulsividad.
- 71 Prefiero no mostrar debilidad ante otros.
- 72 Cuando siento rabia expreso mis ideas de manera imprudente e incluso agresiva.
- 73 Soy consciente de que el estrés me hace daño y que debe controlarse cuando empieza a interferir con mi desempeño.
- 74 Me estreso fácilmente en situaciones en que tengo poco tiempo para realizar una tarea.
- 75 En situaciones difíciles me siento decepcionado de mí mismo (a), carente de control sobre mi propia vida.
- 76 Cuando me encuentro en situaciones de estrés siento dolores de cabeza o de espalda.
- 77 Cuando me siento presionado busco soluciones rápidas tratando de tomar el control de las situaciones.
- 78 Hago esfuerzos por reducir fuentes de estrés cambiando mi estilo de vida.
- 79 En momentos difíciles trato de tener pensamientos saludables y positivos.
- 80 En situaciones de estrés trato de respirar profundamente hasta sentirme más tranquilo (a).
-

¡Muchas gracias por su colaboración!

ADQUISICIÓN DE LOS RECUERDOS AUTOBIOGRÁFICOS: INTERACCIONES CON EL DESARROLLO DEL LENGUAJE Y LA TEORÍA DE LA MENTE ENTRE LOS 3 Y LOS 4 AÑOS Y 11 MESES DE EDAD

ACQUISITION OF AUTOBIOGRAPHICAL MEMORIES: INTERACTION WITH LANGUAGE DEVELOPMENT AND THEORY OF MIND BETWEEN 3 AND 4 YEARS AND 11 MONTHS OF AGE

Viviana Andrea Restrepo Tamayo*

Fundación Universitaria Luis Amigó, Colombia

Recibido: 15 de enero de 2013 - Aprobado: 22 de abril de 2013

Forma de citar este artículo en APA:

Restrepo Tamayo, V. A. (julio-diciembre, 2013). Adquisición de los recuerdos autobiográficos: interacciones con el desarrollo del lenguaje y la teoría de la mente entre los 3 y los 4 años y 11 meses de edad. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(2), 201-222

Resumen

Los recuerdos autobiográficos hacen alusión a aquellos recuerdos que constituyen nuestra esencia personal, en tanto nos permiten viajar mentalmente al pasado (Ruiz, 2004) y recrear los eventos vividos anteriormente. Es decir, este tipo de recuerdos, nos permite mantener una secuencia temporal y, finalmente, una identidad. Sin embargo, su aparición, como proceso cognitivo, suele ser bastante tardío, pues sólo hacia los 4 años de edad empezamos a dar cuenta de algunos eventos vividos anteriormente. De esta manera, diversos procesos cognitivos se desarrollan con anterioridad en el proceso evolutivo. Sin embargo, fue el interés de esta investigación indagar, específicamente, por la participación que tienen el desarrollo del lenguaje y la Teoría de la mente en los progresos alcanzados en la adquisición de los recuerdos autobiográficos a lo largo del tercer y el cuarto año de vida. Para tal fin, se realizó un estudio de tipo descriptivo-correlacional, en el cual se evaluaron 80 niños y niñas provenientes de guarderías de la ciudad de Medellín, de estratos socioeconómicos 3 y 4. Se diseñó una tarea para evaluar los recuerdos autobiográficos y se aplicaron pruebas estandarizadas para evaluar ToM y Lenguaje, las cuales se realizaron durante dos sesiones (con espacio de una semana entre las dos). Aunque se encontró una relación estadísticamente significativa entre los recuerdos autobiográficos y la ToM, no se logró establecer a esta última como una fuerte predictora de dicho desarrollo. Ahora bien, a pesar de los planteamientos teóricos de diversos autores, no se encontró relación entre los recuerdos autobiográficos y el lenguaje.

Palabras clave:

Memoria, recuerdos autobiográficos, desarrollo infantil, teoría de la mente, lenguaje.

Abstract:

Autobiographical memories allude to those memories that constitute our personal essence, this is so when allowing us to travel mentally back (Ruiz, 2004) and to recreate the events previously experienced. This means, this type of memory allows us to maintain a temporal sequence and, finally, an identity. However, its appearance, as a cognitive process, is usually quite late, because only by age of 4 do we began to realize some events we experienced before. Thus, various cognitive processes develop earlier in the evolutionary process. However, it was the interest of this research, to investigate, specifically, its involvement with the development of language and theory of mind in progress obtained in the acquisition of autobiographical memories along the third and fourth year of life. In order to achieve our goal, a descriptive-correlational study was performed, in which 80 children from kindergartens in the city of Medellín, from socioeconomic strata 3 and 4 were tested. A task was designed to assess autobiographical memories and to apply standardized tests to assess ToM and language, which were performed during two sessions (with about a week between the two).

Although a statistically significant relationship between autobiographical memories and ToM was found, it was not possible to establish the latter as a strong predictor of such development. However, despite the theoretical approaches of different authors, no relationship between autobiographical memories and language was found.

Keywords:

Memory, autobiographical memories, child development, theory of mind, language.

* Psicóloga, Universidad de Antioquia. Especialista en psicología clínica cognitivo conductual y neuropsicología infantil, U de A. Candidata a Magister en Psicología, U de A. Docente Fundación Universitaria Luis Amigó. E-mail: aviviarts@hotmail.com

Introducción

El estudio de los cambios que se suceden a lo largo del ciclo vital en relación con el funcionamiento cognitivo es fundamental para alcanzar una comprensión de la mente y la forma como esta opera para favorecer el logro del pensamiento, el conocimiento del mundo y el control de la propia conducta. Bajo esta mirada, el desarrollo cognitivo en la infancia se considera como un proceso gradual y progresivo, en el cual es posible identificar etapas o estadios de crecientes niveles de complejidad (Ortiz & Ministerio de Salud, 1999). Así, además de los progresos en la adquisición y perfeccionamiento de los procesos cognitivos (percepción, atención, memoria, lenguaje, razonamiento), afectivos (experiencia emocional o sentimental) y sus respectivas manifestaciones comportamentales, se evidencian otros cambios a través de los cuales los niños adquieren conocimientos cada vez más amplios y mejor organizados; con lo cual están en capacidad de manejar y almacenar más estratégicamente la información, para, de este modo, poder recuperarla y utilizarla en la realización de planes y la resolución de problemas (Gutiérrez, 2005; citado por Sattler & Hoge, 2008).

Esta progresión está determinada fundamentalmente por el establecimiento de una relación continua con el mundo y, por ende, por la articulación permanente entre la maduración biológica, las posibilidades cotidianas de interacción social y el acceso a experiencias específicas de aprendizaje. En otras palabras, bajo esta óptica, el desarrollo en la infancia no es asumido como un proceso automático que presenta una progresión conductual determinada cronológicamente. Por el contrario, es preciso que a la maduración biológica, que abre posibilidades para la manifestación y perfeccionamiento de diferentes y cada vez más complejos niveles de conducta, se añada el ejercicio y la actividad permanente del niño¹ en interacción con el medio (Ortiz & Ministerio de Salud, 1999). En este contexto, la memoria adquiere gran interés para el estudio del desarrollo y para la comprensión del aprendizaje humano, en tanto se encarga de codificar la información que ingresa a través de los sentidos, almacenarla y, posteriormente, recuperarla para darle un “lugar” y un orden a los datos y, de esta manera, relacionarse con nueva información a lo largo del desarrollo ontológico y, por ende, favorecer la adquisición del conocimiento. Así pues, entre muchas cosas, este proceso permite que el aprendizaje se vaya consolidando, que se establezca una identidad personal y que se pueda establecer una cultura.

En conjunto, estas afirmaciones muestran como el fin último de la memoria es el aprendizaje y, por ende, la adquisición del conocimiento y el establecimiento de una relación con el entorno, pues permite que la información almacenada cada día tenga una secuencia y no sea vista como un nuevo comenzar. De modo que la información almacenada se evoca constantemente, en función de encon-

¹ Aunque se asume una postura de género que diferencia los niños de las niñas, con el fin de facilitar el proceso escritural, a lo largo de este artículo se hará uso de una terminología general (i.e., niño, niños) que engloba a ambos géneros.

trar las palabras adecuadas para expresar una idea o de recordar los eventos ocurridos en días anteriores o los movimientos necesarios para realizar determinada actividad. El sistema cognitivo² tiene, por tanto, una alta funcionalidad en este proceso de almacenamiento y recuperación de la información; pues sin el establecimiento de un orden y un lugar sería difícil acceder nuevamente a ella. Sin embargo, con el fin de mantener esta funcionalidad y no saturar al sistema con información innecesaria, el sistema cognitivo se prepara para seleccionar, procesar y/o elaborar la información; de manera que no todo lo que accede a él sea guardado.

Esta participación del sistema cognitivo en el procesamiento explica porqué al generar los recuerdos se producen modificaciones, actualizaciones e, incluso, pérdidas. Estos cambios en los recuerdos son comunes y se entienden como “normales” dentro de un proceso que requiere trabajar con tanta cantidad de información, como es la memoria. No obstante, un tipo de recuerdo especialmente inquietante, por su aparente distanciamiento del desarrollo de los demás tipos de recuerdo³, es aquel relacionado con la recuperación de las experiencias vividas durante la niñez temprana. Son realmente muy pocas las personas que logran evocarlas con suficiente claridad o incluso, en ocasiones, es difícil identificar si estos recuerdos corresponden realmente a una rememoración de los eventos vividos o son recuerdos de los relatos de otras personas acerca de ellos. Por lo general, de la primera infancia se recuerdan sólo detalles descontextualizados de algunos eventos o no existen imágenes claras acerca de ellos; con lo cual, estas pérdidas de información son una clara evidencia de que dichos eventos parecen ser altamente vulnerables para la memoria (Ruiz, 2004). Este fenómeno denominado en la literatura como “amnesia infantil” (Ruiz, 2004), hace referencia particular a los eventos vividos en los primeros 5 años de vida y, por ende, contrasta con la adquisición de los conocimientos teóricos y prácticos, que sí permanecen en la memoria y se consolidan con el paso del tiempo y la práctica.

En conjunto, estos argumentos respaldan la existencia de varios tipos de memoria, que siguen un curso de desarrollo diferente y que, de hecho, han sido destacados por los trabajos de diferentes expertos en el tema y, en ese sentido, aún continúan teniendo vigencia. Así, por ejemplo, Squire (1992, citado por Carboni, 2007) inicialmente planteaba la existencia de dos sistemas de memoria: un sistema declarativo⁴, el cual cuenta con una dimensión temporal, asociada al almacenamiento y recuperación de información que está mediada por la palabra (memoria a corto plazo y a largo plazo). Igualmente, señalaba la existencia de un sistema de memoria no declarativo, el cual reúne una serie de habilidades procedimentales, en las que el aprendizaje se produce en forma permanente en función de la práctica y difícilmente se olvida.

² El término “sistema cognitivo” se refiere a todos los procesos mediante los cuales la información que ingresa por los sentidos se transforma en eventos neuronales para que sea reducida, elaborada, almacenada, recuperada y utilizada en función de alguna tarea específica a través de representaciones mentales (Neisser, 1967; citado por Best, 2002).

³ En función del contenido, los tipos de recuerdos pueden estar relacionados con las vivencias (memoria episódica), con los conceptos (memoria semántica) o con las habilidades o destrezas (memoria procedimental).

⁴ Este sistema hace referencia a la memoria semántica (de contenido) y episódica (de experiencias).

Por su parte, Tulving (1987) planteaba que el desarrollo de la memoria referida a los conceptos y al conocimiento (la memoria semántica) difiere de la referida a los eventos vividos por la persona (episódica), en tanto los conocimientos semánticos son almacenados desde los primeros años de vida (a la par con el desarrollo del lenguaje), mientras los conocimientos episódicos entran a la memoria permanente sólo cuando existe una estructura semántica que los sustente, contrario a lo planteado por Squire en 1992 (Tulving, 1993). Con base en estas consideraciones, se puede afirmar que la memoria semántica es necesaria y, por lo tanto, se constituye en antecedente y precursora de la aparición de la memoria episódica; con lo cual sería posible explicar por qué en la niñez temprana los niños cuentan con un conocimiento semántico. Es decir, ellos reconocen el significado del lenguaje y logran expresar sus ideas fundamentadas en este tipo de conocimiento; sin embargo, se les dificulta evocar los recuerdos de experiencias pasadas. En correspondencia con esta limitación, es común ver a los niños pidiendo ayuda a sus padres para responder a una pregunta que indaga por sus recuerdos autobiográficos⁵. Tal como lo plantea Tulving (1987), podría asumirse con esto que aún están consolidando su memoria semántica, para posteriormente darle paso a la aparición de la memoria episódica.

A este respecto, Newcombe, Lloyd y Ratliff (2007) hicieron una nueva puntualización al establecer una diferencia entre la memoria episódica y la autobiográfica. Para estos autores, la primera se refiere a los eventos que experimenta una persona a lo largo de su vida (sin ser actor directo; es decir, sin hacer alusión al yo) y la segunda a aquellos eventos en los cuales los recuerdos hacen referencia al sí mismo como protagonista (lo que en términos de Tulving es equivalente a la memoria auto-noética⁶ o “alusión al yo”). Por su parte y tratando de evitar las posibles confusiones que estos términos pudieran presentar a nivel teórico y práctico, Ruiz (1994) consideró que no era necesario establecerlos como dos procesos distintos pues, en esencia, los recuerdos autobiográficos obedecen a un tipo de información que constituye la memoria episódica y se caracteriza por contener los siguientes elementos (Ruiz, 2004): *relación con el yo* o conciencia auto-noética según Tulving (los eventos a recordar deben estar incluidos en el pasado personal del sujeto y el sujeto ser consciente de ello); una *estructura narrativa*, que permita que el niño evoque su pasado, contando una historia de un evento vivido, no recitando una lista fragmentada de atributos o características (recuperación de la información y evocación del pasado); *las imágenes mentales* que, de acuerdo con Tulving “permiten visitar mentalmente el pasado y ‘ver’ el pasado”. Igualmente, el *componente emocional*, dado que las experiencias cargadas de emociones fuertes se recuerdan de un modo distinto a otras en las que

⁵ Es común ver que cuando se le pregunta a un niño por una situación pasada, éste se remite inmediatamente a sus padres para que sean ellos quienes den respuesta: Por ejemplo, ante la pregunta ¿Qué hiciste ayer?, ellos nuevamente preguntan: “mami: ¿qué hicimos ayer?”

⁶ Al establecer la relación entre la memoria y la conciencia, Tulving (1985; citado por Ruiz, 1994) estipuló tres tipos de conciencia: 1) Conciencia *anoética*, relacionada con la memoria procedimental, la cual se encuentra relacionada temporal y espacialmente con la situación actual. De esta manera, permite a los organismos registrar perceptualmente, representar internamente y responder conductualmente sólo a los estímulos del ambiente presente. 2) Conciencia *noética*, relacionada con la memoria semántica, la cual permite al organismo ser consciente de objetos y eventos particulares y de relacionarlos entre sí, sin necesidad de tenerlos presentes; es decir, permite a los organismos contar con un conocimiento simbólico del mundo. 3) Conciencia *auto-noética*, relacionada con la memoria episódica, la cual permite la rememoración de un evento vivido en un momento pasado. Es decir, quienes cuentan con este nivel de memoria pueden referirse a eventos que ya vivieron y que, por ende, que no están presentes; permitiéndoles un viaje mental a su propio pasado.

la emoción o los afectos son apenas visibles. Además de estos elementos, Tulving (1999) planteaba, como elemento necesario, un componente espaciotemporal, afirmando que los recuerdos autobiográficos se constituyen en un tiempo y espacio determinados.

Ahora bien, dado que la vulnerabilidad de los recuerdos autobiográficos en la primera infancia es el foco de interés de la presente investigación, cabe señalar que Newcombe y otros (2007) han complementado las comprensiones frente a su adquisición al plantear que los niños presentan tres etapas significativas en relación con el almacenamiento de este tipo de información. La primera se corresponde a los dos primeros años de vida, periodo del cual las personas no pueden recordar nada de los eventos vividos; por ello, se manifiesta una “amnesia total”. La segunda etapa ocurre entre los 3 y los 5 años de vida, cuando empiezan a surgir algunos recuerdos, que inicialmente se caracterizan por una aparición fragmentada en el discurso (aparecen como algo que es “familiar” o ya vivido, más que centrado en la descripción del detalle) y, con el paso del tiempo, se hacen un poco más elaborados o detallados⁷. Pese a ello, estos recuerdos autobiográficos aún no están lo suficientemente consolidados como para ser recuperados de forma espontánea; pues ello ocurre entre los 4 y 5 años, siempre y cuando estos sean cercanos en el tiempo. De lo contrario, para poder evocarlos se requiere de la ayuda de claves, proporcionadas por el adulto. Esto explicaría por qué los recuerdos episódicos y autobiográficos más antiguos, son disparados por una clave situacional y se remontan a edades comprendidas entre los 3 y 4 años de vida (Tulving, 1999). Finalmente, la tercera etapa tiene lugar hacia los 6 y 7 años, cuando los niños logran consolidar la información relacionada específicamente con su vida y de la cual fueron protagonistas (tal y como se hace en la adultez).

Si bien es cierto que las experiencias de interacción y las características del contexto son un factor que promueve la consolidación de la memoria, la comprensión del desarrollo de los recuerdos autobiográficos sigue siendo un enigma en relación con la identificación del momento en el cual se empiezan a almacenar estos recuerdos a largo plazo. En ese sentido, los argumentos arriba expuestos permiten sugerir que este desarrollo parece estar ligado a la maduración de otros procesos de orden cognitivo que favorecen la adquisición de este tipo de recuerdos y que, por ende, soportan su tardía aparición. Con base en esto, es de destacar que para poder hacer referencia a los procesos cognitivos que dan fundamento a los recuerdos autobiográficos, se establece como criterio básico la necesidad de contar con un lenguaje narrativo lo suficientemente amplio y consolidado⁸, como para permitir al niño expresar clara y detalladamente cómo se dieron determinados sucesos de su vida. Así pues, en

⁷ Al inicio de esta fase suele notarse que los recuerdos de los niños se corresponden a la evocación de información relacionada con el lugar donde ocurrieron los hechos, quienes participaron y algún detalle significativo que hayan vivido. Sin embargo, para evocarlos, la situación debe ser cercana en el tiempo y, generalmente, aparece como respuesta a las preguntas de los adultos. Así pues, a medida que van atravesando esta etapa (hacia el 4° y el 5° año de vida), tienden a mejorar sus evocaciones y, por tanto, sus narraciones. Es común escucharlos narrar situaciones, expresando emociones relacionadas con ellas.

⁸ Para lograr este nivel narrativo, el niño debe estructurar cuatro procesos lingüísticos: un proceso fonatorio, que permite la expresión verbal de dicho lenguaje; un proceso de sintaxis, el cual permite establecer una estructura clara en el lenguaje; un elemento semántico, a partir del cual el lenguaje adquiere significado; y un elemento pragmático, el cual permite que ese lenguaje sea flexible, en tanto pueda adjudicarse un contexto a las expresiones semánticas.

correspondencia con las apreciaciones de Nelson (1988, 1993; citado por Ruiz, 1994) frente al desarrollo del lenguaje, el tercer y el cuarto año de vida son fundamentales para lograr la adquisición de la capacidad representacional.

Es, entonces, gracias a este logro que el niño es capaz de expresar ideas concretas acerca de objetos o situaciones que no están presentes, que no son actuales y, en consecuencia, puede narrar sus propias experiencias. En otras palabras, gracias a que el niño ya ha adquirido unos componentes semánticos⁹, en este período empieza a ser capaz de referirse a eventos vividos por él en otro momento, que puede o no ser cercano en el tiempo. En términos del desarrollo de la memoria, ello implicaría que el niño empieza a tener conciencia de que esos eventos son “*una parte real de su propia existencia pasada*” (Tulving, 1985, citado por Ruiz, 1994) y es esta capacidad representacional del lenguaje la que posteriormente le permite diferenciar su propia experiencia (i.e., recuerdos) de sus percepciones, pensamientos, imágenes o sueños.

Con el paso del tiempo, la aparición de la capacidad pragmática¹⁰ del lenguaje le permite al niño comprender el significado social de las expresiones. Es decir, ésta se convierte en la clave para la evocación de los recuerdos autobiográficos; pues la consideración del entorno en que se habla, el lugar, el tono de la voz, etc., le ofrecen al niño una contextualización para la posterior evocación de sus recuerdos.

Estos logros, según lo expuesto hasta aquí, sólo se alcanzan hacia el cuarto y quinto año de vida, cuando el niño empieza a tener una conciencia de su propio yo y, por ende, del mundo social. Este aspecto parece ser, por tanto, equiparable al momento en el cual se adquiere la habilidad para razonar sobre sus creencias y las falsas creencias¹¹; es decir, cuando logra reconocer la diferencia entre lo que es la apariencia de una situación y la realidad de la misma¹² (i. e., falsas creencias de primer orden); con lo cual se encuentra habilitado para hacer un análisis del mundo y el comportamiento (suyo y de los otros), basado en las representaciones de tales situaciones (Uribe Pedroza, 2009). Bajo esta perspectiva, podría pensarse que la aparición de la conciencia del yo, como elemento fundamental para la evocación de los recuerdos autobiográficos, parece provenir de la adquisición de aquella habilidad cognitiva conocida como ToM. Y, en correspondencia con ello, sólo hacia esta edad los niños logran narrar las situaciones incluyéndose dentro de ellas.

⁹ Lo semántico alude a los conocimientos factuales sobre el mundo, que favorecen la comunicación.

¹⁰ La pragmática hace referencia a un conjunto de conocimientos y habilidades de tipo cognitivo y lingüístico que facilitan el uso de la lengua en un contexto específico para la comunicación de significados (Serra et al. 2000).

¹¹ Las creencias y falsas creencias dan cuenta de un proceso cognitivo denominado Teoría de la Mente.

¹² Esta diferencia alude al hecho que hay situaciones que parecen ser de una manera pero en realidad son de otra, esto es, que por la manera en que ocurren es probable que se requiera un análisis más profundo de la situación para analizar si lo que se ve es tal como se cree o se alude a una situación diferente.

En conjunto, estas apreciaciones se ven respaldadas por la evidencia de diversas investigaciones que han intentado articular algunos de estos procesos¹³ (Newcombe et al., 2007; Carboni, 2007; Ruiz, 1994; Perner, Kloo & Gornik, 2007; Astington & Jenkins, 1999; Klein et al., 2009) encontrando una relación hipotética entre el desarrollo del lenguaje y la ToM y su papel de facilitadores en la aparición de los recuerdos autobiográficos.

Con base en los planteamientos aquí expuestos, esta investigación pretendió alcanzar los siguientes objetivos específicos: 1) Identificar los cambios y/o progresos que se suscitan en los recuerdos autobiográficos, el lenguaje y la Teoría de la Mente en el período comprendido entre los 3 y los 4 años 11 meses de edad y 2) Determinar las relaciones existentes entre el desarrollo de los recuerdos autobiográficos y los logros en el lenguaje y la Teoría de la Mente a lo largo de los 3 y 4 años 11 meses de edad.

Método

El tipo de investigación utilizada fue de carácter descriptivo-correlacional y de corte transversal.

Sujetos

La muestra fue seleccionada a conveniencia y estuvo conformada por 80 niños, con edades comprendidas entre los 3 años y los 4 años y 11 meses de edad, de las guarderías y preescolares de la ciudad de Medellín de estratos socioeconómicos 3 y 4. Los niños fueron divididos en 4 grupos de 20 integrantes cada uno, por rangos de edad de 6 meses iniciando a partir de los 3 años 0 meses (i. e., el primer grupo estuvo conformado por niños con edades entre 3 y 3 años 5 meses y así sucesivamente). Los padres y/o tutores fueron informados acerca de las características del estudio y consintieron, expresamente, que sus hijos participaran del mismo. Los criterios de inclusión fueron un desempeño cognitivo según lo esperado para su edad, con base en los criterios asignados por la EAD-1, los cuales fueron confirmados a través de la aplicación de una entrevista a los padres de los niños y a las profesoras y la posterior aplicación de la EAD-1.

Procedimiento

El proceso de evaluación se realizó en dos sesiones, con una duración de entre 20 y 30 minutos cada una. Esto ya que el objetivo del estudio era evaluar recuerdos autobiográficos y se esperaba contar con el conocimiento para confirmar las evocaciones de los niños. En total, se contaba con cuatro

¹³ Estudios sobre la memoria autobiográfica y el desarrollo del lenguaje, estudios sobre la relación entre la memoria episódica y la ToM y estudios sobre el desarrollo del lenguaje y la ToM.

tareas a saber: 1) Creación de situación novedosa, 2) Evaluación de los recuerdos autobiográficos, 3) Evaluación del lenguaje y 4) Evaluación de la ToM. En cada sesión se realizaron dos tareas y con el ánimo de controlar el orden de presentación de las diferentes actividades, se realizó un contrabalanceo en relación con las tareas de lenguaje y ToM; es decir, que para algunos niños, en la primera sesión, además de la tarea novedosa, se evaluó el lenguaje y para otros, la ToM.

Instrumentos

La situación novedosa, que permitió evaluar los recuerdos autobiográficos se diseñó para este estudio¹⁴ y se basó en los criterios sugeridos por Ruiz (2004). En correspondencia con esto, en la primera sesión se invitaba al niño a interactuar con el juego *Vamos a la escuela (Active minds)*¹⁵ y se le daba la siguiente consigna: “*Vamos a hacer un juego. Yo voy a hacer una historia incluyendo a estos invitados, mira cómo la hago: El gato y sus amigos fueron a la escuela a buscar a la tortuga porque en la noche le darían una sorpresa a la maestra. El ratón llevará los regalos y el perrito llevará el pastel. Ahora lo vas a hacer tú*”. En este momento se valoraba la capacidad del niño para crear una historia con los elementos incluidos en el juego *Vamos a la escuela*, como elemento narrativo que sería importante a la hora de evocar los recuerdos autobiográficos. En esta situación, con el ánimo de tener un elemento que facilitara el acceso al recuerdo y se lograra la recuperación de la información registrada por el niño en su memoria, se tomaba una fotografía en la que aparecían los elementos principales de la situación novedosa (el niño y el juego *Vamos a la Escuela*).

Posterior a esta actividad, se evaluaba el lenguaje o la ToM. El lenguaje se evaluó a través de la prueba de lenguaje oral de Navarra –PLON R (Aguinaga et al. 2005), que permite realizar un *screening* del desarrollo del lenguaje oral a través de la evaluación de tres aspectos: 1) *La forma*, relacionada con la descripción y análisis de aspectos formales; es decir, la topografía de la respuesta verbal con base en la fonología, la morfología y la sintaxis; 2) *El contenido*, relacionado con el componente semántico del lenguaje; y 3) *El uso*, relacionado con la funcionalidad del lenguaje oral a través de la expresión espontánea ante una lámina y la interacción espontánea a lo largo de la prueba.

La calificación de esta prueba contempla tres criterios a saber: *Desempeño normal*, *Necesita mejorar* y *Retraso*. Sin embargo, para cumplir los objetivos del estudio, se hizo necesario mantener estos criterios, pero especificarlos un poco más, asignándoles nuevos elementos a la calificación. En cada uno de los tres componentes, la calificación se estableció en niveles de desempeño más peque-

¹⁴ La tarea se sometió a una validación teórica realizada por 7 expertos reconocidos en el medio por sus trabajos sobre la memoria y/o sobre la niñez temprana, gracias a la cual fue avalada la tarea a realizar con un cuento como elemento novedoso (por el material utilizado para realizar el cuento).

¹⁵ Cuadro que contiene 30 objetos pintados en pequeños recuadros. Al ejercer presión sobre cada uno de ellos, sonaba el nombre del objeto que se encontraba presentado gráficamente y un sonido característico de éste (p. ej., está un gato y, al presionar este recuadro, se escucha la palabra gato y el sonido miauuuu). Entre los dibujos se encuentran personajes —animales o personas (amigos, maestra, perrito, tortuga, cerdo, ratón, pájaro, gato)—, objetos (pastel, tambor, regalos, teléfono, reloj, flauta, foto, burbujas), medios de transporte (barco, bicicleta, camión), contextos —que aluden a situaciones o ubicaciones espaciales y temporales (sorpresa, mañana, música, noche, lluvia, recreo, bañera, casa, escuela, charco, cama).

ños. De esta manera, la subprueba de Forma se calificaba de 0 a 3 y la aprobaban con una puntuación de 1,6; la de Contenido, se calificaba de 0 a 1 y se aprobaba con una puntuación de 0,6 y la de Uso se calificaba de 0 a 4 y se aprobaba con 1 (en los niños de 3 años) y con 2 puntos (para los niños de 4 años).

Para evaluar la ToM, se utilizaron tres tareas, que evaluaban la capacidad de los niños para discriminar entre la apariencia/creencia y la realidad:

- 1) *Tarea de Apariencia-realidad* (Flavell, Flavell & Green, 1983): “*Piedra vs. Esponja*”: al niño se le mostraba un objeto que tenía una apariencia diferente a lo que era en realidad; en este caso se le mostró una esponja de tal manera que parecía una piedra. Cuando el niño la tocaba, se daba cuenta que la imagen no era coherente con la textura. Se le realizaban cuatro preguntas: a) Pregunta de creencia: *¿a qué se parece esto?*; b) Pregunta de justificación: *¿por qué?*¹⁶; c) Pregunta de realidad: *Tócala y dime qué es*; d) Pregunta de diferencia apariencia-realidad: *¿qué es realmente esto?* Se asignaba 1 punto por cada respuesta correcta.
- 2) *Tarea de contenido*: “*El recipiente engañoso*” (Adaptación de la prueba de Perner, Leekman & Wimmer, 1987): en esta tarea, se le enseñaba al niño un recipiente típico (un tarro de Milo), en el cual se cambiaba su contenido por animales de plástico (dinosaurios). Inicialmente, se preguntaba al niño por su contenido y ante la respuesta de éste (p. ej., chocolate, Milo) se revelaba lo que contenía realmente (animales de plástico) y se le planteaban cuatro preguntas: a) Pregunta de creencia: *si le mostramos este tarro a otro niño que nunca lo ha visto, ¿qué pensaría que hay dentro de ella?*; b) Pregunta de justificación: *¿por qué?*; c) Pregunta de realidad: *¿qué hay realmente dentro del tarro?*; d) Pregunta de memoria: *antes de mirar dentro, ¿qué pensabas que había en el tarro?* Se asignaba 1 punto por cada respuesta correcta.
- 3) *Tarea de ubicación*: *Adaptación de la tarea clásica de ‘Sally y Ann’* (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985): con fines de proporcionar a los niños mayor cercanía a la tarea, se cambiaron los nombres de los participantes: Santiago y Ana. Esta tarea se basa en la presentación de una historia “*En esta historia hay dos personajes. Este es Santiago y esta es Ana. Santiago tiene una canasta y Ana tiene una caja. Santiago tiene una pelota y está jugando con ella. Mientras Ana lo observa, Santiago coloca la pelota dentro de su canasta para que no se le pierda y decide ir a dar un paseo. Mientras Santiago está afuera, Ana saca la pelota de la canasta y decide ponerla en su caja. Ana quiere jugar, entonces se va a buscar a Santiago. Luego, Santiago regresa porque quiere jugar con su pelota*”. Con el fin

¹⁶ Con esta pregunta se pretendía corroborar la capacidad del niño para discriminar entre la apariencia y la realidad y recordarla posteriormente, tal y como lo sugerían investigadores como Bauminger y Kasari (1999; citados por Uribe, 2004).

de identificar la comprensión de los estados mentales de los personajes, se le pide al niño que responda las siguientes preguntas: a) Pregunta de creencia: ¿dónde buscará Santiago su pelota?; b) Pregunta de justificación: ¿por qué?; c) Pregunta de realidad: ¿dónde está realmente la pelota?; d) Pregunta de memoria: ¿dónde estaba la pelota primero? Se califica con 1 punto cada respuesta correcta.

La calificación total de cada una de las tareas se basó en la siguiente puntuación: 0 (no dio respuesta a la tarea), 2 (aprobó realidad), 4 (aprobó realidad y memoria), 6 (aprobó creencia y realidad pero justificó mal), 8 (aprobó creencia y realidad y justificó bien) y 10 (aprobó creencia, realidad, memoria y justificó bien). El niño aprobaba cada tarea si respondía correctamente a las preguntas de creencia y realidad. Además, si justificaba correctamente la creencia, este era un elemento importante para evaluar su nivel de desarrollo cognitivo (la justificación era un plus en relación con el desempeño global de la prueba).

La segunda sesión, que buscaba evaluar los aspectos básicos de los recuerdos autobiográficos se realizó una semana después, en el mismo espacio físico y con el juego *Vamos a la escuela* a la vista del niño (como elemento facilitador de los recuerdos) y se realizaron los siguientes interrogantes: 1) ¿Recuerdas haberme visto antes? (0= el niño no realizaba ningún gesto de reconocimiento, 2= si realizaba algún gesto y 4= además de un gesto, realizaba preguntas o comentarios en relación con el encuentro anterior). 2) ¿Recuerdas qué hicimos el otro día que nos vimos? (0= no respondía a la pregunta, 2= gestos o imitación de alguna actividad, 4= decía una actividad realizada y 6= daba cuenta de las dos actividades realizadas). 3) A partir de la respuesta anterior, la cual se esperaba que contara con un componente narrativo, se evaluaba la alusión a sí mismo (0= no había expresado nada en relación con el evento anterior; 2= aludía a sí mismo en plural (hicimos, jugamos, etc.) y 4= aludía a sí mismo en singular (hice, jugué, etc.). 4) ¿Recuerdas dónde estuvimos la vez pasada? (0= no daba cuenta del lugar y 2= respondía correctamente). 5) Necesidad de más ayuda visual (2= había contestado correctamente, 0= no dio cuenta de sus recuerdos). En este último caso, se procedía a mostrarle la fotografía tomada en la primera sesión.

Si el niño daba cuenta de los cinco elementos iniciales que constituían la prueba, se consideraba aprobada, con una puntuación mínima de 12 puntos.

Resultados

Teniendo en cuenta que el género de los niños no fue un criterio controlado durante la selección de la muestra, se realizó una prueba de *chi*-cuadrado con el fin de contrastar si había una relación entre el sexo y el grupo; sin embargo, la relación no era estadísticamente significativa ($\chi^2= 6,554$, $gl= 3$, $p= 0,088$), por lo cual, el sexo no fue un elemento tomado en cuenta para los siguientes análisis.

Con el fin de evaluar los cambios y/o progresos del lenguaje, la teoría de la mente y los recuerdos autobiográficos en cada uno de los rangos de edad y, de este modo, poder clarificar si realmente hay cambios significativos que se susciten a lo largo de estas edades en cada una de las dimensiones evaluadas, tal y como se planteó en el primer objetivo de la investigación, se realizaron análisis de varianza (ANOVAS) de un factor.

En relación con el lenguaje, los datos arrojados (ver Tabla 1), mostraron que a nivel de las habilidades fonéticas y sintácticas de los niños (Forma), había diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ($F_{(3,76)} = 4,734$, $p= 0,004$). Al tomar en cuenta que la puntuación mínima esperada para aprobar la tarea era 1,6, en el primer grupo se identificó un desempeño cercano a dicha puntuación, aunque podría haber sido mejor ($M=1,590$). No obstante, en el segundo grupo el desempeño fue aún más bajo ($M=1,240$). En el tercer grupo, el desempeño de los niños logró evidenciar un desempeño superior al esperado para su edad ($M=1,960$), al igual que en el cuarto grupo ($M=1,840$), aunque este último presentó una disminución en la puntuación en relación con el anterior. Esto muestra que los logros a nivel expresivo no son continuos y, al parecer, existen diversos factores que pueden intervenir en ello.

Tabla 1. *Desarrollo del lenguaje en los niños de 3 a 4 años 11 meses*

	Primer grupo (3 a 3,5)* N = 20		Segundo grupo (3,6 a 3,11)* N = 20		Tercer grupo (4 a 4,5)* N = 20		Cuarto grupo (4,6 a 4,11)* N = 20		Test estadístico	
	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	F	p
Forma	1,590	0,582	1,240	0,517	1,960	0,738	1,840	0,747	4,734	0,004
Contenido	0,620	0,282	0,805	0,201	0,770	0,186	0,820	0,239	3,160	0,029
Uso	1,100	0,347	1,075	0,293	1,250	0,303	1,350	0,235	3,795	0,014

*Es importante aclarar que cuando se escribe 3,5 - 3,11 - 4,5 - 4,11, no se está haciendo alusión a números enteros con decimales sino a la diferencia entre años y meses de vida. Por ejemplo, "3,5" equivale a 3 años y 5 meses.

Ahora bien, en relación con la semántica (i. e., *Contenido*), se evidenciaron igualmente diferencias estadísticamente significativas ($F_{(3,76)}=3,160$, $p=0,029$). Al tomar como base que la puntuación mínima esperada en cada uno de los niños era 0,6, se pudo observar que el primer grupo reportó un desempeño adecuado ($M=0,620$), el cual mejoró en el segundo grupo ($M=0,805$). Sin embargo, en el tercer grupo se presentó una disminución en la puntuación ($M=0,770$) en relación con el grupo anterior. Con todo, su desempeño global sigue siendo bueno. En el cuarto grupo este desempeño se vuelve a incrementar ($M=0,820$).

Por último, en relación con la expresión espontánea y la interacción (i. e., *Uso*), las diferencias también fueron estadísticamente significativas ($F_{(3,76)}=3,795$, $p=0,014$). Se esperaba que los niños de tres años presentaran una puntuación mínima de 1. En relación con ello, el primer grupo presentó un desempeño adecuado ($M=1,100$), al igual que el segundo grupo. Mas, en este último se presentó una disminución en la puntuación en relación con el anterior ($M=1,075$). Ahora bien, en los niños de cuatro años, se esperaba que su desempeño global fuera, mínimo, de 2. Con base en ello, en el tercer grupo el desempeño fue bajo ($M=1,250$), aunque se notó un incremento en relación con el grupo anterior, aspecto similar al de los niños del cuarto grupo ($M=1,350$).

Con base en estos resultados, se puede afirmar que, en relación con el desarrollo del lenguaje existen diferencias estadísticamente significativas, aunque no necesariamente ascendentes para cada grupo, en relación con el anterior.

Ahora bien, en relación con la ToM (Ver Tabla 2), se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en la tarea de Apariencia y realidad ($F_{(3,76)}=12,087$, $p=0,000$). Los niños del primer grupo y según lo esperado para su edad¹⁷, no lograron dar cuenta de la tarea ($M=1,00$); de hecho, ni siquiera identificaron adecuadamente el estímulo presentado. En el segundo grupo se empezó a notar un progreso en relación con la identificación del estímulo ($M=1,70$). Este progreso permaneció en el tercer grupo quienes, además de identificar el estímulo, eran capaces de reportarlo tiempo después ($M=3,10$). En el último grupo, la puntuación media ($M=5,30$) sugiere que a esta edad continúan estas capacidades en relación con la identificación de la realidad; además, en este grupo algunos niños (45%) alcanzaron a diferenciar la apariencia de la realidad, aunque su argumentación no diera cuenta de ello¹⁸.

¹⁷ Recuérdese que las tareas de ToM se aprobaban con 6 puntos. Una puntuación de 2 equivalía a dar cuenta de los estímulos tal como son presentados (la realidad). Una puntuación de 4 equivalía, además, a dar cuenta de esta información tiempo después. Una puntuación de 6 equivalía a dar cuenta de la creencia/apariencia en relación con la realidad. Una puntuación de 8 equivalía, además, a argumentar correctamente la creencia. Y una puntuación de 10 equivalía, además de esto, a dar cuenta de la información tiempo después.

¹⁸ Aunque algunos niños del cuarto grupo lograron el objetivo de la tarea, al tomar en cuenta que la argumentación era importante para confirmar su capacidad de discriminar lo que se les mostraba de manera real y lo que se mostraba aparentemente, a estos niños les habría faltado dar cuenta de este criterio.

Tabla 2. *Desarrollo de la teoría de la mente en los niños de 3 a 4 años 11 meses*

	Primer grupo (3 a 3,5) N = 20		Segundo grupo (3,6 a 3,11) N = 20		Tercer grupo (4 a 4,5) N = 20		Cuarto grupo (4,6 a 4,11) N = 20		Test estadístico	
	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	F	p
Apariencia-Realidad	1,00	1,777	1,70	2,452	3,10	2,469	5,30	2,922	12,087	0,000
Recipiente engañoso	2,60	1,957	2,30	1,342	3,20	1,765	4,40	3,016	3,867	0,012
Sally & Ann	3,90	0,788	4,40	2,722	5,40	2,909	6,10	3,643	3,010	0,035

En relación con la tarea de recipiente engañoso, se presentaron diferencias estadísticamente significativas ($F_{(3,76)}=3,867$, $p=0,012$). El primer grupo dio cuenta del contenido del recipiente ($M=2,60$), al igual que el segundo grupo, aunque con una disminución en su puntaje ($M=2,30$), lo que sugiere mayor dificultad en ellos para discriminar dicho contenido. En el tercer grupo se dio un incremento en la puntuación ($M=3,20$), que sugiere que los niños podían dar cuenta del contenido del recipiente y, posteriormente, recordarlo, al igual que en el cuarto grupo ($M=4,40$). A pesar de estas diferencias, los niños no dieron cuenta de la falsa creencia de primer orden, tal como se esperaría para su edad.

En relación con la tarea de Sally & Ann, se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($F_{(3,76)}=3,010$, $p=0,035$). El desempeño de los niños del primer grupo ($M=3,90$) dio cuenta de una discriminación de la realidad y recuerdos posteriores relacionados con ella, dándose un leve incremento en el segundo grupo ($M=4,40$). En el tercero el desempeño ($M = 5,40$) sugiere que algunos niños dieron cuenta de la creencia en relación con la realidad, aspecto que aparece más marcado en los niños del cuarto grupo ($M = 6,10$).

Por último, tal y como se muestra en la Tabla 3, en relación con los recuerdos autobiográficos, los resultados evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos evaluados. En relación con el reconocimiento del evaluador ($F_{(3,76)}=8,489$, $p=0,000$), que da cuenta de una memoria visual en los niños, los niños debían obtener una puntuación de 2. El primer grupo presentó poca capacidad de reconocimiento ($M=1,20$), la cual mejoró un poco en el segundo grupo ($M=1,60$). En el tercer grupo el reconocimiento era un elemento ya establecido en los niños ($M=2,80$), el cual mejoró en el cuarto grupo ($M=3,40$). Es decir, los niños de cuatro años lograron reconocer más fácilmente al evaluador que los niños de tres años, tal como se esperaba para su edad.

Acerca de la narración del evento vivido una semana antes ($F_{(3,76)}=4,994$, $p=0,003$), donde debían obtener una puntuación mínima de 4, los niños del primer grupo ($M=3,40$) dieron cuenta de

algún elemento vivido durante ese primer encuentro aunque lo realizaron de manera gestual o señalando algún objeto significativo de ese primer encuentro (el juego *Vamos a la escuela*). Este tipo de respuesta se mantuvo en el segundo grupo (M=3,40). Sin embargo, en el tercero, se empezaron a identificar progresos a nivel narrativo (M=4,70), en tanto los niños eran capaces de contar situaciones vividas durante ese encuentro. Este desempeño mejoró en el cuarto grupo (M=5,30) al incrementarse los componentes narrativos y dar cuenta de más y mejores detalles.

Tabla 3. *Desarrollo de los recuerdos autobiográficos en los niños de 3 a 4 años 11 meses*

	Primer grupo (3 a 3,5) N = 20		Segundo grupo (3,6 a 3,11) N = 20		Tercer grupo (4 a 4,5) N = 20		Cuarto grupo (4,6 a 4,11) N = 20		Test estadístico	
	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	F	p
Reconoce al evaluador	1,20	1,765	1,60	1,789	2,80	1,642	3,40	0,940	8,489	0,000
Qué hicimos	3,40	2,437	3,40	2,349	4,70	1,490	5,30	0,979	4,994	0,003
Alude a sí mismo	1,40	0,940	1,50	1,277	2,30	0,979	3,00	1,026	9,957	0,000
Dónde estuvimos	1,30	0,979	1,10	1,021	1,80	0,616	2,00	0,000	5,941	0,001
Necesita ayuda visual	1,40	0,940	1,50	0,889	1,90	0,447	2,00	0,000	3,700	0,015

La alusión a sí mismos es un elemento que está directamente relacionado con el ítem anterior, en tanto se alude a alguien en la medida en que haya un componente narrativo. Los niños debían obtener una puntuación mínima de 2. Con base en esto, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ($F_{(3,76)}=9,957$, $p=0,000$). Los niños del primer grupo no lograron aludir a ellos mismos en tanto, su componente narrativo no estaba presente (M=1,40), al igual que en los niños del segundo grupo (M=1,50). Ahora bien, los niños del tercer grupo, gracias a la expresión narrativa que presentaron, dieron cuenta de lo que ellos mismos habían hecho una semana antes, involucrando al evaluador (M=2,30); es decir, los niños del tercer grupo hablaban en plural (hicimos, jugamos a, etc). Por su parte, algunos niños (50%) del cuarto grupo (M=3,00) empezaron a referirse a sí mismos en singular (yo hice, yo jugué, etc).

En la ubicación espacial (puntuación mínima de 2), las diferencias entre los grupos también fueron estadísticamente significativas ($F_{(3,76)}=5,941$, $p=0,001$) y reportaron que los niños del primer grupo tuvieron dificultades para recordar dónde habían estado la sesión anterior (M=1,30), aspecto similar al encontrado en los niños del segundo grupo, en los cuales, incluso, se reportó una disminución de estos recuerdos (M=1,10). Sin embargo, en el tercer grupo, los niños mostraron un incremento en este tipo de recuerdo (M=1,80) y, en el cuarto grupo, todos los niños dieron cuenta del lugar donde habían estado la sesión anterior (M=2,00).

Por último, la necesidad de ayuda visual, que requería una puntuación de 2, mostró diferencias significativas entre los grupos ($F_{(3,76)}=3,700$, $p=0,015$), en tanto los niños del primer grupo necesitaron de este tipo de ayuda ($M=1,40$), al igual que los niños del segundo grupo ($M=1,50$). En el tercer grupo ($M=1,90$), mayor cantidad de niños (95%) fueron capaces de recuperar sus recuerdos sólo con los estímulos presentes (evaluador, lugar de evaluación y el juego *Vamos a la escuela*) y los del cuarto grupo lo hicieron en su totalidad ($M=2,00$); es decir, los niños del cuarto grupo no necesitaron ninguna ayuda visual extra para evocar sus recuerdos.

Al realizar el análisis de contrabalanceo, los resultados mostraron que las diferencias continuaban siendo significativas a pesar del orden de aparición de las tareas de lenguaje y ToM ($F_{(3,74)}=79,613$, $p=0,000$), lo que parece sugerir que la prueba utilizada para evaluar los recuerdos autobiográficos fue lo suficientemente novedosa para los niños, en tanto lograron dar cuenta de dichos recuerdos.

Posterior a estos análisis y con el objetivo de identificar las posibles relaciones existentes entre el desarrollo de los recuerdos autobiográficos y los logros alcanzados en el lenguaje y la ToM a lo largo de los 3 y 4 años 11 meses de edad, se realizó un modelo de regresión lineal múltiple, estableciendo como variable dependiente los recuerdos autobiográficos y como variables independientes la ToM y el Lenguaje. Se encontró que este modelo predice solamente el 22% de la varianza ($R^2=0,220$), lo que indica que el lenguaje y la ToM, en conjunto, no parecen predecir la aparición de los recuerdos autobiográficos. No obstante, sí se encontró una correlación estadísticamente significativa entre la ToM y los recuerdos autobiográficos ($\beta=0,473$, $p=0,000$); igualmente, se encontró una predicción positiva en relación con esta última (entre más alta la ToM más alta la cantidad de recuerdos autobiográficos). Sin embargo, entre el lenguaje y los recuerdos autobiográficos no se encontró ninguna correlación ($\beta = -0,007$, $p=0,953$).

Con base en estos resultados se puede afirmar que, aunque existe correlación entre la ToM y los recuerdos autobiográficos, la ToM no es el factor más importante para predecir su aparición. Esto sugiere que pueden existir otras variables que expliquen mejor la aparición de los recuerdos autobiográficos y, por lo tanto, este modelo no es sólido, aunque podría servir para investigaciones futuras o para encontrar tendencias de relación.

Discusión

Los datos señalaron que en los niños evaluados, el componente expresivo estaba en un nivel adecuado para la edad en la mayoría de los grupos, excepto en el segundo grupo, en el cual el desempeño fue inferior a lo esperado. De igual manera, no se notaron logros progresivos entre los grupos; es decir, el segundo y el cuarto grupo, en lugar de mostrar un ascenso en el desempeño, en relación

con lo presentado en los niños del primero y el tercer grupo, tuvieron un decremento en las puntuaciones en relación con ellos. Es decir, aunque cumplieron con los niveles esperados, cometieron errores a nivel fonológico, relacionados con la expresión de fonemas y una pobre estructuración de oraciones, aspecto que repercutía en una pobre interacción con el evaluador. Al indagar sobre este aspecto con los padres, se evidenció una tendencia a seguirles hablando de manera “aniñada”, sin exigirles una adecuada pronunciación. Al parecer, los padres sienten que esta conducta no puede ser vista como una dificultad lingüística y, por ello, no les exigen, fomentan o refuerzan el uso de una expresión y pronunciación adecuadas para cada uno de los fonemas. Pese a esta observación, es de destacar que cuando la instrucción era concreta y muy corta, los niños lograban pronunciar de una mejor manera dichos fonemas; con lo cual, ésta era una conducta que primaba ante la consideración del lenguaje espontáneo.

En correspondencia con estas afirmaciones, los datos reportados permiten sugerir que la edad más crítica en términos de expresión verbal es el periodo comprendido entre el paso de los 3 a los 4 años. Además de las dificultades arriba descritas, esto se muestra claramente en la medida en que los niños manifestaron una pobre interacción espontánea y poca expresión de ideas.

Ahora bien, en relación con el léxico que se esperaba para su edad, en general los niños evaluados presentaron un adecuado desempeño. Sin embargo, en el caso de los niños del tercer grupo, aunque habían manifestado una adecuada expresión verbal, aun cometían errores al nombrar los objetos. En particular, se observaba que aunque había alguna similitud entre los objetos presentados y los nombres adjudicados, aún les faltaba precisión a la hora de discriminar dichos estímulos como pertenecientes a una categoría específica.

Este aspecto, en particular, quizá podría relacionarse con el momento familiar que vivían los niños. Es decir, en este grupo de niños en especial, varios padres habían acabado de tener otro hijo; razón por la cual, no podían atender todas las necesidades que manifestaban sus hijos. De este modo, por lo menos, de manera hipotética sería posible considerar que este “abandono” o falta de acompañamiento más permanente por parte de los padres puede tener una repercusión en la adquisición de los conocimientos factuales sobre el mundo y que, ante la ocupación de los padres, no se logren corregir adecuadamente los errores semánticos de los niños.

Con base en esto, se puede afirmar que el lenguaje es un proceso que cobija varios componentes en términos evolutivos y, al parecer, en estas edades los padres continúan siendo muy permisivos en la expresión errónea de los fonemas por parte de los niños y con la inadecuada nominación de los objetos. Ellos entienden el lenguaje de sus hijos y, de hecho, la manera “inapropiada” en que ellos se expresan se convierte en algo “natural” y cotidiano. Por tal motivo, parece que no es una prioridad

exigirles una adecuada pronunciación y/o nominación. Sin embargo, éste es un elemento que parece ir en detrimento del desarrollo de la interacción social, en la medida en que para las personas desconocidas o que apenas se acercan al niño (verbigracia, el evaluador) puede resultar difícil entender sus códigos y dar cuenta de ellos.

Ahora bien, en relación con el desarrollo de la ToM, los resultados presentados sugieren que los niños evaluados presentaron un desempeño esperado para su edad a lo largo de los tres años, cuando tienden a dar la misma respuesta ante la creencia o ante la realidad (Flavell et al., 1983), aspecto evidenciado en los resultados de las tres tareas. Respecto al desempeño de los niños de 4 años, se encontró que apenas están empezando a desarrollar la capacidad de discriminar entre la apariencia y la realidad y de justificar dicha creencia; aunque diversos autores plantean que a esa edad ya están en plena capacidad de discriminar dichos componentes (Flavell et al., 1983). Esto quiere decir que estos niños tan solo están comenzando a comprender que existen creencias y que estas pueden no ser reales y, por tanto, pueden ofrecer una visión errada del mundo. Es decir, en las tareas realizadas, los niños de cuatro años ya deberían dar cuenta de un elemento básico y es que las cosas pueden mostrarse, aparentemente, de una forma (apariencia) y, no por ello, ser de esa manera.

Con base en estos hallazgos, es posible sugerir que los elementos planteados en la literatura en relación con el curso de desarrollo que siguen las habilidades asociadas a la adquisición de la ToM se muestran de manera diferente en los niños evaluados en la presente investigación¹⁹, posiblemente por las características de los estímulos presentados. Esto, en tanto los niños presentaron un desempeño similar en relación con la identificación de las creencias, tanto en la tarea de apariencia-realidad como en la tarea de Sally & Ann; por otra parte, en la tarea de recipiente engañoso, el desempeño fue más bajo (los niños no alcanzaron a discriminar entre ambos elementos). En correspondencia con los elementos mencionados anteriormente, estas diferencias en el desempeño de los niños pueden aparecer como consecuencia de la manera en que se presentaron los estímulos en la tarea de recipiente engañoso, aspecto que pudo ser un factor de interferencia; es decir, el hecho de presentar estímulos novedosos que pudieran distraerlos, es posible que afectara su desempeño general. Del mismo modo, es posible que algunos factores relacionados con la manipulación de las características de presentación de la tarea de Sally & Ann hayan influido positivamente en la ejecución de los niños durante la administración de esta tarea. Así pues, es posible que la presentación de los personajes y demás estímulos de forma concreta (uso de muñecos manipulables y no a través de imágenes) tuviera un impacto positivo, en la medida en que los niños participaban directamente y se implicaban más claramente en la escenificación de la historia que constituía la base de la tarea. En otras palabras, es posible que esta interacción directa con los actores de la historia de Sally & Ann, contrario a lo

¹⁹ Diversos autores plantean que los niños de 4 años están en capacidad de aprobar las tareas de falsas creencias de primer orden y de apariencia-realidad (Flavell et al., 1983).

ocurrido en la tarea de recipiente engañoso, favoreciera la generación de una mejor disposición para comprender la historia y, de este modo, facilitar su discriminación entre los elementos que dan cuenta de la creencia y aquellos que reflejan la realidad.

De esta manera, se puede afirmar que los niños de 4 años empezaron a mostrar una capacidad para discriminar la apariencia/creencia de la realidad; pero es un proceso que aún se encuentra en desarrollo, en tanto no es una constante para todos los niños de esta edad ni ante todo tipo de estímulos.

Con respecto al desarrollo de los recuerdos autobiográficos los datos revelaron un desempeño esperado para la edad. En relación con los tres años, los niños tuvieron dificultad para reconocer al evaluador y para dar cuenta del evento vivido una semana antes, lo que daba cuenta de la ausencia de recuerdos autobiográficos a esta edad, tal como lo planteaba Tulving (1993). En cambio, a lo largo de los 4 años, sí se observaron procesos importantes en relación con la adquisición de este tipo de recuerdos. Por esta razón, es importante señalar los logros que tuvieron estos niños: a este respecto, los niños de 4 años lograron reconocer inmediatamente al evaluador y al espacio en que se trabajó la sesión anterior. Además, los niños correspondientes al cuarto grupo, de forma espontánea, realizaron comentarios y/o preguntas acerca del primer encuentro, aspecto que sugiere que a esta edad, los estímulos son almacenados con mayor facilidad, hasta el punto de posibilitar el acceso para alcanzar la recuperación. Este reconocimiento se vio avalado con la narración de los eventos vividos durante la sesión anterior, en la medida en que expresaron elementos importantes relacionados con el primer encuentro. Del mismo modo, los niños mayores (cuarto grupo) fueron quienes lograron dar cuenta de más y mejores detalles sobre esa situación. Estos resultados parecen sugerir que la capacidad narrativa mejora hacia los cuatro años, facilitando este proceso de evocación de los recuerdos autobiográficos. Ahora bien, a partir de dicha narración, los niños del tercer grupo eran capaces de dar cuenta de lo que ellos mismos habían hecho una semana antes; incluso, involucrando al evaluador. En ese sentido, sus expresiones implicaban el uso del plural (hicimos..., jugamos a..., etc.). Por su parte, algunos niños del cuarto grupo (20%) empezaron a referirse a sí mismos en singular (yo hice..., yo jugué..., etc.), asumiendo una posición más individual en relación con lo experimentado por ellos mismos.

Estos resultados parecen tener relación con la capacidad de los niños para discriminar entre la creencia y la realidad, en la medida en que cuando una persona puede dar cuenta de la creencia, está en capacidad de tomar distancia de su propio conocimiento de la tarea; un aspecto que tiene relación directa con la conciencia auto-noética, descrita por Tulving y a partir de la cual es posible hacer alusión a sí mismo a la hora de recuperar la información asociada al recuerdo de eventos ocurridos en la vida pasada. En otras palabras, estos resultados muestran que es a lo largo del cuarto año de vida cuando empiezan a consolidarse con mayor solidez los recuerdos autobiográficos, al permitir que los

niños puedan dar cuenta de las experiencias vividas, haciendo uso de expresiones que reflejan los logros a nivel narrativo y, a la vez, haciendo alusión a sí mismos. Sin embargo, es claro que cualquier dificultad en el desempeño lingüístico podría interferir con este tipo de evocación.

Pese a estos resultados, los hallazgos revelaron que el surgimiento de los recuerdos autobiográficos parece estar más claramente asociado a los logros alcanzados en el desarrollo de la ToM y no del lenguaje. No obstante, tampoco parece que esta dimensión sea la más importante o la única que permita alcanzar esta aparición. Como se mencionó anteriormente, los logros cognitivos evidenciados a partir de la realización de la tarea de Sally & Ann parecen ser coherentes con el desarrollo de la conciencia autooética, al favorecer el surgimiento de la comprensión sobre el sí mismo y, por ende, la posibilidad de hacer alusión a este aspecto en la recuperación y narración de los recuerdos autobiográficos. Del mismo modo, es de destacar que esta comprensión de los estados mentales interviene también en la discriminación de los recuerdos y los pensamientos o los deseos.

En relación con los aspectos previamente analizados, en conjunto, estos resultados parecen sugerir la presencia de diferentes factores para explicar dichos hallazgos. En lo concerniente a los resultados evidenciados entre el lenguaje y los recuerdos autobiográficos, se pueden contemplar varios aspectos: 1) Los niños evaluados en este estudio presentaron discrepancias entre sí en relación con el desarrollo del lenguaje, en la medida en que presentaron variaciones en su desempeño, especialmente a nivel expresivo y semántico, elementos necesarios para desarrollar la acción comunicativa y, en este caso, también la narrativa (Belinchon, Igoa, Rivière, 2005). 2) Los pocos espacios de interacción social que poseían los niños evaluados, también pudieron intervenir en el desempeño lingüístico, esto es, el poco acceso a espacios de interacción social distintos a la guardería o el poco acompañamiento de sus padres en su proceso de desarrollo (como consecuencia del trabajo de sus padres o por la presencia de hermanos menores que demandaban mayores cuidados), además de relacionarse con los errores ya mencionados a nivel expresivo, también pudieron inhibir el proceso de interacción con el evaluador, en tanto no estuvieran acostumbrados a departir con personas diferentes a las que permanecen en su espacio familiar y escolar. 3) Igualmente, es posible que la prueba utilizada para evaluar el lenguaje (PLON-R) no hubiese sido lo suficientemente fina como para evidenciar los logros alcanzados en cada uno de los componentes del lenguaje en la población evaluada. 4) Por último, es posible que, a nivel evolutivo, el desarrollo del lenguaje fuese un precursor más primitivo en los niños, en lugar de ser un elemento que correlacionara con la aparición de los recuerdos autobiográficos. Es decir, como se mencionó anteriormente, el lenguaje es un proceso cognitivo que se desarrolla desde muy temprano en la vida de las personas y, aunque sus dimensiones son amplias y algunas de ellas necesarias para la adquisición de los recuerdos autobiográficos, es posible que su desarrollo, a la edad de 3 a 4 años 11 meses, sea diferente.

Conclusiones

A manera de conclusiones, se establecieron los siguientes elementos:

Algunos de los niños evaluados no manifestaron el desempeño esperado para su edad en términos lingüísticos (Aguinaga, et al., 2005), al presentar errores en la articulación de los fonemas, la estructuración de oraciones y en la nominación de objetos. Por esta razón, la capacidad narrativa parece haberse visto afectada, lo que generó una interferencia con el desempeño en las tareas de ToM y los recuerdos autobiográficos.

Con el fin de evaluar las tareas de ToM se debe contemplar la manera en que se presentan los estímulos, pues este factor puede generar diferencias en la calidad de las respuestas y, por ende, en la identificación de las falsas creencias. Esto, al tener presente que es un logro que aparece a lo largo del cuarto año de vida (Flavell et. al. 1983).

Al parecer, los recuerdos autobiográficos y la ToM tienen un proceso evolutivo similar; por lo tanto, la discriminación de las falsas creencias favorece el desarrollo de la conciencia autoconsciente (Tulving, 1985; citado por Ruiz, 1994) y la discrepancia entre los eventos pasados y los pensamientos o los deseos. Es decir, en ambos procesos se hace necesario que los niños diferencien lo real de lo imaginado o pensado.

En general, durante los 3 y 4 años 11 meses sí se lograron evidenciar distintos cambios y/o progresos en cada una de las dimensiones cognitivas. Sin embargo, en una futura investigación sería importante involucrar también a los niños de 5 años, en la medida en que a esa edad se puedan encontrar más sólidos los cambios que apenas se empezaron a evidenciar a los 4 años.

Los recuerdos autobiográficos mostraron un desempeño acorde a lo esperado para la edad (Newcombe y otros, 2007), en tanto los niños de cuatro años lograron dar cuenta de este tipo de recuerdos a partir de los estímulos presentados. Esto sugiere un adecuado diseño de la tarea y una buena selección de las preguntas. Con base en ello, este instrumento, diseñado durante la investigación, se convierte en una herramienta útil para evaluar los recuerdos autobiográficos.

Ahora bien, en relación con la apuesta teórica que planteaba una relación hipotética entre la adquisición de los recuerdos autobiográficos y el desarrollo del lenguaje y la ToM, aunque los resultados mostraron que sólo existe una relación entre la ToM y los recuerdos autobiográficos y, no así entre el lenguaje y este tipo de recuerdos, quedaron planteados varios interrogantes en relación con el procedimiento utilizado en la investigación, especialmente, con los métodos e instrumentos utilizados y el grupo de niños seleccionado sus características personales y familiares). Con base en esto, esperamos que en una futura investigación estos elementos se controlen adecuadamente y, con ello, se logren validar los hallazgos aquí presentados.

Referencias

- Aguinaga, G; Armentia, M.; Fraile, A.; Olangua, P. y Uriz, N. (2005). *Prueba de Lenguaje Oral de Navarra – Revisada (PLON-R)*. Madrid: TEA.
- Astington, J. & Jenkins, J. (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory of mind development. *Developmental Psychology*, 35, 1311-1320.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “Theory of mind”? *Cognition*, 21, 37-46.
- Belinchon, M.; Igoa, J. & Rivière, A. (2005). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Trotta.
- Best, J. (2002). *Psicología cognitiva*. México: Thomson.
- Carboni, A. (2007). Desarrollo de la memoria declarativa. *Revista EduPsykhé*, 6(2), 245-269.
- Flavell, J., Flavell, E. & Green, F. (1983). Development of the appearance-reality distinction. *Cognitive Psychology*, 15, 95-120.
- Klein, S. B., Cosmides, L., Gangi, C. E., Jackson, B. & Tooby, J. (2009). Evolution and episodic memory: an analysis and demonstration of a social function of episodic recollection. University of California, Santa Barbara Kristi A. Costabile Ohio State University Over. *Social Cognition*, 27(2), 283-319.
- Newcombe, N. S., Lloyd, M. E. & Ratliff, K. R. (2007). Development of episodic and autobiographical memory: a cognitive neuroscience perspective. In R.V. Kail (Ed.), *Advances in Child Development and Behavior*, 35, 37-85.
- Ortiz, N. & Ministerio de Salud. (1999). *Escala Abreviada de Desarrollo (EAD-1)*. Colombia.
- Perner, J., y Leekman, S. & Wimmer, H. (1987). Three-years-old’s difficulty with false belief. The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5(2), 125-137.
- Perner, J., Kloo, D. & Gornik, E. (2007). Episodic memory development: Theory of Mind is part of re-experiencing experienced events. *Infant and Child Development*, 16(5), 471-490.
- Ruiz, J. M. (1994). *La memoria humana. Función y estructura*. Madrid: Alianza.

- Ruiz, J. M. (2004). Claves de la memoria autobiográfica. En *Autobiografía en España, un balance: Acta del congreso internacional celebrado en la Facultad de Filosofía y Letras de Córdoba*, del 25 al 27 de octubre de 2001.
- Sattler, J. & Hoge, R. (2008). *Evaluación infantil: aplicaciones cognitivas. Volumen I*. 5ª ed. México: Manual Moderno.
- Serra, M., Serrat, E., Sole, R.; Bel, A. y Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Tulving, E. (1987). Multiple memory systems and consciousness. *Human Neurobiology*, 6, 67-80.
- Tulving, E. (1993). ¿What is episodic memory? *Currents Perspectives in Psychological Science*, 2, 87-90.
- Tulving, E. (1999). On the uniqueness of episodic memory. En L. G. Nilsson & H. J. Markowitsch (eds.). *Cognitive Neurosciences of Memory*. Göttinga: Hogrefe & Huber Publishers.
- Uribe, L. H. (2004). *Social Competence in ADHD Children. Views from the Theory of Mind and the Executive Functioning*. (Tesis doctoral). University of Valencia, Developmental & Educational Psychology Department, Valencia, Spain.
- Uribe Pedroza, L. H. (2009). Desarrollo de la teoría de la mente y la competencia social en la infancia: una relación irrefutable. Manuscrito no publicado. Capítulo en proceso de edición para publicación en un libro sobre Cognición y Educación del Grupo de Investigación Educación, Lenguaje y Cognición de la Universidad de Antioquia.

SIGNIFICAÇÕES DA CONDIÇÃO DE VÍTIMA ENTRE FAMILIARES DE DESAPARECIDOS FORÇADOS NO CONFLITO ARMADO COLOMBIANO

MEANINGS OF VICTIMHOOD AMONG FAMILIES OF FORCED MISSING ON COLOMBIAN ARMED CONFLICT

Rafael Andrés Patiño*, Antônio Marco Chaves**, Francisco Ramos de Farias***

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fundação Gentílio Vargas, Brasil

Recibido: 20 de enero de 2013 - Aprobado: 20 de abril de 2013

Forma de citar este artículo en APA:

Patiño, R. A., Chaves, A. M., Ramos de Farias, F. (julio-diciembre, 2013). Significações da condição de vítima entre familiares de desaparecidos forçados no conflito armado colombiano. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(2), 223-243.

Resumo

Fundamentado em uma perspectiva histórico-cultural da Psicologia Social, o presente estudo teve como objetivo descrever os sentidos a respeito da condição de vítimas, elaborados por familiares de desaparecidos forçados no conflito armado colombiano. A pesquisa foi desenvolvida a partir de um desenho qualitativo de estudo de casos múltiplos, em que os participantes (familiares de desaparecidos forçados) foram escolhidos com um critério intencional, guiado pela teoria. Foram realizadas 18 entrevistas em profundidade, 3 grupos de discussão e foi aplicado um instrumento de complementação de frases a todos os entrevistados. As técnicas de produção de informação foram elaboradas com base em categorias orientadoras que procuravam abranger diferentes zonas de sentido. A análise dos dados foi realizada a partir de uma lógica abducativa, privilegiando o diálogo entre o empírico e o teórico no percurso da identificação de indicadores de sentido, zonas de sentido e configurações de sentido. Para tal fim, a informação coletada foi integrada em uma unidade hermenêutica no programa Atlas-ti 6.2 para análise de dados qualitativos. Identificou-se que os familiares de desaparecidos forçados constroem sentidos contraditórios a respeito da condição de vítimas. Ser vítima é uma categoria social que permite o reconhecimento e a identificação, mas ao mesmo tempo é rejeitada porque carrega um estigma e gera horror.

Palavras-chave:

Vítimas, subjetividade, conflito armado colombiano, desaparecimento forçado.

Resumen

Sobre la base de una perspectiva histórico-cultural de la psicología social, el presente estudio tuvo como objetivo describir los sentidos sobre la condición de las víctimas, construidos por familiares de los desaparecidos forzados del conflicto armado colombiano. La investigación fue desarrollada a partir de un estudio de casos múltiples cualitativo. Los participantes fueron familiares de desaparecidos forzados del conflicto armado colombiano y fueron escogidos según un criterio intencional teórico. Se realizaron 18 entrevistas en profundidad, 3 grupos focales y se aplicó un instrumento de complementación de frases. Las técnicas de producción de información fueron elaboradas sobre la base de categorías rectoras que cubrían diferentes áreas de significación. El análisis de datos se realizó a partir de una lógica abductiva, favoreciendo el diálogo entre lo empírico y lo teórico para la identificación de indicadores, zonas y configuraciones de sentido. Para este fin, la información de su condición de las víctimas. Ser víctima es una categoría social en torno de la que se puede cristalizar la identidad, pero al mismo tiempo es rechazada debido a recogida se integró en una unidad hermenéutica en el programa Atlas -ti 6.2 para el análisis de datos cualitativos. Se encontró que los familiares de los desaparecidos forzados construyen sentidos contradictorios acerca que produce un estigma y genera horror.

* Doctor en Psicología Social. Universidad Federal de Bahia. Posdoctorante en la Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Bacario Capes. E-mail: rafa.patigno@gmail.com

** Doctor en Psicología Escolar y del Desarrollo Humano. Universidad de São Paulo. Director del Instituto de Psicología de la UFBA. E-mail: amchaves@ufba.com.br

*** Doctor en Psicología, Fundação Gentílio Vargas. Coordinador del curso de doctorado en Memoria Social. E-mail: rrfarias@uol.com.br

Palabras clave:

Víctimas, subjetividad, conflicto armado colombiano, desaparición forzada.

Abstract

Based on a historical- cultural perspective of social psychology, this study aimed to describe the meanings about the condition of the victims, built by family members of the Colombian armed conflict forced disappeared. The research was carried out based on a qualitative study Multiple case methodology. Participants were relatives of forced missing of the Colombian armed conflict and were chosen according to the intentional theory criterion. 18 in-depth interviews were conducted, 3 focus groups and a means of complementing sentences were applied. Production techniques of information were drawn on the basis of governing categories covering different areas of significance.

Data analysis was performed from an abductive logic, fostering dialogue between the empirical and the theoretical framework for identifying indicators, areas and configurations of meaning. To this end, the information gathered was integrated into a hermeneutic unit in the Atlas -ti 6.2 for qualitative data analysis program. It was concluded that the relatives of the missing constituted contradictory meanings about their condition of victims. Being a victim is a social category around which the identity can be crystallized, but at the same time is one of rejection because it produces, creates a stigma and horror.

Keywords:

Victims, Subjectivity, Colombian armed conflict, forced disappearance.

Introdução

A preocupação pela compreensão do conflito armado colombiano decorreu em inúmeras pesquisas desenvolvidas pelas Ciências Sociais, com diferentes focos de interesse. Um desses focos centra-se nas vítimas da violência, sob a perspectiva das consequências psicossociais da violência e seus efeitos sobre a saúde mental.

Segundo Franco et al. (2007), o conflito armado traz graves consequências que afetam tanto os sujeitos como os serviços de saúde na Colômbia. Algumas dessas consequências afetam a saúde e a qualidade de vida das vítimas do conflito, destacando-se quatro formas da violência: os homicídios, o deslocamento forçado, os sequestros e as minas explosivas contra pessoas. Esses pesquisadores afirmam que as desapareções forçadas são piores que o sequestro e chamam a atenção sobre o pouco debate que há sobre esta violação dos direitos humanos nos meios de comunicação e nos debates sobre o conflito.

Esses mesmos autores sustentam que a violência é o principal problema de saúde pública que enfrenta a Colômbia porque acarreta problemas psicoemocionais para as vítimas diretas e indiretas. Entretanto, enfrentar esses problemas transcende o campo da saúde pública, motivo pelo qual se faz necessário o envolvimento de outras áreas de conhecimento na sua compreensão.

Os estudos mostram que a violência pode produzir um trauma nos sujeitos, enquanto “resposta diante do perigo da própria morte ou a morte de um ente querido” (Muñiz et al., 2005, p. 190). Essa é a conclusão de um estudo com vítimas civis de um combate entre guerrilheiros e paramilitares em Bojayá-Chocó: a violência desestabiliza as pessoas, bem como o seu núcleo familiar e social; o acontecimento violento desencadeia o trauma quando a sua intensidade ultrapassa a capacidade do sujeito de responder a ele, o que leva ao conseqüente transtorno. No caso as vítimas do ataque sofreram sintomas de tipo paranoide que afetaram tanto sua saúde mental como o laço social, já que o “Outro estranho (...) que se constitui numa presença ominosa” (Muñiz et al., 2005). Em outras palavras, depois da experiência violenta o outro desconhecido passa a ser avaliado como um possível agressor.

O caso dos deslocados forçados é interpretado por Pécault (1999), a partir das contribuições de Hannah Arendt, em três planos. Em primeiro lugar,

os deslocados têm sido arrancados dos pontos de referência de sua identidade pessoal e coletiva e inclusive daquelas que marcam sua memória. A perda da sua ‘residência’ não é só uma perda de propriedades, mas de todos os elementos que os modelam numa tradição que é parte da sua individualidade (Pécault, 1999, p. 2).

Segundo, a expulsão não se origina numa oposição explícita ao regime, mas no seu pertencimento a categorias negativas como a classe social. É por isso que sofrem uma perseguição política sem sentido para eles.

Finalmente, embora os deslocados colombianos não sejam apátridas, como aconteceu com os deslocados da segunda guerra mundial, em muitos aspectos se parecem com eles porque têm sido privados dos vínculos sociais com seu lugar de origem, pois “muitos deles têm familiares mortos no conflito. A maioria das unidades familiares se descompõe; disso dão conta as famílias de mulheres sozinhas. O rompimento da memória está no centro da sua experiência” (Pécault, 1999, p. 3).

A experiência das vítimas do conflito armado exige uma acomodação subjetiva a partir das perdas e do encontro com os acontecimentos violentos. Ao mesmo tempo, as vítimas deverão fazer parte da reconciliação no processo de superação da violência, o qual “implica uma abordagem direta das partes no conflito, entre si e com a sociedade em geral, que acarreta um olhar sobre a reintegração e a reabilitação social dos afetados pela violência e os perpetuadores da mesma” (Villa Gómez et al., 2007, p. 19). Tal processo deve ser facilitado por psicólogos e profissionais das Ciências Sociais. Os pesquisadores defendem a necessidade de considerar a dimensão subjetiva das vítimas a partir de vários aspectos centrais: “o enfrentamento do medo, a elaboração das dores sentidas e dos lutos pelas perdas vividas, e a reconstrução da identidade fraturada, coletiva e individual, a través da memória” (Villa Gómez et al., 2007, p. 26).

Este ponto de vista é contrário a outras pesquisas que patologizam os traumas sofridos durante a guerra. Ao invés de criar categorias psicopatológicas propõem nomear o inominável porque “dar um lugar público à dor conduz à memória, como aspecto fundamental para a reconstrução da identidade individual e coletiva (...) para quebrar a lógica da impunidade e de normalização da violência” (Villa Gómez et al., 2007, p. 36).

Especificamente, na experiência dos familiares de desaparecidos forçados, “o desconcerto e a confusão unem-se à necessidade e urgência de conhecer, de saber alguma coisa do acontecido com a pessoa, quando não se encontra resposta” (Villa Gómez et al., 2007, p. 90). Tal estado continua indefinidamente, conforme relata uma das vítimas:

o meu caso é que um filho meu está desaparecido, faz trinta e oito meses, quinze dias. Ele tinha 17 anos em 2003, estava terminando o ensino médio. Até este momento eu não sei nada, nada, nem de ninguém, continuo esperando o sol de cada dia para ver que respostas, que resultados tenho, nada (GF8). (Villa Gómez et al., 2007, p. 90).

Também em este caso se produzem processos de desestruturação familiar devido à perda da figura provedora que coloca em vulnerabilidade econômica o núcleo familiar e obriga à mudança de funções na família, gerando afecções emocionais. As vítimas reclamam justiça, *que nada do acontecido aconteça de novo*, como uma ação fundamental do processo de reparação que se encontra em curso na Colômbia (Villa Gómez et al., 2007).

Os efeitos traumáticos da guerra obrigam a pensar na forma de reparar as vítimas e possibilitar a resignificação dos acontecimentos violentos. A esse respeito Gallo (2008) realiza uma reflexão sobre a condição subjetiva de vítimas do conflito armado colombiano e aponta a responsabilidade que lhes cabe:

não se discute que uma pessoa é vítima de... a partir do próprio instante em que é submetida por uma força superior que a deixa sem capacidade de resposta; mas se no tempo que segue surge um apoiador que lhe ofereça possibilidades para sair do estado de impotência inicial, deve-se esperar que o sujeito assuma a responsabilidade para aproveitá-las. (p. 40).

O problema colocado reside no perigo que comporta a designação jurídica de vítima: que por tal via o sujeito se faça um ser (identidade) individual ou coletivo, que antes não possuía. Adota-se aqui a lógica de que a condição de ser escapa ao sujeito, mas o rótulo de vítima facilita que essa identidade se cristalice. Tais sujeitos viram sintoma para os programas de atenção oferecidos pelo Estado, tornando-se usuários de longa duração e críticos de qualquer ajuda. Por isso, o atendimento de pessoas afetadas pela violência deve estar orientado por uma exigência ética, que vise possibilitar que cada sujeito seja agente de seu devir. Este posicionamento ético facilita a saída de um estado — que se poderia considerar de vitimização— para outro no qual reassuma sua cidadania com ajuda das instâncias sociais envolvidas no processo (Gallo, 2008, p. 40).

As considerações de Gallo (2008) introduzem um interrogante à forma como devem ser conduzidos os programas de atendimento e reparação de forma que entreguem ferramentas para a resignificação da experiência violenta sem promover a desresponsabilização.

Por esse motivo, qualquer processo de reparação deve implicar a palavra dos afetados pelo conflito, para que, desse modo, sejam eles mesmos os que, com o acompanhamento das instituições sociais e governamentais trazem um caminho possível de superação da experiência violenta que deve estar tecido à possibilidade do fim da guerra.

Levando em consideração as dimensões social e política necessariamente envolvidas para a compreensão do conflito armado colombiano e suas consequências sobre as vítimas da violência, neste estudo procuramos compreender quais são os sentidos que os próprios afetados pelo conflito armado, especificamente familiares de desaparecidos forçados, elaboram sobre a sua condição de vítimas.

Metodologia

A pesquisa foi realizada a partir de um desenho qualitativo, fundamentado em uma perspectiva histórico-cultural, na qual a subjetividade desempenha um papel fundamental no processo de investigação, porque introduz a significação como parte fundamental da pesquisa (González Rey, 2002).

Ao mesmo tempo, a relação pesquisador e o participante se concebe de forma dialógica porque o primeiro reconhece que faz parte da realidade que investiga —e, por isso, põe em jogo sua própria subjetividade— e o segundo participa da construção de conhecimento, é ativo, significa, modifica-se e afeta ao sujeito que conhece.

O desenho qualitativo introduz a significação da singularidade como nível legítimo na produção de conhecimento. Para González Rey (2000), ela “se constitui como realidade diferenciada na história da constituição subjetiva do indivíduo” (p. 23). Ao considerar a subjetividade, compreende-se o objeto de pesquisa a partir de qualidades particulares, sendo que o mais importante não é a generalização de categorias, mas investigar processos com inter-relações complexas em constante desenvolvimento.

Considerando as características do problema de pesquisa, optamos pelo estudo de casos múltiplos como uma forma de produzir, analisar e apresentar de forma pormenorizada a informação sobre as configurações subjetivas de familiares diretos de vítimas de desaparecimento forçado. O caso é compreendido aqui como um sistema complexo, em funcionamento, com limites e partes constituintes. Em outras palavras, como um sistema integrado (Stake, 2007).

Participantes

A seleção dos participantes da pesquisa foi orientada a partir de critério intencional teórico (Galeano, 2004), que visou aprofundar-se nos elementos comuns dos casos identificados sem deixar de explorar as configurações singulares (menos repetitivas).

Unidade de análise

A unidade de análise teórica é a subjetividade de vítimas do conflito armado colombiano, que entendemos como um processo que integra de maneira simultânea a subjetividade individual e a social, em constante tensão. A subjetividade configura-se nos sentidos e significações produzidos entre as vítimas no contexto histórico-cultural determinado. De tal forma, sabemos que a configuração subjetiva é mutável e, portanto, suscetível de ser estudada em momentos específicos.

Instrumentos

Os diferentes instrumentos na pesquisa qualitativa se relacionam uns com os outros, formando parte de um mesmo sistema de informação. Eles têm como objetivo o surgimento de expressões simbólicas diferenciadas que envolvam emocionalmente as pessoas, para facilitar a expressão de sentidos subjetivos (González Rey, 2005). O guia incluiu instrumentos individuais, coletivos, orais e escritos,

porque cada uma dessas modalidades facilita a construção de informações diferenciadas, favorecendo a triangulação e o surgimento de informações inéditas durante o processo, os quais poderão ser modificados a partir das novas orientações que os dados ofereçam.

Usamos a entrevista em profundidade, entendida como um sistema conversacional que tem como objetivo levar a pessoa a campos de significação de sua experiência pessoal, nos quais se produzem os sentidos subjetivos que fazem parte da configuração da subjetividade individual. Por esse motivo, seu ponto de partida não é constituído de perguntas preestabelecidas, mas de temas gerais propostos pelo entrevistador (González Rey, 2005). Esta técnica “parte do pressuposto de que cada ator social tem seu próprio sentido que se faz explícito no discurso” (Galeano, 2004, p. 189).

Cada entrevista começou com o convite à narração da experiência como familiar de um desaparecido forçado. O guia da entrevista foi construído de temas preestabelecidos que incluíram a trajetória de vida (antes, durante e depois do desaparecimento do familiar), os sentidos atribuídos a ser vítima do conflito armado, sobre a perda e a elaboração do luto, sobre o agressor ou agressores e sobre o Estado, e sobre a condição de cidadãos.

O segundo instrumento foi o grupo de discussão. Este instrumento conversacional, desenvolvido por Tomás Ibañez, tem fundamento teórico na linguística, na psicanálise e na sociologia. Funciona como “um marco para captar representações ideológicas, valores e formações imaginárias e afetivas dominantes em grupos, setores ou classes sociais determinadas ou na sociedade em conjunto” (Galeano, 2004, p. 190). Os temas que orientaram os três grupos de discussão realizados foram os mesmos da entrevista em profundidade.

Finalmente, foi construído um instrumento de complementação de frases¹, composto por indutores curtos de caráter geral, referidos a experiências, atividades ou pessoas. Tais indutores são abertos e convidam à pessoa que os complemente com a frase que lhe ocorra no momento, ao modo da associação livre, conforme descreve González Rey (2005).

Procedimento

A aproximação do campo se realizou partindo do contato com duas pessoas vinculadas ao atendimento de vítimas do conflito armado: a presidente da *Organización Madres de la Candelaria*, *Caminos de Esperanza* e o psicólogo coordenador do *Modelo Integral de Atención a Víctimas* que funcionava na *Comisión Nacional de Reconciliación*, com sede em Medellín. A coleta de dados foi realizada em dois momentos, sendo o primeiro em fevereiro de 2010, quando foi aplicada uma prova piloto. Foram entrevistadas 18 pessoas, às quais responderam à entrevista em profundidade, ao instru-

¹ Ver anexo nº 1.

mento de complementação de frases e participaram de três grupos de discussão entre janeiro e agosto de 2010. Os entrevistados foram dezesseis mulheres e dois homens. Os familiares desaparecidos foram nove filhos, três filhas, dois esposos, quatro irmãos, uma irmã e um sobrinho. O total de desaparecimentos foi 20, enquanto os entrevistados são 18, porque duas das entrevistadas tiveram dois familiares desaparecidos: uma delas teve um filho e seu esposo e a outra teve dois filhos.

Todos os participantes da pesquisa colaboraram de forma voluntária, foram informados sobre os objetivos da pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e suas identidades foram protegidas. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia. Consideramos a necessidade de fazer encaminhamentos de alguns dos participantes para a atenção psicoterapêutica, a qual foi recomendada, em um dos casos, para o filho de uma das mulheres entrevistadas. Além disso, tivemos presente que a possibilidade da verbalização de eventos traumáticos poderia ter um efeito terapêutico, embora esse não fosse o objetivo primeiro da pesquisa. Foi isso, de fato, o que expressaram várias das pessoas entrevistadas ao final do trabalho. Em ambos os lugares, os entrevistados agradeceram a oportunidade oferecida para contar sua história, para falar do seu sofrimento, reconhecendo o poder da verbalização na construção de sentido.

A análise dos dados foi realizada a partir de uma lógica abdutiva, privilegiando o diálogo entre o empírico e o teórico no percurso da identificação de indicadores de sentido, zonas de sentido e configurações de sentido (González Rey, 2005). Para tal fim, a informação coletada foi integrada em uma unidade hermenêutica no programa Atlas-ti 6.2 para análise de dados qualitativos. Foi construído um mapa conceitual a modo de guia das categorias construídas durante a análise das narrativas.

Algumas considerações à respeito do conceito de vítima

Antes de apresentar as narrativas dos familiares de desaparecidos, começaremos situando o conceito de vítima na literatura; estas considerações permitiram compreender melhor o processo interpretativo.

O dicionário *online* Priberiam da Língua Portuguesa (2010) oferece vários significados da palavra vítima. O primeiro deles tem uma conotação religiosa e está relacionado com sua origem etimológica latina *victima* ou *victimae*: “pessoa ou animal oferecida em sacrifício aos deuses ou num ritual religioso”. Os outros significados fazem referência ao dano, prejuízo ou ferida sofrida por alguém, seja intencional ou casualmente: “pessoa que morre ou que sofre pela tirania ou injustiça de alguém (...) pessoa que foi assassinada, ferida ou atingida casualmente, criminosamente ou em legítima defesa ou por um acidente, catástrofe, crime, etc. (...) tudo o que sofre dano ou prejuízo” (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2010). Os mesmos usos e origem etimológica valem para a língua espanhola.

A palavra vítima tem, então, diferentes sentidos: desde o religioso, passando pelo cotidiano, que a associa com o sofrimento; o jurídico, que a relaciona ao criminoso, até “um enfoque mais abrangente, como é o da perspectiva dos direitos humanos, que são violados pela própria lei ou por aqueles que deveriam defender os direitos da justiça” (Zamora, 2009, p. 37). A definição geralmente aceita pela vitimologia determina que a vítima é “a pessoa que sofre um dano por culpa alheia ou por caso fortuito, entendendo-se por dano o detrimento, menosprezo, lesão, prejuízo que de qualquer modo se provoque” (Zamora, 2009, p. 35).

O estudo científico das vítimas originou-se em 1937, a partir da pesquisa de “Benjamin Mendelsohn, advogado romeno que estudou a resistência das vítimas em casos de estupro em 1937” (Dussich, s.d., p. 3) e que, em 1940, cunhou o termo vitimologia para se referir a uma nova disciplina que faria parte das ciências biopsicossociais.

Posteriormente, o criminologista alemão Hans Von Hentig publicou, em 1948, seu livro intitulado *El criminal y su víctima: estudios de la sociobiología del crimen*. Ele descreve a vítima como alguém que ‘dá forma e modela o ato criminal’ e enfoca na vulnerabilidade de certos tipos de pessoas (Dussich, 2008, p. 3). Os trabalhos de von Hentig permitiram uma virada nos estudos de criminologia, que antes eram feitos a partir de uma perspectiva unilateral que somente considerava o criminoso, enquanto, a partir dele, o ato criminoso começou a ser considerado como o resultado de processo de interação (Fattah, 2006). Tanto Mendelsohn como von Hentig são considerados os precursores da vitimologia moderna, a qual é definida por Dussich (2008) como

o estudo das pessoas que são vítimas de crimes e outras ações que causam sofrimento e morte. *Segundo*, é o estudo científico dos fatos de vitimização, entre os quais se incluem as circunstâncias dos casos, por exemplo, de homicídio, roubo, estupro, sequestro, acidentes, abuso de poder e desastres naturais. *Terceiro*, é o estudo científico de como as agências ou os aparatos do Estado respondem: na identificação de grupos vulneráveis (...); na atividade de prevenção da violência e em casos de vitimização (como diminuir o sofrimento e ajudar às vítimas no seu processo de recuperação. (p. 2).

A definição do que é a vitimologia, assim como suas origens, indicam que seu estudo implica abordagens transdisciplinares que incluem o Direito, a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia, as Ciências da Saúde etc., porque a vitimização envolve consequências sociais, psíquicas, físicas, jurídicas, entre outras.

São múltiplas as classificações que a vitimologia faz dos tipos de vítimas. Ferreiro Baamonte (2005) faz um resumo de várias tipologias desenvolvidas por diferentes vitimólogos, entre elas a de Neuman, que considera a existência de vítimas individuais, familiares, coletivas, sociais e supranacionais. Sobre as vítimas individuais “diferencia entre as que carecem de atitude vitimal ou adotam uma atitude vitimal irrelevante para a ação do delito” (Ferreiro Baamonte, 2005, p. 137), que seriam as vítimas inocentes ou resistentes. Há também aquelas que têm uma atitude vitimal culposa, como no caso da ação em legítima defesa, e as que têm uma atitude dolosa, como no caso do suicídio.

As vítimas familiares são aquelas que sofrem vitimização no âmbito familiar, como as crianças ou mulheres maltratadas; em um terceiro setor encontram-se as vítimas coletivas, como comunidades ou nações afetadas por fenômenos como terrorismo ou genocídio; na Colômbia a dimensão do conflito permite afirmar existiu vitimização coletiva. E finalmente, numa quarta categoria, inclui as vítimas da sociedade que ultrapassam o âmbito penal e inclui as crianças abandonadas, os idosos, os loucos, etc. (Ferreiro Baamonte, 2005).

Esta classificação indica que, na perspectiva contemporânea da vitimologia, considera-se fundamental definir o tipo de vítima e seu grau de participação na ação vitimizante. Ela permite identificar que um mesmo sujeito pode sofrer vários tipos de vitimização derivados de um mesmo ato violento e que a violência produz efeitos nas dimensões individual e social.

Outra classificação clássica da vítima é aquela que divide as vítimas em diretas e indiretas. A diferença estaria entre as pessoas que estão diretamente expostas ao evento traumático e aquelas que são testemunhas do evento traumático, sem que necessariamente tenham sido afetadas (Domínguez, s.d.). As vítimas indiretas podem ser familiares, amigos, vizinhos ou, simplesmente, membros de grupos de socorro. Um dado que ganha destaque sobre esse tipo de vitimização é que, “embora se pensasse que a repercussão do acontecimento traumático é menor nas vítimas indiretas, sem relação próxima com a vítima direta (seja por parentesco, seja por amizade) e que os profissionais implicados no acontecimento se encontravam de certa forma protegidos precisamente por sua identidade profissional, a experiência das recentes catástrofes têm colocado em questão estas hipóteses” (Domínguez, s.d., pp. 1-2). Nesse sentido, observa-se que a classificação de vítima direta ou indireta não define o grau de sofrimento que uma pessoa deve enfrentar após um evento traumático, como o desaparecimento de um familiar.

Segundo a lei colombiana, são consideradas vítimas

aquelas pessoas que, individual ou coletivamente tenham sofrido um dano por fatos acontecidos a partir de janeiro de 1985, como consequência de violações do Direito Internacional Humanitário ou de violações graves manifestas às normas internacionais dos Direitos Humanos, que ocorrerem por ocasião do conflito armado. (Ministerio del Interior y de Justicia, 2011, p. 19).

Dentro dessa definição, os familiares dos desaparecidos forçados também são incluídos como vítimas, tanto em nível psíquico, quanto emocional e econômico. A Lei afirma explicitamente que “serão consideradas vítimas o cônjuge, parceiro ou parceira permanente, casais do mesmo sexo e familiar em primeiro grau de consanguinidade (...) da vítima direta, quando declarada morta ou estivesse desaparecida” (Ministerio del Interior y de Justicia, 2011, p. 20).

Resultados

Nosso interesse, para além da definição jurídica, é conhecer a experiência dos afetados a partir de suas próprias falas, saber de quais danos estamos falando e como são enfrentadas tais violações pelos sujeitos que as sofreram. Enfim, descrever os sentidos e significados que os familiares dos desaparecidos constroem sobre ser vítima. Buscaremos, então, nos aproximar da experiência dos familiares de desaparecidos, começando pela significação que eles dão ao fato de serem vítimas do conflito armado. Depois destas considerações prévias, nos adentraremos na análise dos relatos dos familiares de desaparecidos forçados no conflito armado colombiano.

Sentidos sobre a experiência de ser vítima do conflito armado colombiano



Fig. 1 - Ser vítima, entre o horror e a identidade

O desaparecido é meu esposo Julio. O dia 16 de fevereiro de 2011 fez nove anos de desaparecimento forçado. Ele saiu de casa às 10 ou 11 horas da manhã no município de Guarne, ia para San Carlos, para uma província do Rio Samaná, ele gostava muito de pesca, então saiu com uns amigos de passeio por dois ou três dias. Tiveram que se desviar de caminho e o ônibus pegou por Granada (...) quando o ônibus passava por lá havia uma *blitz* de uma frente das Farc, pararam o ônibus, o motorista parou e encostou. Todos os passageiros tiveram que descer, foram entrevistados e lhes perguntaram até de que queriam morrer. Depois de três horas falaram que podiam continuar, que subissem no ônibus, menos você, você e você... selecionaram os três que vinham de Guarne [entre eles meu marido]. De Guarne iam sete, mas dos sete, três eram colegas. Então um casal que ia com eles dizia que não os podiam levar, que não era possível, que os tinham que levar a todos porque estavam juntos, mas essa gente lhes disse para ir embora e não se preocupar, que iam ficar com eles três ou cinco dias e depois os devolviam, que estavam interessados em investigá-los.

Os companheiros ficaram cerca de dois dias procurando em San Carlos; na polícia, no cemitério, dois dias buscando, mas não encontraram resposta. Até o sol de hoje não sabemos absolutamente nada sobre o meu marido. Ele trabalhava em uma empresa há 15 anos, era um bom trabalhador (...), tínhamos um filho de três anos de idade, desde que estava na barriga ele lhe dedicou muito tempo, ansiava ter uma criança e desfrutou demais dele até o dia em que... (Marta, esposo, 2002)².

² Os dados que aparecem no final de cada fala identificam o nome fictício do participante, o familiar que foi desaparecido e o ano em que desapareceu. Em algumas ocasiões também aparecerá uma letra "G" indicando que a fala corresponde a um grupo de discussão.

O relato anterior indica que os familiares dos desaparecidos se deparam com uma série de *perguntas sem resposta*: por que foi desaparecido? Está vivo ou morto? Onde está? O que aconteceu com ele? Quem o levou? Apesar de não ser o caso mais “obscuro”, já que houve testemunhas relatando que o sequestro foi realizado por guerrilheiros, ser vítima é enfrentar uma série de perguntas sem resposta. Tais interrogações são o primeiro obstáculo na possibilidade de construir um sentido do acontecido.

A primeira das formas de construir esse sentido é a *negação* da condição de vítima. Para vários dos entrevistados, a vítima é o desaparecido:

Eu acho que a vítima é a quem lhe aconteceu, a pessoa que se foi, que levaram, maltrataram e abusaram, que perdeu-se no mato, que foi morto. Do meu ponto de vista acho muito difícil me considerar vítima. Acho que sou parente de uma vítima, eu não sou a vítima porque para mim a vítima é quem foi levado; eles fizeram o dano diretamente para ele. Ou seja, eu fui afetada totalmente pelo que lhe fizeram, mas a vítima é ele. Aconteceram-me muitas coisas como consequência do desaparecimento forçado dele. (Marta, esposo, 2002).

Apesar de reconhecer que sofreu danos como consequência do desaparecimento do esposo, Marta rejeita a se considerar vítima, é como se o sofrimento do esposo fosse maior que o sofrimento dela e tivesse um *status* diferente. Mas, ao mesmo tempo, é uma forma de evitar a conotação de horror que a palavra evoca:

a palavra vítima me parece tão horrenda... Ela é usada em muitos casos, mas para mim as vítimas seriam aqueles que estão sequestrados, aqueles que foram tocados e sofrem diretamente a guerra. É uma palavra horrível que não gosto de pronunciar. (Marta, marido, 2002).

O lado horroroso do significante *vítima* vira *tabu*; não se pronuncia para evitar a evocação do horrendo que o acompanha. No entanto, a tentativa de afastamento não funciona e é necessário enfrentar a condição de vítima: “a coisa mais difícil é que eu como familiar sou vítima também, ele foi sequestrado e fiquei eu como sua família” (Marta, esposo, 2002).

A experiência como vítimas na maioria dos casos não se restringe a ser familiar de um desaparecido, pois é muito mais ampla. Pode-se dizer que é uma *vitimização múltipla*, já que os mesmos sujeitos podem sofrer vários tipos de vitimização ao mesmo tempo, ou em momentos diferentes:

Eu sou deslocada porque eles ameaçaram meus filhos porque reclamavam pelo irmão que foi desaparecido, eles disseram: querem que lhes aconteça o mesmo que a seu irmão? A ele o matamos, o partimos em pedaços e o jogamos no rio. A gente achou meia perninha dele, foi muito difícil perder um filho, mas não podia perder os outros, então saí daí. (Claudinha, G1, filho, 2005).

O carrasco usa o relato para produzir terror e conseguir a os moradores do lugar abandonem o território que antes lhes pertencia. Ao mesmo tempo, o *tipo de vitimização sofrida faz parte da construção da identidade*, como se observa neste caso quando a entrevistada diz “eu sou deslocada”, ela passa a se definir a partir da pertença a um grupo de sujeitos com os direitos vulnerados de uma

forma específica: sendo deslocados à força. O deslocamento forçado, como se conhece o fato de ter que abandonar a casa e a comunidade pela força, é a forma de violência mais comum derivada do conflito armado colombiano. Segundo estatísticas do Internal Displacement Monitoring Center (IDMC) a Colômbia é o país com maior número de deslocados: mais de 4 milhões novecentas mil pessoas sofreram com essa prática sistemática dos grupos armados. Embora o objetivo deste trabalho não seja o estudo dessa problemática, é impossível ignorá-la porque também faz parte da experiência de muitos dos familiares de desaparecidos forçados.

Em alguns casos a experiência violenta se repete como se não existisse saída, como se fosse um destino iniludível que acompanha a trajetória vital:

Em cinco de janeiro de 1998 meu filho Cristian desapareceu, mas eu venho experimentando o conflito armado desde 1988, porque em Muirtar, uma vereda do sudeste antioqueño, mataram sete familiares. Nós éramos fazendeiros de Urrao, por causa dessa chacina saímos de lá e compramos uma fazenda em Urabá, mas de novo chegou o paramilitarismo e tivemos que sair. A gente sofreu muito com essa morte, mas continuamos procurando outro sítio porque a vida toda fomos camponeses, então chegamos a Necoclí onde mataram meu pai, porque não quis vender a terra. Aí foi quando viemos para Medellín. (Tere, filho, 1998).

Identificar-se como familiar de um desaparecido é, portanto, apenas uma das formas de se nomear como vítima. Outra seria o *ser desplazado*³, palavra bastante comum entre as vítimas da violência na Colômbia. A maior parte dos *desplazados* é de origem rural, contexto no qual a guerra chegou a ter maior intensidade.

O sofrimento é outro dos sentidos construídos ao redor da condição de vítima:

Antes dos meus filhos desaparecerem eu só sabia dos desaparecidos pelas *Voces del Secuestro*⁴. Eu ouvia o programa e pensava que era horrível e chorava muito porque escutava as mães pedindo para saber o que tinha acontecido com seus filhos, e eu pensava que era horrível, dava graças a Deus que não ia acontecer isso porque nós não temos dinheiro. Depois do desaparecimento do meu filho, soube da dor dessas famílias, porque já foi uma experiência minha. (Flor, filhos, 2000).

Existem duas vias para tomar conhecimento do sofrimento que implica ser vítima como familiar de um desaparecido ou sequestrado. A primeira é através dos relatos das vítimas; a segunda, a partir da experiência. No depoimento imediatamente anterior, essas duas formas aparecem separadas. De um lado encontra-se a aproximação à dor dos outros, como se a mulher assistisse a um drama de ficção; de outro, o sofrimento conhecido a partir de sua própria experiência. Como afirma Ortega Martínez (2011), o evento por si só não define o trauma, mas é necessário avaliar a experiência que cada sujeito tem dele. Por isso, para que um acontecimento possa ser configurado como traumático, ele deve estar associado a um sofrimento abrangente.

³ Palavra que significa deslocado forçado. Usamos neste caso o substantivo em espanhol para enfatizar presença e relevância que ela tem na sociedade devido ao grande número de pessoas que sofreram esta condição como consequência do conflito armado.

⁴ Programa de rádio que era transmitido todos os dias nas horas da madrugada, dedicado a facilitar a comunicação entre os sequestrados e suas famílias.

Por outro lado, *o significante vítima se relaciona com o horror do dano sofrido*, ou seja, se constrói associado ao afeto que produziu a notícia do desaparecimento de um ente querido: “mesmo que você leia e encontre que se pode ser vítima de uma pancada, vítima de... de tantas coisas, acho horrível porque essa foi a primeira palavra que ouvi quando ele desapareceu: ‘ela é uma vítima a mais’” (Marta, E1, esposo, 2001).

Fazer parte de uma *categoria social* como vítima, da qual se acreditava estar distante, afastada, causa a primeira tentativa de incredulidade e rejeição. A procura no dicionário da palavra vítima, neste caso, é uma tentativa de construir um significado diferente, um que não implique pertencer a um grupo violentado e ferido pela guerra. É melhor sofrer um golpe que fazer parte da categoria dos familiares de desaparecidos e, embora para o significante vítima haja muitos significados, o sentido que o sujeito constrói sobre ele é aquele marcado pela experiência do próprio sofrimento, pela experiência do seu encontro.

Ser vítima, então, passa a integrar a identidade tanto no sentido social como pessoal: social, pois se integra a uma categoria da qual fazem parte outras pessoas e torna possível responder à pergunta ‘quem sou’ “usando categorias grupais, no lugar de utilizar atributos individuais” (Pujal i Llombart, 2004, p. 115); pessoal, porque cada sujeito assume a experiência de uma forma particular. Os familiares dos desaparecidos são vítimas do conflito armado e são reconhecidos como tal, mas cada um deles assumiu tal conjuntura de uma forma particular.

Dentro do reconhecimento social que implica ser vítima da violência, um elemento valorizado é a possibilidade de receber ajuda econômica:

Uma coisa é a ajuda como deslocado e outra como vítima. Meu marido foi reconhecido, mas não meu filho não porque o número de protocolo dele é muito alto. Eu falei que gostaria que fossem reparados os dois porque foram mortos na mesma chacina (...) por enquanto não recebi nada, mas como eu sou *desplazada*, recebo ajuda por isso. (Piedade, marido e filho, 1996).

O ser reconhecido como vítima pode estar associado à possibilidade de receber uma indenização econômica, que não seria acessível de outra forma, ou seja, o reconhecimento que o Estado faz das vítimas contribui para a construção de um sentido, para essas pessoas, como mercedores de uma ajuda.

Ao mesmo tempo, esse reconhecimento pode estar carregado de uma *marca*: “isso é o mais duro, que eu como parente dele sou vítima porque ele foi levado embora e me deixou como sua família, e lógico, a gente fica marcado como vítima da violência” (Marta, marido, 2001).

Essa marca se carrega como um *estigma*, no sentido entendido pelos gregos: “signos corporais que representavam algo ruim ou pouco habitual no *status* moral de quem os carregava” (Goffman, 2003, p. 11). Acompanhando a Goffman, a pertença à categoria social de vítima torna o sujeito desacreditado; ou seja, se passa de uma categoria a outra com menos valor social e que representa uma ameaça para a própria integridade:

A gente se torna um objetivo militar. Quando eu estava no estrato 20⁵ me davam carona para ir ao trabalho, mas quando estava com meu filho desaparecido e não tinha em que me deslocar, ficava esperando na rua e essas mesmas pessoas seguiam seu caminho, sem sequer me olhar. Das velhas amigas apenas duas têm colaborado para as vítimas. (Tere, filho, 1998).

Não deixa de chamar a atenção que o peso do estigma é um elemento em comum das vítimas com seus algozes. Patiño & Patiño (2012) mostram que os desertores dos grupos armados também enfrentam o desafio de carregar um estigma, uma marca que tentam esconder do outro, para não serem desacreditados.

Reconhecer sua condição de vítima (como o fez a mulher que dá este testemunho, ocupando-se da construção de uma organização para a reclamação dos direitos das mães dos desaparecidos em Medellín) implica perder o *status* que alguma vez se possuiu e passar a pertencer a uma classe menos favorecida e vulnerável, que se sente invisível em relação àqueles que foram seus pares em um momento de maior fortuna. Entende-se, então, que a constituição do ser vítima como estigma pode implicar a perda do reconhecimento do outro, ou pelo menos uma perda parcial. O outro chega se perceber como indiferente, humilhante ou ameaçante:

Algumas pessoas ganharam muitas coisas em nome das vítimas e, o que a gente ganhou? Dor. Ninguém fala a verdade ou apenas a dizem parcialmente. Por que motivo [os carrascos] iriam falar a verdade e esclarecer onde estão as valas comuns, ou por que mataram aquele, ou esse outro? O que está acontecendo? Que o Governo não quer que os carrascos falem a verdade. E por que eles [carrascos] podem fazer tantas coisas e nós que somos as vítimas a cada dia estamos pior. Aqui algumas mães são *desplazadas*, têm desaparecidos forçados, mortes e não têm onde morar, não tem o que comer e eles têm todas as vantagens; então isto não dá confiança, para mim gera-se muito mais desconfiança, por isso nos sentimos sozinhas, porque somos vítimas e essa palavra tem um peso enorme sobre nós e nossas famílias. (Ana Marta, G1, marido, 1998).

Discussão e Conclusões

No encontro com o outro, ser vítima significa ser *enganado*, manipulado pelos integrantes dos grupos armados que recebem benefícios do Estado sem cumprir os compromissos do processo de reparação, enquanto as pessoas afetadas pela guerra se enxergam abandonadas e carregando o peso do estigma associado ao sofrimento do conflito armado.

⁵ Ditado para expressar que pertença à classe social alta.

Em síntese, a “etiqueta” *vítima* com a que carregam os afetados pelo conflito armado é significada basicamente de cinco formas: a primeira diz respeito à consciência do caráter plural da vitimização (ser vítima de várias formas de violência); a segunda é que ser vítima remete fundamentalmente ao sofrimento e, por tal motivo, algumas delas enfrentam-na pela via da denegação, ou seja, sabem que são vítimas e ao mesmo tempo negam essa condição. Outra consequência é que o significante vira tabu porque se associa com o horror. Em terceiro lugar, ser vítima é um lugar social que se valoriza de forma negativa porque representa uma marca ou estigma; mas, ao mesmo tempo, pertencer à categoria vítima pode representar a possibilidade de melhorar a qualidade de vida através do da reparação econômica. No entanto, os familiares de desaparecidos percebem-se em desvantagem diante dos carrascos, os quais recebem maiores privilégios como cidadãos depois de sua deserção dos grupos armados ilegais.

Não se deve esquecer que os familiares de desaparecidos forçados sofrem, em muitos casos, várias formas de violência: seus entes queridos foram desaparecidos, outros foram assassinados e, como consequência da violência, tiveram que se deslocar de regiões rurais para a cidade. Tais episódios estão conectados entre si e condicionam diretamente a formação de sentidos e significados que sobre a sociedade, as instituições de vítimas, os grupos armados ilegais e o Estado. Quais os sentidos construídos pelos familiares de desaparecidos sobre a sociedade em geral, sabendo que esta os etiqueta como possuidores de um estigma? Esta é uma pergunta que permanece aberta e que deve ser abordada, especialmente quando esta sendo desenvolvido um processo reparação que pretende devolver a dignidade às vítimas da violência.

Os familiares de desaparecidos forçados constroem diferentes sentidos a respeito da sua condição de vítimas. Tais sentidos estão relacionados, parcialmente, com ter sofrido o que chamamos de *multivitimização*: um mesmo sujeito —ou uma mesma família— sofre diversas formas de violência, começando pelo desaparecimento, passando pelo assassinato e deslocamento forçado, até chegar a formas menos óbvias, como a vitimização secundária, que pode acontecer quando, nos programas de atendimento, aqueles que sofreram a violência do conflito armado são submetidos a intermináveis processos burocráticos.

Por outro lado, às vezes, a condição de vítima é negada e a palavra vira tabu. Inclusive, porque na percepção dos afetados pelo conflito armado, diante da lei é mais vantajoso ser verdugo que vítima. Essa leitura da condição de vítima tem apenas uma solução: o programa de reparação das vítimas do conflito armado deve realizar todas as ações necessárias para devolver o *status* de

cidadão a tais sujeitos. Se isso não for feito, significará que o Estado está mandando a mensagem de que vale a pena ser um criminoso e um verdugo, fato que se converte em um prolongador da violência.

Outro aspecto é a forma como alguns sujeitos se resistem a sair da condição de vítimas, ainda que as condições sejam favoráveis para tal. O ser vítima funciona nesses casos como um significante que preenche a identidade vulnerada, prolongando a queixa e o sofrimento e, portanto, impedindo que seja realizada a elaboração do luto e a significação da experiência traumática. O processo de reparação deve saber lidar com tal possibilidade, para não se tornar um projeto assistencialista. Não prolongar o estado de vitimização, mas um exercício de justiça, memória e reconhecimento como cidadãos dos familiares de desaparecidos forçados e dos afetados pelo conflito armado, de tal forma que seja facilitada uma mudança de posição. Tanto os programas de atendimento como as organizações de vítimas devem considerar isso, para que o trabalho esteja dirigido a facilitar o trabalho do luto através da resignificação histórica da experiência violenta, e não a promover a construção da identidade em função do “ser vítima”.

Referências

- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. (2010). Vítima. Recuperado de: <http://www.priberam.pt/dlpo/v%C3%ADtima>
- Domínguez, A. C. (s.d.). *Conceptos fundamentales de victimología*. Recuperado de: <http://www.institutodevictimologia.com/Formacion19a.pdf>
- Dussich, J. P. J. (2008). Nuevas tendencias victimológicas. En Comisión Nacional de Derechos Humanos (Ed.), *Quintas jornadas nacionales sobre víctimas de delitos y derechos humanos* (pp. 83-94). México: Comisión Nacional de Derechos Humanos.
- Fattah, E. (2005). *Víctimas y victimología: los hechos y la retórica*. En H. Marchiori (Org.), *Série Victimología 2*. Buenos Aires: Brujas.
- Ferreiro Baamonte, X. (2005). *La víctima en el proceso penal*. Madrid: La ley-actualidad.
- Franco, S., Suarez, C., Naranjo, B., Báez, L. & Rozo, P. (2006). Efeitos do conflito armado sobre a vida e a saúde na Colômbia. *Ciência & saúde coletiva*, 11, (supl. 0), pp. 1247-1258. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232006000500014>

- Galeano, M. E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro de la mirada*. Medellín: La Carreta.
- Gallo, H. (2008). Subjetividad y conflicto armado. En J. F. Velásquez, J. Jaramillo Panesso, C. I. García, H. Gallo, M. E. Ramírez y otros. *Conflicto armado: memoria, trauma subjetividad* (pp. 37-40). Medellín: La Carreta.
- Goffman, I. E. (2003). *La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu
- González Rey, F. (2000). *Investigación cualitativa en psicología, rumbos y desafíos*. México: Internacional Thomson.
- González Rey, F. (2002). *Sujeito e subjetividade*. São Paulo: Thomson.
- González Rey, F. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade. Os processos de construção da informação*. São Paulo: Pionera Thomson Learning.
- Internal Displacement Monitoring Center. (2011). Colombia country page. Recuperado de [http://www.internal-displacement.org/idmc/website/countries.nsf/\(httpEnvelopes\)/A7E1B7BD7528B329C12575E500525165?OpenDocument#expand](http://www.internal-displacement.org/idmc/website/countries.nsf/(httpEnvelopes)/A7E1B7BD7528B329C12575E500525165?OpenDocument#expand)
- Ministerio del Interior y de Justicia. (2011). *Ley de víctimas y restitución de tierras*. Recuperado de <http://www.derechoshumanos.gov.co/Documents/130220-1-cartilla-ley-victimas-restitucion-tierras.pdf>
- Muñiz, A., Londoño N., Correa, J., Patiño, C., & Restrepo, D. (Dez. 2005). Subjetivación de la experiencia violenta en el trastorno por estrés postraumático. *Psicologia em Revista*, 11(18). Recuperado de: http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_AR-QUI20060915161242.pdf
- Ortega Martínez, F. (2011). Trauma, cultura e história: reflexiones interdisciplinarias para el nuevo milenio. En F. Ortega (Org.). *El trauma social como campo de estudios* (pp. 17-62). Bogotá: Universidad Nacional.
- Patiño, R. A. & Patiño, C. (2012). Configuración de la identidad de desertores de la guerrilla colombiana. *Revista Psicologia & Sociedade*, 24(3), 517-526. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822012000300005&lng=es&nrm=iso&tlng=en

- Pécault, D. (1999). *La pérdida de los derechos, del significado de la experiencia y de la inserción social: a propósito de los desplazados en Colombia*. Recuperado de <http://www.acnur.org/biblioteca/pdf/5151.pdf>
- Pujal i Llombart, M. (2004). *La identidad (el self)*. En T. Ibañes (Org). *Introducción a la psicología social*. Barcelona: UOC.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Villa Gómez, J. D., Tejada Bermúdez, C., Sánchez Benítez, N., & Téllez Luque, A. M. (2007). *Nombrar lo innombrable, reconciliación desde la perspectiva de las víctimas*. Recuperado de: http://www.programaporlapaz.cinep.org.co/sites/propaz.cinep.org.co/files/propaz_nombrar_lo_innombrable.pdf
- Zamora, J. (2009). *Derecho victimal, la víctima en el nuevo sistema penal mexicano*. México: INACIPE.

ANEXO 1**INSTRUMENTO DE COMPLEMENTAÇÃO DE FRASES******

Objetivo: Gerar um espaço que facilite a significação da experiência como familiar de um desaparecido, a partir da escrita e da verbalização.

1. Dados sócio-demográficos

Nome: _____

Idade: _____ Escolaridade: _____

Cidade de moradia atual: _____

Cidade de Moradia anterior ao desaparecimento do familiar: _____

Bairro em que mora _____

Telefones: _____

Sofreu deslocamento forçado? Sim ___ Não ___

Parentesco com o familiar desaparecido: _____

Há quanto tempo está desaparecido seu familiar?

Sabe que grupo armado desapareceu seu familiar? Sim ___ Não ___

Qual? _____

Você sabe como desapareceu seu familiar? Sim ___ Não ___

Como? _____

Você pertence a algum grupo político organizado? Sim ___ Não ___

Ocupação: _____

Entrevista em profundidade: Sim ___ Não ___

A seguir encontrará algumas frases com espaços em branco, por favor complete-las com a primeira ideia que surja no seu pensamento.

1. Gostaria que fosse: _____

_____ mas _____

**** Prohibida su difusión, explotación o utilización sin permiso escrito del autor corresponsal.

2. Penso que minha família _____
_____ e além disso _____
3. Minhas metas na vida são _____
_____ só que _____
4. O desaparecimento de um familiar tem me feito sentir _____
_____ mas _____
5. Depois de desaparecido meu familiar minha vida mudou porque _____
_____ e às vezes _____
6. Ser vítima da violência é _____
_____ e _____
7. Às vezes pela noite sinto que _____
_____ mas depois _____
8. Penso que o grupo que desapareceu meu familiar deveria _____

9. O conflito armado é _____

10. As organizações de vítimas sevem para _____
_____ mas _____
11. Penso que o governo deveria _____
_____ e _____
12. Eu era uma pessoa _____
_____ e agora _____
13. Às vezes desconfio de _____
_____ e também _____
14. A reparação é para mim _____
_____ mas _____
15. Eu me sentiria melhor se _____
_____ mas _____
16. Sinto-me feliz quando _____
_____ mas às vezes _____

TEORÍA DE LA MENTE EN UN GRUPO DE PERSONAS VINCULADAS AL CONFLICTO ARMADO Y EN PROCESO DE RESOCIALIZACIÓN

THEORY OF MIND IN A GROUP OF PEOPLE INVOLVED IN THE ARMED CONFLICT AND IN PROCESS OF RESOCIALIZATION

Mónica Gómez*, David Molina**, Marcela Arana***

Fundación Universitaria Luis Amigó, Colombia

Recibido: 26 de enero de 2013 - Aprobado: 19 de abril de 2013

Forma de citar este artículo en APA:

Gómez, M., Molina, D. y Arana, M. (julio-diciembre, 2013). Teoría de la mente en un grupo de personas vinculadas al conflicto armado y en proceso de resocialización. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(2), 244-257.

Resumen

La teoría de la mente es la capacidad de inferir, predecir y atribuir estados mentales a otras personas. Este constructo ha sido estudiado desde numerosas patologías, como el autismo, la esquizofrenia y el síndrome de Down. Estudios recientes han mostrado que las alteraciones de la teoría de la mente pueden ser observadas en los diferentes cuadros clínicos derivados de alteraciones del lóbulo frontal, como la personalidad antisocial. Algunos autores plantean que un aspecto esencial de la teoría de la mente es la empatía. Sin embargo, este constructo no ha sido estudiado en población normal colombiana con conductas violentas y delictivas que han estado vinculadas al conflicto armado. Este artículo tiene como propósito describir algunas características de la ToM en sujetos que estuvieron vinculados al conflicto armado en Antioquia con manifestaciones sintomáticas relacionadas con comportamientos violentos y delictivos.

Palabras clave:

Teoría de la mente, empatía, procesamiento emocional, comportamiento violento.

Abstract

The Theory of Mind (ToM) is the ability to infer, predict, and attribute mental states to others. This construct has been studied for many illnesses, such as autism, schizophrenia, and Down syndrome. Recent studies have shown that an impaired ToM can be observed in various clinical conditions resulting from alterations of the frontal lobe, such as antisocial personality. Some authors argue that an essential aspect of the ToM is empathy. However, this construct has not been studied in Colombian normal population with violent and criminal behaviors that have been linked to an armed conflict. This paper aims to describe some characteristics of the ToM in subjects who were involved in the armed conflict in Antioquia, with symptomatic manifestations related to violent and criminal behavior.

Keywords:

Theory of Mind, Empathy, Emotional Processing, Violent Behavior.

* Docente programa de psicología Funlam. Grupo de investigación en Neurociencias Básicas y Aplicadas. monica.gomezbo@amigo.edu.co

** Docente programa de psicología Funlam. Grupo de investigación en Neurociencias Básicas y Aplicadas. davidx_99@hotmail.com

*** Docente programa de psicología Funlam. Grupo de investigación en Neurociencias Básicas y Aplicadas. arana.marcela@gmail.com

Introducción

El conflicto armado en Colombia es un fenómeno que tiene una trayectoria histórica de más de 40 años (Valencia & Daza, 2010), durante los cuales la población colombiana ha sufrido consecuencias económicas, políticas y sociales que han llevado a un cambio en la cultura y ha generado que los jóvenes se interesen cada vez más en vincularse a grupos armados y delincuenciales.

Comprender el motivo por el cual un individuo se vincula al conflicto armado es un proceso complejo que requiere abordarse desde múltiples dimensiones como la económica, la social, cultural, familiar y la psicológica. Para comprender el propósito de la presente publicación es importante entender que para lograr un proceso de socialización adecuado es necesario que el individuo se ajuste a unas reglas sociales que incluyen el respeto de los derechos fundamentales de otras personas y la condición de ser humano; esto no se estructura de igual manera en todos los individuos, internamente es necesario que se desarrollen la capacidad de identificar y atribuir los estados mentales de los otros, lo que garantiza una mejor comunicación (Baron-Cohen, Wheelwright & Jolliffe, 1997; Baron-Cohen, O’Riordan, Stone, Jones & Plaisted, 1999; Baron-Cohen, Tager-Flusberg & Cohen, 2000). En el proceso de socialización, los seres humanos no solo se valen de la expresión verbal para alcanzar niveles de comunicación adecuados (Baron-Cohen, et al., 2000; Stone, Baron-Cohen & Knight, 1998; Lombardo et al., 2009) sino que dicho proceso implica también el desarrollo de habilidades para poder predecir el comportamiento de los demás. Estas habilidades se relacionan con la capacidad de interpretar la postura corporal, el tono de voz y la expresión de la mirada, que no pueden basarse sólo en la comprensión del gesto, deben ir más allá, lo que implica el tratar de comprender el estado mental de dicho individuo —creencias, intenciones, deseos. Según Premack & Woodruff (1978) el acto de tratar de inferir y conceptualizar sobre los estados mentales y emocionales se denomina teoría de la mente (ToM).

El término “teoría de la mente” se refiere a la habilidad para adscribir, asignar, atribuir, creer, pensar, desear estados mentales a otros y a uno mismo; dichos estados no son directamente observables, y se valen del sistema cognitivo para hacer predicciones de forma específica, acerca del comportamiento de otros organismos y actuar en función de ellos (Premack & Woodruff, 1978; Rivière & Nuñez, 1996).

En la vida cotidiana, las personas intentan entender que los demás pueden tener deseos, creencias, conocimientos; en definitiva, buscan identificar los estados mentales que les permiten explicar y predecir sus conductas. Para Tirapu-Ustárrroz et al. (2007) el concepto de “teoría de la mente” además de explicar la habilidad para comprender y predecir la conducta de otras personas, sus conocimientos, sus intenciones y sus creencias, permite entender cómo un individuo desde su propio sistema cognitivo realiza una representación de los contenidos de otro sistema cognitivo (el del otro).

Eisenberg y Miller (1987) plantean que uno de los aspectos fundamentales de la teoría de la mente es la empatía; esta permite un adecuado funcionamiento social e interpersonal a través de la expresión de sentimientos; la empatía, por sí misma, es inhibidora del comportamiento violento. Para determinar esto realizaron un meta-análisis en el cual concluyeron que entrenar a los individuos en la experimentación de sentimientos de empatía disminuye no solamente las respuestas agresivas y hostiles sino que incrementa la presentación de comportamientos sociales más adecuados.

Algunos autores (Stone et al., 1998; Gregory et al., 2000; Lai et al., 2012, Kipps et al., 2009) han relacionado la teoría de la mente con el funcionamiento de los lóbulos frontales. Al parecer, la teoría de la mente requiere de la activación de un circuito general a nivel cerebral en el cual participan de forma más activa ciertas zonas del lóbulo frontal. Dentro de lo reportado por autores como Stone et al. (1998) la corteza orbitofrontal juega un papel significativo en tareas que requieren un reconocimiento de estados emocionales, esto implica hacer inferencias sobre estados emocionales, atribución de creencias y percepción de engaño.

Los estudios realizados con pacientes que presentan alguna disfunción a nivel frontal suelen presentar deficiencias significativas a nivel del funcionamiento social (Damasio, Tranel, & Damasio, 1990), estas deficiencias implican una capacidad cognitiva adecuada para comprender la situación y conceptualizarla, pero errores significativos para desplegar esta capacidad en situaciones cotidianas, por lo que eligen cursos inadecuados de acción; con frecuencia estos pacientes pueden dar respuestas correctas a pruebas de orden cognitivo o hacer una inferencia verbal adecuada, pero cuando se encuentran en la situación real tienen dificultades para cambiar su comportamiento y dar respuesta a los requerimientos del entorno, ya que presentan conductas impulsivas; por este motivo no logran identificar detalles significativos de la comunicación que les permitan inferir si hay un interés por parte de la otra persona para comunicarse con ellos, qué emociones está expresando, lo que dificulta el desarrollo de una comunicación empática hacia el otro.

Estos hallazgos son coherentes con otros estudios (Dolan & Fullam, 2004; Mercadillo, R., Díaz, J. & Barrios, 2007; Miller & Eisenberg, 1988) que han sugerido que en los comportamientos violentos y particularmente en el trastorno de personalidad antisocial existe un compromiso del funcionamiento de los lóbulos frontales y por ende, de la ToM. Los reportes hablan de un compromiso en el procesamiento emocional y empático, el cual permite un adecuado funcionamiento social e interpersonal a través de la expresión de sentimientos; por sí mismo es un inhibidor del comportamiento violento. Es importante comprender la relación existente entre estos procesos de mentalización y la regulación del comportamiento violento ya que permitirá generar nuevas propuestas de intervención y el análisis de factores determinantes para el desarrollo de la ToM.

En la década actual, las neurociencias han desplegado su interés por el estudio del comportamiento; es así como vienen apareciendo con mayor frecuencia investigaciones sobre la forma como pensamos y nos comportamos. Entre el sinfín de investigaciones científicas aparece una tendencia dedicada al estudio de la Teoría de la Mente, que pretende estudiar la forma como los seres humanos a través de procesos mentales infieren y atribuyen comportamientos, sentimientos al otro. Dentro de las múltiples aplicaciones de la Teoría de la mente se documentan estudios en autismo (Baron-Cohen et al, 1999), síndrome de Down, esquizofrenia y en un número menor, en psicopatía y trastorno antisocial de la personalidad. No obstante, este constructo no ha sido estudiado en población normal colombiana con conductas violentas y delictivas que han estado vinculadas en el conflicto armado. Lograr comprender la forma como estos individuos estructuran su teoría de la mente sería de utilidad para generar estrategias y elaborar proyectos de intervención que apunten a la resocialización de individuos con este tipo de rasgos.

Este artículo tiene como propósito describir algunas características de la ToM en sujetos que estuvieron vinculados al conflicto armado en Antioquia con manifestaciones sintomáticas relacionadas con comportamientos violentos y delictivos, lo que los lleva a cumplir con algunos criterios del trastorno de personalidad antisocial, como deshonestidad, violencia e impulsividad; sin alcanzar un diagnóstico clínico del trastorno con el fin de establecer la capacidad para leer estados mentales en otros y generar vínculos empáticos.

Método

Participantes

La muestra de la presente investigación estuvo conformada por un grupo de 20 hombres con edades comprendidas entre los 25 y 50 años, actualmente judicializados y recluidos en una institución carcelaria de la ciudad de Medellín, los cuales estuvieron vinculados al conflicto armado y presentaban una historia delictiva con prontuarios de comportamiento violento y manifestaciones sintomáticas de trastorno de personalidad antisocial. Los criterios de inclusión contemplaban el tener una capacidad intelectual superior a 80 puntos, evaluada a través del Test Breve de Inteligencia (KBIT), el no consumo de sustancia psicoactivas durante los últimos 3 meses, presencia de al menos dos criterios del DSM-IV para el diagnóstico de Trastorno de personalidad antisocial evaluados mediante una lista de chequeo de estos síntomas y el apartado de la entrevista neuropsiquiátrica internacional MINI para trastorno de personalidad antisocial. No podían participar del estudio personas con antecedentes neurológicos ni psiquiátricos, ni personas con baja capacidad intelectual debido al efecto que esto podría ocasionar en la comprensión de órdenes en las pruebas aplicadas, y personas que no cumplieran al menos dos criterios del DSM-IV para personalidad antisocial.

Procedimiento

Para llevar a cabo el estudio en primer lugar se estableció contacto con algunas de las instituciones carcelarias de la ciudad de Medellín, luego de obtener dicha autorización, se contactó un grupo de reclusos que pertenecieron al conflicto armado y que en la actualidad están en proceso de resocialización. Se les presentó la investigación; los que accedieron a participar firmaron consentimiento informado. En un primer momento del trabajo de campo se aplicó el apartado para evaluar trastorno de personalidad antisocial de la entrevista neuropsiquiátrica internacional MINI, los criterios del DSM-IV para el diagnóstico de personalidad antisocial y el K-BIT. A las personas que cumplieron con los criterios de inclusión se les aplicaron el Test de la mirada y el Test de metedura de patas para evaluar ToM.

El tratamiento estadístico de la información se realizó mediante el programa SPSS versión 18. En primer lugar se obtuvieron las medidas de tendencia central de las variables sociodemográficas y de la ToM, y en segundo lugar se realizaron análisis comparativos entre los promedios obtenidos por los participaciones y las puntuaciones normativas publicadas por los autores de las pruebas (Baron-Cohen et al., 1997, 2000).

Instrumentos

Para evaluar la TOM se utilizaron las siguientes pruebas:

Test de la lectura de la mirada (Baron-Cohen et al., 1997): esta tarea consta de 36 fotografías de rostros de personas de ambos sexos, enfocadas a la región de los ojos. Al administrarla se le pide al sujeto que elija cuál de las cuatro palabras que se encuentran escritas debajo de la foto describe mejor el pensamiento o sentimiento del sujeto. Mide la habilidad de reconocer el estado mental de una persona a través de la expresión de su mirada.

Los autores plantean en la versión original que la media esperada en hombres adultos es de 26 y la desviación estándar de 2,5. Estos datos se obtuvieron de un estudio donde se comparó un grupo de 122 adultos normales con bajos niveles de escolaridad y empleados de la Universidad de Cambridge durante el estudio, con un grupo de 15 adultos con síndrome de Asperger y 103 estudiantes universitarios de la misma universidad.

Test del falso paso (Baron-Cohen et al., 1999a): mide la habilidad para detectar cuando alguien dijo algo sin mala intención, pero inapropiado, porque era o podría haber resultado hiriente para otra persona. El evaluado debe leer 10 historias que contienen un falso paso social y 10 historias de control que se basan en un conflicto menor, pero no contienen el falso paso social. El evaluado tiene

acceso a las historias durante toda la aplicación de la prueba, de tal manera que exige poca memoria de trabajo. Después de la lectura de cada historia se le pregunta al examinado si alguien dijo algo que no debió haber dicho; si el falso paso es identificado por el evaluado, se le pregunta quién cometió el falso paso y por qué no lo debió haber dicho. En las historias de control no se comete ningún falso paso; sin embargo, se le hacen al evaluado las mismas preguntas. En todas las historias leídas deben hacerse preguntas de control para corroborar que el evaluado comprendió la historia. Los autores reportan que la prueba se califica desde el porcentaje de aciertos que el examinado logra, la media esperada en la prueba es de 94%.

Resultados

El grupo muestral del presente estudio estuvo conformado por 20 hombres actualmente recluidos en una institución carcelaria de la ciudad de Medellín, judicializados por pertenecer a grupos armados y tener un prontuario delictivo relacionado con comportamientos violentos, que incluyen asesinato, lesión física a otras personas, intimidación y hurto (ver tabla 1).

Tabla 1. *Características socio-demográficas de la muestra*

Variables Sociodemográficas	Media
Edad	31,27
Escolaridad	9

Nota: se presentan las puntuaciones promedio de edad y escolaridad del grupo de participantes.

La Tabla 2 presenta las puntuaciones obtenidas en las pruebas utilizadas para realizar el proceso de selección de la muestra. Con el fin de garantizar que las ejecuciones realizadas por los participantes pudieran explicar cómo se han desplegado en ellos algunas dimensiones de la teoría de la mente y evitar la influencia de la capacidad intelectual en los resultados de las pruebas, se incluyó dentro de los criterios de selección de la muestra una puntuación mínima de 80 en el Test breve de inteligencia Kaufman (K-BIT). El promedio de la escala total mostró una puntuación de 95, lo que indica una capacidad intelectual dentro del rango normal-medio, la media en la escala de vocabulario fue de 89, la cual se ubica en un rango normal bajo, mientras que el promedio en la escala matrices fue de 96 que se ubica en un nivel promedio.

Tabla 2. Promedios presentados por los participantes en los criterios de selección del estudio.

Puntuación prueba inteligencia	Media
K-BIT Verbal	89,6
K-BIT Manipulativo	96,8
K-BIT Total	95

Nota: Se presentan los promedios obtenidos por los participantes en el Test Breve de inteligencia K-BIT.

En la tabla 3, se presentan los análisis comparativos de los promedios de aciertos obtenidos por el grupo de participantes en las pruebas de teoría de la mente y las puntuaciones normativas en sujetos controles con características sociodemográficas similares reportadas en otros estudios por los autores de las pruebas (Baron-Cohen et al, 1997, 2000).

Tabla 3. Comparación del promedio obtenido en las pruebas para evaluar Teoría de la mente por el grupo de participantes y la media normativa establecida por el manual de las pruebas.

	Grupo reinsertados	Baremos	t	P
Lectura de la mirada aciertos	19,53	26	-5,0	0.000
Metedura de Pata	0,40	0,94	-13,19	0.000

Nota: Se presentan los promedios obtenidos por el grupo de participantes y la comparación con los puntajes de referencia descritos en las pruebas.

Los resultados muestran un nivel inferior de aciertos del grupo vinculado al conflicto armado en el test de la mirada con una media de 19 en comparación con las puntuaciones normativas de la prueba que muestran 26 aciertos como puntuación esperada para la población adulta. Al hacer el análisis comparativo, estas diferencias son significativas con una $p < 0,000$. Estos datos indican un compromiso del grupo vinculado al conflicto armado en el procesamiento emocional no verbal y en la capacidad de identificar emociones en el otro; al igual que en la prueba anterior, el grupo participante presentó un desempeño significativamente menor que el esperado en las puntuaciones normativas. En esta prueba las ejecuciones son evaluadas sobre el porcentaje de acierto que el individuo tuvo en la resolución de las diferentes tareas, el puntaje normativo espera que un adulto alcance un porcentaje de éxito del 94%, la muestra evaluada solo alcanzó un nivel del 40%, dichas diferencias son estadísticamente significativas ($p < 0,000$), lo que permite inferir un compromiso del procesamiento empático y la ToM en la población vinculada al conflicto armado.

Discusión

El presente estudio tiene como propósito identificar las características de la teoría de la mente en un grupo de 20 hombres con edades entre los 25 y 55 años que estuvieron vinculados al conflicto armado colombiano, los cuales se encuentran recluidos en instituciones carcelarias de la ciudad de Medellín. Esta población se caracteriza por presentar una historia de comportamientos violentos y de infracción a la norma que generan dificultades en el proceso de socialización. Por el tipo de prácticas violentas que se crean al interior de los grupos armados, en muchas ocasiones se considera que esta población tiene un trastorno de personalidad antisocial, sin embargo, no todas las personas vinculadas al conflicto armado cumplen criterios diagnósticos para un trastorno antisocial; muchos de ellos incurrir en estas conductas por factores externos que los llevan al conflicto.

Cuando se habla de trastorno de personalidad antisocial se hace referencia a un patrón de conducta caracterizado por la violación de la norma y los derechos del otro, pero este patrón no puede reducirse solo a la violación de la norma; este perfil psicológico incluye hostilidad, rebeldía social, ausencia de conductas de miedo ante el castigo o situaciones peligrosas, comportamientos impulsivos y baja tolerancia a la frustración (Millon & Davis, 1998). El DSM-IV describe esta entidad patológica como un patrón general de desprecio y violación de los derechos de los demás que se presenta desde la edad de 15 años y que incluye tres o más de los siguientes síntomas: deshonestidad, impulsividad, irritabilidad y agresividad, despreocupación, irresponsabilidad persistente y falta de remordimiento, por lo tanto se puede considerar que un diagnóstico de esta entidad clínica requiere de un abordaje complejo. Este estudio presenta las ejecuciones de un grupo de personas vinculadas al conflicto armado con algunas manifestaciones sintomáticas del trastorno de personalidad antisocial, pero que no tienen un diagnóstico confirmado; que cumplen al menos con dos de los síntomas reportados por el DSM-IV, y cuyas manifestaciones sintomáticas más frecuentes fueron deshonestidad, impulsividad, irritabilidad y agresividad.

La ToM se define como el proceso mental que se lleva a cabo para realizar atribuciones, a nivel cognitivo y emocional. Este constructo es un componente indispensable para que el proceso de socialización de un individuo sea adecuado, ya que le permite comprender la realidad del otro por medio del reconocimiento de emociones, normas de interacción y, a la vez, ejercer un proceso de auto-regulación para lograr una convivencia constructiva. Este concepto ha sido abordado por diversas investigaciones en población con conductas violentas y psicopatía (Blair et al., 2001; Pinto, 2003; Alcázar-Córcoles, Verdejo-García & Bouso-Saiz, 2008; Alcázar-Córcoles et al., 2010; Mercadillo et al., 2007; Garaigordobil, 2005). Autores como Blair et al. (2001) señalan que un componente central para lograr todo el proceso de socialización adecuado es el procesamiento emocional; esta es una de las tareas más significativas en la teoría de la mente ya que se configura como un elemento determinante en el desarrollo de la empatía, proceso con mayor nivel de afectación en el comportamiento violento.

Dolan y Fullam (2004), quienes aplicaron una batería completa para evaluar la teoría de la mente a un grupo de 89 sujetos masculinos con trastorno de la personalidad antisocial, con base en los criterios del DSM-IV y 20 controles emparejados en edad y cociente intelectual reportaron que en el TAP se presentan dificultades significativas en el proceso de mentalización. Según estos autores, para la mayoría de personas con trastorno antisocial y psicopatía las capacidades ToM están relativamente intactas y pueden tener una función adaptativa en el mantenimiento del estilo de vida criminal. Al parecer, los déficits en estas funciones obedecen más a la baja preocupación por el impacto en víctimas potenciales que en la incapacidad de tomar una perspectiva de víctima.

Otros autores han abordado el tema de la teoría de la mente en el trastorno antisocial y la psicopatía desde el punto de vista neurobiológico y han intentado generar hipótesis integradoras entre el modelo biológico y cognitivo. Entre estos autores se encuentran los estudios de Mercadillo et al. (2007), los cuales refieren una hipótesis para integrar los procesos cognoscitivos que subyacen a las emociones morales. Según dicha hipótesis, el comportamiento moral estaría regulado por una representación cognitiva y el procesamiento de estímulos morales y emocionales regulado por la corteza prefrontal medial y orbitofrontal.

Al hacer un análisis de los resultados obtenidos en el grupo estudiado se pudo identificar que los participantes presentan un desempeño inferior al esperado en las puntuaciones normativas de las pruebas Lectura de la mirada y Medida de Pata (ver tabla 2).

El promedio de aciertos de los participantes en el Test de Lectura de la mirada fue de 19,5, con respecto a una puntuación normativa de 26 aciertos; esto indica una diferencia estadísticamente significativa ($p > 0,00$) entre la población vinculada al conflicto y lo esperado en la población normal dentro del mismo rango de edad. Estos datos señalan mayores dificultades en el reconocimiento y procesamiento emocional en la población con vinculación al conflicto armado. Para alcanzar esta tarea, el individuo debe lograr un proceso de mentalización que le permita teorizar e inferir el mensaje que el otro está transmitiendo con la mirada; si este proceso atribucional no se logra de forma adecuada, la inferencia sobre el comportamiento del otro no va a ser efectiva y por tanto, el comportamiento empático tampoco favorece la socialización, ya que si no logra identificar los estados emocionales en el otro, tampoco identifica el efecto que su comportamiento genera en los demás. Estos resultados son coherentes con otros estudios que muestran alteraciones en el proceso de decodificación y atribución de emociones y la mentalización en personas con fallos en la interacción social (Baron-Cohen et al., 1997) que muestran una relación entre el desarrollo de las capacidades para el reconocimiento de emociones, la desactivación del sistema de empatía y de la percepción emocional (Baron-Cohen, Knickmeyer & Belmonte, 2005).

Al analizar el test de metedura de patas, se puede evidenciar que el grupo de personas vinculados al conflicto armado presentaron un porcentaje de acierto del 40%. Este valor indica un desempeño significativamente inferior al esperado por los valores normativos en población general que hablan de un 94% (Gregory et al., 2002).

El falso paso implica dos componentes en el proceso de socialización. El primero de ellos entender que él o alguien realizó algo que era indebido o que se considera socialmente inadecuado; este componente tiene una naturaleza de orden cognitiva. El segundo componente supone comprender el estado emocional que le genera a las personas que estuvieron en la situación donde se cometió el falso paso; este segundo componente tiene una naturaleza más emocional y empática.

Al revisar el patrón de errores cometidos por los participantes se puede describir que los errores más frecuentes correspondían a la identificación de los sentimientos generados en el falso paso, además de las atribuciones generadas al porqué el protagonista realizó el falso paso. No se presentaron errores en la comprensión de la historia ni de si se cometió o no un falso paso, además en las preguntas de control los participantes acertaron en sus respuestas, esto indica a que los mecanismos más comprometidos tienen que ver con el componente emocional.

Un aspecto importante a hipotetizar es la disonancia o poca coherencia entre los sistemas cognitivos y emocionales que hacen parte de la ToM, unos de los sistemas es más perceptivo y básico en el cual el individuo toma información del medio para analizar y sintetizar, y el otro sistema, se encarga de llevar esas operaciones a un nivel más alto de comprensión y abstracción que permite inferir, atribuir y predecir estados emocionales más complejos en otras personas.

El análisis de los datos demostró una posible discrepancia entre estos dos sistemas en la totalidad de los participantes; en estos no se observó ningún tipo de alteración significativa en tareas con componente cognitivo como seguimiento de órdenes, planeación, análisis de contexto y situación, además de la memoria de trabajo, mientras que en las tareas en las que se vieron obligados a realizar un análisis comprensivo más complejo en las cuales tenían que inferir, atribuir y predecir un estado emocional a los actores de las diferentes historias del test, su desempeño se mostró comprometido.

Según Gregory et al. (2002) estos dos sistemas dependen de estructuras cerebrales diferentes: el sistema cognitivo cuyo sustrato neuroanatómico es la corteza prefrontal dorso lateral (CPDL), la cual es la porción más nueva de la corteza prefrontal, está relacionada con los procesos cognitivos más complejos que el individuo ha desarrollado a través de su evolución (Fuster, 2002), soporta los procesos “más cognitivos” de la CPF, como son las funciones de planeación, abstracción, memoria de trabajo, fluidez (diseño y verbal), solución de problemas complejos, flexibilidad mental, generación de hipótesis y estrategias de trabajo, seriación y secuenciación (Stuss & Alexander, 2000), además

representa el aspecto “frío” de la toma de decisiones (Kerr & Zelazo, 2003). El otro es el sistema el orbitofrontal, encargado de la regulación y comprensión de estados emocionales complejos, el cual participa en la regulación de las emociones y en las conductas afectivas y sociales (Damasio, 1998), así como en la toma de decisiones basadas en estados afectivos. Se encuentra involucrado en el procesamiento de la información relacionada con la recompensa, permitiendo la detección de cambios en las condiciones de reforzamiento, necesarias para realizar ajustes y/o cambios durante el desarrollo de una acción o conducta (Elliot y cols., 2000).

De lo anterior podemos deducir que los participantes de esta investigación no presentan compromiso en componentes de la teoría de la mente que tienen que ver con la corteza prefrontal dorso lateral, pero sí se observan dificultades en los componentes que requieren de una comprensión empática que tiene que ver con sistemas orbitofrontales.

Este compromiso en los individuos con comportamientos violentos se encuentra relacionado con una afectación en el desarrollo de la teoría de la mente, en la cual el procesamiento empático no logra estructurarse completamente debido a los fallos en el procesamiento emocional, es así como los participantes logran hacer una identificación de los sentimientos del otro, pero no alcanzar a compartir dichos sentimientos ni se generan respuestas emocionales propias frente al malestar del otro. Al ser la empatía un regulador del comportamiento violento, se encuentran comprometidos el desarrollo moral y la regulación de la conducta.

En conclusión, se puede considerar que entrenar a los individuos en la experimentación de sentimientos de empatía disminuye no solamente las respuestas agresivas y hostiles, sino que incrementa la presentación de comportamientos sociales más adecuados, que facilitan la vinculación más efectiva de los individuos con el entorno. Esto conlleva a pensar en el diseño de propuestas de intervención temprana que permitan favorecer desde la infancia el desarrollo empático con el fin de incentivar la generación de factores protectores para el desarrollo de un comportamiento violento.

Referencias

- Alcázar-Córcoles, M. A., Verdejo-García, A. & Bouso-Saiz, J. C. (2008). La neuropsicología forense ante el reto de la relación entre cognición y emoción en la psicopatía. *Revista de Neurología*, 47(11), 607-612.
- Alcázar-Córcoles, M. A., Verdejo-García, A., Bouso-Saiz, J. C. & Bezos-Saldaña, L. (2010). Neuropsicología de la agresión impulsiva. *Revista de Neurología*, 50(5), 291-299.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S. & Jolliffe, T. (1997). Is there a “language of the eye”? Evidence from normal adults, and adults with autism or Asperger syndrome. *Visual Cognition*, 4(3), 311-331.
- Baron-Cohen, S., O’Riordan, M., Stone, V., Jones, R. & Plaisted, K. (1999). A new test of social sensitivity: detection of faux pas in normal children and children with Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 407-418.
- Baron-Cohen, S., Ring, H., Wheelwright, S., Bullmore, E., Brammer, M., Simmons, A. & Williams, S. (1999). Social intelligence in the normal and autistic brain: an fMRI study. *European Journal of Neuroscience*, 11, 1891-1898.
- Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H. & Cohen, D. J. (2000). *Understanding Other Minds: Perspectives From Developmental Cognitive Neuroscience*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 306-333.
- Baron-Cohen, S. & Wheelwright, J. (2001). The “Reading the Mind in the Eyes” Test Revised Version: A Study with Normal Adults, and Adults with Asperger Syndrome or High-functioning Autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(2), 241-251.
- Blair, R. J. R., Colledge, E., Murray, L., & Mitchel, D. G. V. (2001). A Selective Impairment in the Processing of Sad and Fearful Expressions in Children with Psychopathic Tendencies. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29(6), 491-498.
- Damasio, A., Tranel, D. & Damasio, H. (1990). Individuals with sociopathic behavior caused by frontal damage fail to respond autonomically to social stimuli. *Behavioral Brain Research*, 41(2), 81-94.

- Damasio, A. (1998). Emotion in the perspective of an integrated nervous system. *Brain Research Reviews, 26*, 83-86.
- Dolan, M. & Fullam, R. (2004). Theory of mind and mentalizing ability in antisocial personality disorders with and without psychopathy. *Psychological Medicine, 34*(6), 1093-1102.
- Eisenberg, N. & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin, 101*(1), 91-119.
- Elliott, R., Dolan, R. J. & Frith, C. D. (2000). Dissociable Functions in the Medial and Lateral Orbitofrontal Cortex: Evidence from Human Neuroimaging Studies. *Cerebral Cortex, 10*(3), 308-317.
- Fuster, J. M. (2002). Frontal lobe and cognitive development. *Journal of Neurocytology, 31*(3-5), 373-385.
- Garaigordobil, M. (2005). Conducta antisocial durante la adolescencia: correlatos socio-emocionales, predictores y diferencias de género. *Psicología Conductual, 13*(2), 197-215.
- Gregory, C., Lough, S., Stone, V., Erzinclioglu, S, Martin, L., Baron-Cohen, S. & Hodges, J. (2002). Theory of mind in patients with frontal variant frontotemporal dementia and Alzheimer's disease: theoretical and practical implications. *Brain, 125*, 752-764.
- Kerr, A., Zelazo, P. D. (2004). Development of "hot" executive function: The children's gambling task. *Brain and Cognition, 55*(1), 148-157.
- Kipps, C. M., Nestor, P.J., Acosta-Cabronero, J., Arnold, R. & Hodges, J. R. (2009). Understanding social dysfunction in the behavioural variant of frontotemporal dementia: the role of emotion and sarcasm processing. *Brain, 132*(3), 592-603.
- Lai, M. C., Lombardo, M. V., Chakrabarti, B., Ecker, C., Sadek, S. A., Wheelwright, S. J., Murphy, D. D. G., Suckling, J., Bullmore, E., MRC AIMS Consortium & Baron-Cohen, S. (2012). Individual differences in brain structure underpin empathizing-systemizing cognitive styles in male adults. *Neuroimage, 61*(4), 1347-1354. doi: 10.1016/j.neuroimage.2012.03.018

- Lombardo, M. V., Chakrabarti, B., Bullmore, E. T., Wheelwright, S. J., Sadek, S. A., Suckling, J., Baron-Cohen, S. & MRC AIMS Consortium. (2009). Shared Neural Circuits for Mentalizing about the Self and Others. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 22(7), 1623-1635. doi: 10.1162/jocn.2009.21287
- Mercadillo, R., Díaz, J. & Barrios, F. (2007). Neurobiología de las emociones morales. *Salud mental*, 30(3): 1-11.
- Miller, P. A. & Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggression and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin*, 103(3), 324-344. doi: 10.1037/0033-2909.103.3.324
- Millon, T. & Davis, R. D. (1998). *Trastornos de la personalidad: más allá del DSM-IV*. Barcelona: Masson.
- Pinto, B. (2003). Emoción, cognición y relaciones interpersonales en la psicopatía primaria de Lykken. *RAP*, 1(1), 95-114. Recuperado de: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-21612003000100006&lng=en&nrm=iso
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Tiene teoría de la mente un chimpancé. En E. S. Martí (Ed). *Construir una mente*. Barcelona: Paidós.
- Riviére, A. & Núñez, M. (1996). *La mirada mental*. Buenos Aires: Aique.
- Stone, V. E., Baron-Cohen, S. & Knight, R. T. (1998). Frontal Lobe Contributions to Theory of Mind. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 10(5), 640-656.
- Stuss, D. T. & Alexandre, M. P. (2000). Executive functions and the frontal lobes: a conceptual view. *Psychological Research*, 63(3-4), 289-298.
- Tirapu-Ustárrroz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M., & Pelegrín-Valero, C. (2007). ¿Qué es teoría de la mente? *Revista de Neurología*, 44(8), 479-489.
- Valencia, O. L. & Daza, M. F. (2010). Vinculación a grupos armados: un resultado del conflicto armado en Colombia. *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 6(2), 429-439.

LA FUNCIONALIDAD DE LA ENTREVISTA CLÍNICA EN LA EVALUACIÓN, DIAGNÓSTICO E INTERVENCIÓN NEUROPSICOLÓGICA

CLINICAL INTERVIEW'S FUNCTIONALITY IN EVALUATION, DIAGNOSIS AND NEUROPSYCHOLOGICAL INTERVENTION

Paula Andrea Montoya Zuluaga*, Isabel Cristina Puerta Lopera** y
Olber Eduardo Arango Tobón***

Fundación Universitaria Luis Amigó. Grupo de Investigación Neurociencias Básicas y Aplicadas, Colombia

Recibido: 26 de enero de 2013 - Aprobado: 19 de abril de 2013

Forma de citar este artículo en APA:

Montoya Zuluaga, P. A., Puerta Lopera, I. C. y Arango Tobón, O. E. (julio-diciembre, 2013). La funcionalidad de la entrevista clínica en la evaluación, diagnóstico e intervención neuropsicológica. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(2), 258-277.

Resumen

El presente artículo de reflexión se deriva de la investigación denominada Estandarización de pruebas Neurocognitivas en sujetos normales colombianos, y desarrolla las características de la entrevista en el proceso de evaluación, diagnóstico e intervención dentro de la Neuropsicología clínica. Los hallazgos bibliográficos retoman ciertas sutilezas de la historia clínica o anamnesis, otros se concentran en analizar los factores de riesgo que deban identificarse como información crucial para el diagnóstico, pero se evidencia un vacío en publicaciones relacionadas con las especificidades de la clínica neuropsicológica en las fases de evaluación, diagnóstico e intervención. Tras la escasez de investigaciones y literatura que explique y analice la importancia de este pilar fundamental en las diferentes fases de la clínica neuropsicológica, el artículo busca analizar y profundizar sobre la estructuración de la entrevista clínica en las fases ya referidas, sus características y funcionalidades para cumplir con el objetivo primordial de la neuropsicología clínica, que radica en establecer una evaluación ideográfica, para llegar a un diagnóstico (probablemente nomotético) que marque la línea para establecer un plan de tratamiento acorde y a la medida, con relación a la información que se obtiene del paciente a través de las sesiones de evaluación y tratamiento. Los autores asumimos una posición que posibilite visualizar las especificidades y generalidades de la entrevista para el proceso clínico neuropsicológico.

Palabras clave:

Neuropsicología clínica, diagnóstico, entrevista, evaluación, intervención.

Abstract

This theoretical article develops the interview's features in the assessment process, diagnostic and intervention in clinical neuropsychology. The findings bibliographic retake certain subtleties of the clinical history or anamnesis, others concentrate on analyzing the risk factors to be identified as crucial information for diagnostics, but it shows a gap in publications related to clinical Neuropsychological specificities in stage of assessment, diagnostic and intervention. Because of the shortage of research and literature to explain and analyze the importance of this fundamental pillar in several stages of neuropsychological clinic, the article attempts to analyze and deepen about clinical interview structuration in stage of assessment, diagnostic and intervention, its characteristics and functionalities to reach with the primordial objective elaborates on the structure of clinical interviews, features and functionalities to reach the primary objective of clinical Neuropsychology, which emerges on setting up a ideographical assessment, to get a diagnostic (probably nomothetic) which indicates the line to set up a treatment plan, consistent and tailored to the nomothetic relation and ideographical, which comes from the patient through assessment sessions and treatment. Authors assume a position that enables the specific and general view of the interview for clinical neuropsychological process.

Keywords:

clinical neuropsychology, diagnosis, interview, assessment, intervention.

* Psicóloga. Magíster en Neuropsicología. Doctora en Psicología con énfasis en Neurociencias, Grupo de investigación Neurociencias Básicas y Aplicadas, Fundación Universitaria Luis Amigó. Correo: paula.montoyazu@amigo.edu.co, paulamontoyaz@une.net.co.

** Psicóloga. Especialista en Terapia Cognitiva. Especialista en Psicología Jurídica. Magíster en Neuropsicología. Doctora en Psicología con énfasis en Neurociencias, Grupo de investigación Neurociencias Básicas y Aplicadas, Fundación Universitaria Luis Amigó. Correo: ipuerta@funlam.edu.co

*** Psicólogo, Magíster en Neuropsicología. Fundación Universitaria Luis Amigó, Grupo de Investigación Neurociencias Básicas y Aplicadas. Correo: olber.arangoto@amigo.edu.co

Introducción

La neuropsicología clínica es un campo de acción dentro de las llamadas neurociencias que busca establecer y esclarecer las relaciones existentes entre el funcionamiento cerebral y la conducta humana. Dicho de otra manera, es la unión entre la neurología y la psicología, siendo la primera la que posibilita vislumbrar la funcionalidad en la organización cerebral, cuyo legado en la evaluación neuropsicológica son las estrategias clínicas (Ardila y Rosselli, 2007; Rosselli, Matute y Ardila, 2010; Verdejo-García y Tirapu-Ustárrroz, 2012; Rosselli, Ardila, Matute & Navarrete, 2010) y la segunda, el funcionamiento de cada una de los procesos psicológicos para que finalmente sea posible la actividad mental, además de aportar los procedimientos psicométricos (Ardila y Rosselli, 2007).

Es de destacar que esta actividad mental llega a visualizarse en la conducta humana, ya sea a través de actos motores, autoverbalizaciones, pensamientos e incluso emociones, que se manifiestan en los distintos contextos y áreas de funcionamiento de la persona. Visualizado de esta manera, estamos frente a una especialidad de la psicología matriculada dentro del campo de las neurociencias que posibilita explicar, describir y pronosticar la conducta de un individuo, no solo desde cada una de las funciones psíquicas superiores, sino también, como lo sintetiza Luria (1966; 1982), de la actividad consciente, una función humana que se ubica dentro de la arquitectura del Sistema Nervioso (SN), y que resulta fundamental para la existencia.

Mencionar el SN dentro del campo neuropsicológico, inherentemente genera la necesidad de poseer un conocimiento de la anatomía estructural y funcional del mismo, pues pretender el encuentro de una relación entre el cerebro y la conducta sin conocer y explicar desde un modelo teórico su arquitectura, funcionalidad y correspondencia con la conducta humana, sería un trabajo reduccionista y ciertamente técnico.

La neuropsicología clínica aboga por estudiar sistemáticamente la organización normal y patológica de la actividad psicológica a partir del SN, adoptando procedimientos clínicos y experimentales (Ardila y Rosselli, 2007; Labos, Pérez, Prefaneta y Slachevsky, 2008; Prigatano & Strupindky, 2010). En la práctica clínica, se investigan los factores de riesgo y de mantenimiento que pudieran llegar a ser protagonistas de la conducta actual del paciente (Luria, 1982; Ortiz Giraldo, Giraldo Giraldo y Palacio Ortiz, 2008) con el objetivo de realizar diagnósticos, pero también planes de rehabilitación y/o habilitación de funciones psicológicas alteradas, producto de una lesión cerebral estructural y/o funcional (Labos et al., 2008; Gómez, 2000), dentro de las que se pueden encontrar traumatismos cráneo-encefálicos, accidentes cerebrovasculares y patologías del neurodesarrollo. De igual manera es imperiosa la necesidad de visualizar los dominios neuropsicológicos intactos, a partir de los cuales se pueden planear estrategias de rehabilitación y/o habilitación en tanto el clínico se base en las potencialidades cognitivas (Christensen, 1978; Verdejo-García y Tirapu-Ustárrroz, 2012).

Hacer alusión a la clínica neuropsicológica, es hacer referencia a la evaluación, el diagnóstico y la intervención en términos de rehabilitación y/o habilitación. Existe una jerarquía con relación a estas etapas y el orden de mención no es aleatorio. Para que se posibilite crear un plan de rehabilitación y/o habilitación, es necesario poseer un diagnóstico neuropsicológico y este solo se logra a partir del análisis desde un modelo teórico neuropsicológico, de los procedimientos cualitativos y cuantitativos puestos en consideración dentro del proceso de evaluación.

Proceso de evaluación neuropsicológica

Es además de la primera, la fase más relevante dentro de la neuropsicología clínica, pues ésta no es ajena a lo que teóricamente se conoce como trabajo clínico desde las especialidades médicas y psicológicas. Paul Meehl en 1954 empieza a reconocer la importancia de los datos estadísticos más que el juicio clínico en el diagnóstico. No obstante, a partir de la fecha se han implementado procedimientos diferentes a las pruebas objetivas que logran esclarecer la naturaleza y estado actual de la actividad consciente del paciente. Reducir la evaluación neuropsicológica a la aplicación de instrumentos o pruebas objetivas, es restarle importancia al conjunto de informaciones que facilitan comprender, junto con los resultados estadísticos, el funcionamiento de la actividad psicológica en el SN (Gregory, 2001; Sattler, 2008).

Los pilares fundamentales de toda evaluación dentro de las disciplinas de las ciencias sociales y humanas y de la salud son, sin lugar a dudas, las pruebas objetivas, los procedimientos informales, la entrevista y la observación (Sattler, 2003; 2008). Si bien en todos los casos clínicos no es imperante la necesidad de aplicar todos los procedimientos, sí es cierto que aplicar uno solo sería posibilitar el despliegue de la subjetividad y caer en un reduccionismo imperdonable para el bienestar del paciente. No es funcional ni coherente dentro de la neuropsicología clínica basarse en un solo pilar fundamental para generar explicaciones acerca de la problemática actual del paciente, la propuesta radica en proveer, como clínicos de la neuropsicología, de todos y cada uno de los pilares para el diagnóstico, el cual avanza de ser herramienta clínica para facilitar la creación de un plan de tratamiento.

Sin embargo, se debe tener en cuenta que durante la evaluación neuropsicológica, el tipo de procedimientos de evaluación que se utilice va a depender de la orientación particular del clínico, de los recursos y condiciones existentes y de los objetivos de la evaluación (Ardila y Rosselli, 2007; Verdejo-García A y Tirapu-Ustárrroz, 2012). Particularmente, la entrevista debe estar enmarcada dentro de los objetivos de la evaluación y ser coherente para coadyuvar el inicio de una respuesta al cometido del motivo de consulta, y ello dependerá indudablemente del objetivo de la canalización, pues el mismo podrá partir desde un diagnóstico (ámbito clínico, deportivo, jurídico) hasta el ámbito

investigativo. Sea cual fuere el objetivo, el hecho de realizar la Entrevista Clínica Neuropsicológica (ECN) posibilitará cumplir el objetivo neuropsicológico.

Dentro del objetivo clínico, el proponer estrategias de intervención, difícilmente podría darse con la sola aplicación de pruebas o protocolos neuropsicológicos estandarizados y validados (Baterías rígidas) (Labos et al., 2008). El mecanismo que realmente posibilita tal labor, parte de lo que habitualmente se conoce como estructuración de la historia clínica, la anamnesis, la cual solo se logra diligenciar a través de la puesta en práctica de la entrevista (Ardila y Rosselli, 2007; Sattler, 2003; 2008). Esta sería la primera, mas no la única fase, de toda evaluación neuropsicológica (Allegrí, Glaser, Taragano y Buschke, 2008; Basuela Herreras, 2006), a través de la cual se le posibilita al clínico proponer el tipo de observaciones, de pruebas neuropsicológicas (Baterías flexibles) (Labos et al., 2008) y de procedimientos informales necesarios para el posterior diagnóstico y recomendaciones de intervención (rehabilitación y/o habilitación) del caso específico.

Una historia clínica completa facilita el conocimiento de la problemática actual del paciente, el tipo de daño cerebral, las consecuencias que el mismo trae para la conducta del paciente y la manifestación de la misma en los contextos donde este se desenvuelve (Pera, Ladera y Echeandía, 2001), información que proporciona al clínico generar estrategias de evaluación neuropsicológica, en términos del tipo de procedimientos más funcionales para el caso específico (Labos et al., 2008) así como la identificación de variables premórbidas que pudieran ser protagónicas tanto en las ejecuciones neuropsicológicas, aminorando las evidentes secuelas del daño cerebral (falsos negativos) o identificando las que realmente no existen (falsos positivos) (Ostrosky, 2008; Crawford, 1994), como en las posteriores estrategias de intervención.

Es así que la ECN permite obtener información relevante, confiable y válida acerca de los entrevistados y sus problemas. Esto incluye información acerca de su personalidad, temperamento, habilidades motoras, cognitivas y de comunicación, hábitos de estudio y de trabajo, comportamiento interpersonal, intereses, habilidades y dificultades en la vida diaria y percepción del problema que condujo a la canalización (Sattler, 2003; 2008; Baron, 2004; Lischinsky, 2008; Chelune, 2010).

La ECN, según lo expuesto anteriormente, exige clarificar un conjunto de herramientas que deberán ser bien conocidas por el profesional. Es así, que hablar de habilidades clínicas, técnicas y teóricas, resulta ser un grupo de componentes necesarios y suficientes para que todas las fases de la evaluación neuropsicológica (anamnesis o historia clínica), aplicación de procedimientos y formulación de una conclusión o diagnóstico, realmente cumplan su objetivo (Ardila y Rosselli, 2007; Christensen, 1978; Ostrosky, 2008; Lamberty y Nelson, 2012; Bernstein, 2000).

Las habilidades teóricas por su parte, hacen alusión a un grupo de aspectos consolidados dentro de la ciencia y que resultan ser el soporte y la visión conceptual con que se visualiza un caso clínico en la práctica neuropsicológica. Basarse en un modelo teórico científicamente aprobado (neoneconexionismo, sistemas funcionales, neuropsicología cognitiva, modelo neurofisiológico, etc.) para delinear los aspectos a indagar a través de la ECN, así como en el diagnóstico explicativo, descriptivo y diferencial, resulta de indudable pertinencia, la misma que facilita la puesta en práctica de las diversas pruebas neuropsicológicas. Es de destacar que conocer la aplicación de una prueba neuropsicológica hace parte de un procedimiento técnico, de entrenamiento, pero en la práctica clínica, este conocimiento, aunque necesario, no es suficiente, y de poco sirve aplicar el instrumento si no se tienen claros los objetivos para realizarlo, si no se comprende desde la teoría cuáles son los circuitos cerebrales que participan para la ejecución de la prueba. Dicho de otra manera, si teóricamente no se conoce el SN y la organización de este para la dinámica de las funciones cognoscitivas, y paralelo a esto, la funcionalidad de la AC, se terminaría realizando una evaluación con fines investigativos, que arrojaría perfiles cognoscitivos, difícilmente diagnósticos explicativos, diferenciales y propiciadores de propuestas de intervención, que es el fin último del diagnóstico neuropsicológico (Lamberty y Nelson, 2012).

Entonces pues, resulta reduccionista, clínicamente hablando, aplicar exclusivamente protocolos rígidos para la exploración de las diversas funciones psíquicas superiores. Si bien los protocolos dentro de la neuropsicología son útiles para fines investigativos, no lo son en la misma medida para fines clínicos y diagnósticos. Si ello no fuera así, no se necesitaría de una entrevista clínica inicial, sino que se aplicarían pruebas que científicamente se consideren posean la validez y confiabilidad para la exploración de la actividad consciente (Luria, 1982) y solo con los resultados estadísticos se proporcionaría un diagnóstico que, visto desde esta perspectiva, se quedaría corto para proponer estrategias de intervención, así como mecanismos para la realización de una evaluación de seguimiento tras la puesta en marcha de la intervención, que seguramente no generaría la remisión de la sintomatología por la cual se realizó la canalización (Sattler, 2003; 2008; Coppel, 2011).

Finalmente, la habilidad clínica se logra cuando se tiene un conocimiento teórico consolidado, un conocimiento técnico y una incuestionable experticia en el ámbito neuropsicológico. Entonces pues, realizar evaluaciones neuropsicológicas, específicamente ejecutar una ECN, requiere que el clínico posea las habilidades teóricas, técnicas y clínicas, siendo la primera la que posibilita el desarrollo de las demás.

La entrevista clínica neuropsicológica

Es un procedimiento que se ejecuta tanto a lo largo de la evaluación como en la fase de intervención (rehabilitación/habilitación). Esto requiere que se haga alusión a tres tipos de entrevistas, las cuales se clasifican según el momento de ejecución en entrevista clínica inicial, pos-evaluación y de seguimiento, así mismo al interior de estas se estimará la pertinencia del grado de estructuración, desde una entrevista clínica no estructurada (ECNe), atravesando por una semi-estructurada (ECSe) y finalmente una estructurada (ECE); el tipo y grado de estructuración, sin lugar a dudas, dependerá del desarrollo de habilidades clínicas, teóricas y técnicas que posee el entrevistador, no obstante y siendo consistentes con la presente propuesta, deberán ejecutarse en su totalidad.

La entrevista clínica inicial está diseñada para informarle al paciente acerca del proceso de evaluación, naturaleza de la evaluación y forma en la que se va a realizar el proceso. En esta se obtiene información para el diagnóstico, la intervención y/o rehabilitación o asignación a programas especiales y antecede la aplicación de pruebas neuropsicológicas. Lo más relevante para el clínico es que a partir de esta entrevista, se reúna suficiente información que ayude a desarrollar hipótesis, seleccionar y aplicar pruebas apropiadas, lograr una evaluación válida del niño o adulto y diseñar intervenciones efectivas. Nótese que este primer encuentro con el paciente es el que posibilita el establecimiento de una hipótesis diagnóstica y, coherente con ello, el clínico planeará el tipo de procedimientos de evaluación (pruebas objetivas, tipo de entrevistas estructuradas y/o semiestructuradas, tipos de observaciones, procedimientos informales) sensibles para el paciente en particular y donde el recabar información relacionada con las variables premórbidas (en caso de lesión cerebral adquirida), será el punto de apoyo tanto para la selección de los procedimientos de evaluación pertinentes como para las estrategias de intervención, aspecto que por sí solo estructura un elemento importante que solo tiene desarrollo en la ECN.

Es oportuno que la entrevista clínica inicial integre los tipos de entrevistas según el grado de estructuración. Es así que si el clínico inicia con una ECNe, está permitiendo que los entrevistados cuenten sus historias con una guía mínima, no obstante, propician para que hablen acerca de aspectos relacionados con el problema que condujo a la canalización y dicha orientación requiere de habilidades clínicas. Es importante resaltar, que se debe seguir cualquier indicio según sea necesario y adaptar la entrevista al entrevistado específico, así como adaptar las preguntas según quién sea el entrevistado (Sattler, 2003; 2008).

Este grado de estructuración en la entrevista clínica inicial posibilita en primera instancia obtener información sobre la problemática del paciente y cómo ésta ha posibilitado la conducta actual. Además, con base en la información se tendrían elementos suficientes para realizar una ECSe. En esta

existen pautas a seguir, sin embargo, hay libertad en la formulación de preguntas, en las alternativas de interrogatorio y en la interpretación de las respuestas. Son útiles cuando se necesita obtener información detallada sobre una función psíquica en especial y posibilita detectar qué áreas específicas requieren preguntas adicionales (Sattler, 2008; Bilder, 2011).

Estas últimas logran clarificarse a través de una entrevista estructurada diseñada para aumentar la confiabilidad y validez de la información recogida a través de la ECNe y de la ECSe; generan información acerca de la presencia, ausencia, gravedad, comienzo y duración de los síntomas, pero otras, generan puntuaciones cuantitativas en áreas de síntomas o índices globales de patología y tienen un valor importante dentro de la práctica clínica al minimizar el efecto del prejuicio y la necesidad de inferencia clínica en el proceso de entrevista. No obstante, es un grado de estructuración que puede interferir con el establecimiento del *rapport*, además que dificulta seguir los indicios significativos, pues las respuestas son cortas y proporcionan información mínima, solo proporcionan diagnósticos del *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV)* (Lobbestael, Leurgans & Arntz, 2011); no se centran en dinámicas específicas y tampoco se enfocan en un análisis funcional de los problemas conductuales y cognitivos. Además, resultan peligrosas en términos de confiabilidad, verbigracia, los niños pueden no ser informantes confiables; la confiabilidad varía de acuerdo al diagnóstico, la concordancia entre respuestas del niño y los padres puede ser baja (Valencia García y Andrade Palos, 2005; Viñas Poch et al., 2008) y finalmente si es extensa, afecta la capacidad de concentración y, en consecuencia, es posible que la información pierda validez (Sattler, 2008; Fernández-Ballesteros, 2005; Jones, 2010).

Debido a lo anterior, ejecutar en la entrevista clínica inicial todos los grados de estructuración de la entrevista, es indudablemente funcional y acorde con las fases de evaluación neuropsicológica. Es así que con ella se posibilitan: la conformación de la historia clínica, la entrevista neuropsicológica, la identificación de aspectos pragmáticos de la comunicación verbal, la organización, selección y aplicación de pruebas neuropsicológicas (Batería Flexible vs. Batería fija), la interpretación y análisis de las ejecuciones en los tests neuropsicológicos y finalmente la estructuración de hipótesis diagnósticas que se modificarán, refutarán o confirmarán posteriormente.

A manera de síntesis, se realizará una descripción de cada una de los beneficios de la ECN. Si el lector desea ahondar sobre los mismos se puede remitir a los trabajos de diversos autores (Christensen, 1978; Basuela Herreras, 1006; Risueño, Motta y Corso, 2005; Csordas, Dole, Tran, Strickland & Storck, 2010), pues detallar sobre los mismos, excedería los objetivos del escrito. Además, solo se mencionan los que tienen un aporte específico al diagnóstico neuropsicológico, sin mencionar aquellos cuya importancia clínica es incuestionable pero que por su carácter son generalizables para toda práctica clínica.

Conformación de la historia clínica (HC)

Se busca hallar información sobre variables etiológicas, de mantenimiento y de cronificación, información que resulta similar en los casos en los que se amerita la práctica clínica. Es así que en la anamnesis se indaga mediante un objetivo claro y pertinente. No obstante, en la ECN las variables demográficas, no menos importantes a las mencionadas anteriormente, resultan ser un dato indispensable para la adopción de protocolos flexibles, su interpretación clínica, el diagnóstico y la intervención. De no tenerlas en cuenta, se corre el riesgo de sobre-diagnosticar o sub-diagnosticar trastornos cognitivos (Crawford, 1994; Labos, 2008; Buffery, 1980; Baron, Fennell & Voelker, 1995).

VARIABLES DEMOGRÁFICAS como la edad (las características del cerebro entre un niño y un adulto, son neurológicamente diferentes), permiten tener en cuenta la plasticidad cerebral, equipotencialidad, vulnerabilidad variable y respuesta a las noxas. Las modalidades de procesamiento de la información cambian con la edad en un mismo individuo (Basuela Herreras, 2006; Baron et al., 1995), el género y la preferencia manual se relacionan con menor o mayor asimetría cerebral. Adicionalmente existen influencias del género que influyen en los rendimientos que exigen capacidades viso-espaciales, el origen étnico y tipo de vivienda (alerta de ciertas enfermedades y vulnerabilidades desarrolladas) (Risueño et. al., 2005), nivel educativo (posibilita inferir posibles variables premórbidas, factores de protección o de riesgo para una recuperación dirigida a alteraciones cognitivas), estrato socio-económico (influye en el tipo de ocupación, antecedida esta por el nivel educativo (Basuela Herreras, 2006), nivel sociocultural (exigencia intelectual de la profesión ejercida por el sujeto, actividades culturales que realiza durante el tiempo libre y los estímulos culturales del medio ambiente) (Ostrosky, Canseco, Quintanar, Navarro Meneses, 1985) y lateralidad (posibilita que el clínico identifique mayor potencial sensitivo y capacidad para desempeñar actividades motoras de un lado del cuerpo), de igual modo es importante tener en cuenta la lateralidad corporal vs. lateralidad cerebral, lateralidad motora o hemisferio dominante. Así mismo, indagar sobre esta predominancia hemisférica posibilita lateralizar la lesión e identificar lo más funcional en términos de evaluación y rehabilitación y/o habilitación (Perea Bartolomé, Ladera Fernández y Echeandía Ajamil, 2001); identificar la lateralización es indispensable para la utilización, calificación e interpretación del rendimiento en los diversos instrumentos neuropsicológicos, los cuales deben adecuarse a las características sociales y culturales del paciente (Ostrosky, 2008; Ostrosky et al., 1985; Phay, 1992).

El *motivo de consulta* busca detallar las razones de la evaluación o la remisión (Sattler, 2008); posibilita, a través de la entrevista clínica inicial, identificar la manera como se manifiestan los síntomas (Ardila y Rosselli, 2007; Risueño et al., 2005; Labos, 2008) y si es espontánea o inducida (Christensen, 1978). Es un dato clínico que solo lo posibilita esta entrevista y que facilita la creación de una estructura de evaluación.

Los *antecedentes de la enfermedad o historia del problema* buscan reunir información de los problemas del paciente: evolución y características de la queja cognitiva, grado de consciencia del trastorno (total, parcial, anosognosia), forma y momento del comienzo de los síntomas, registro de situaciones desencadenantes, frecuencia con la que se presenta, manejo de la situación (Ardila y Rosselli, 2007; Labos, 2008). El inicio de los síntomas da información al clínico sobre si son adquiridos o del desarrollo (Ardila y Rosselli, 2007; Christensen, 1978; Labos, 2008).

El *estado actual*, en que se visualiza el deterioro de las áreas de funcionamiento y las implicaciones sobre las mismas tras la presentación del problema. Ello facilitará realizar un plan de tratamiento en términos ecológicos, es decir, exclusivo según las necesidades del paciente y su contexto inmediato (Labos, 2008).

Los *antecedentes personales*, entre los que se encuentran los médicos y psiquiátricos. Ello facilita definir vulnerabilidades que pudieran aproximarse a la explicación de la conducta actual (Lischinsky, 2008; Valencia García y Andrade Palos, 2005; Viñas Poch et al., 2008). En el caso de los niños y adolescentes, dentro de la ECN es relevante indagar sobre aspectos del embarazo como: 1) sintomatología ansiosa y/o depresiva, ya que esta genera modificaciones somáticas que afectan indirectamente; 2) parto prematuro, que puede indicar un crecimiento intrauterino retardado. En las 10 primeras semanas gestacionales (17-55) existe mayor vulnerabilidad de lesión cerebral ante agentes teratógenos; 3) ingesta de hierro y ácido fólico que pueden posibilitar complicaciones en el desarrollo del tubo neural, facilitando anencefalia o espina bífida; 4) edad de la gestante: las gestantes jóvenes, están más predispuestas a hipertensión, desproporción cefalopelviana, anemia, amenazas de aborto y las mayores de 40 años, a sufrir envejecimiento de óvulos, lo que conlleva a alteraciones cromosómicas; 5) edad del progenitor: por su parte, el padre mayor de 60 años, es un factor de riesgo de acondroplasia o anomalía del crecimiento óseo, entre otros (Risueño et al., 2005; Kinney, Munir, Crowleya & Miller, 2008).

Por último, la presencia de otras enfermedades, independientes de la edad como hipotiroidismo congénito y diabetes gestacional, inciden en el desarrollo del SN. Las infecciones, enfermedades endocrinas, desnutrición materna, incompatibilidad del RH, traumatismo en el embarazo, se pueden considerar como factores de riesgo para un retardo mental. Como *factores familiares* cruciales está la identificación de consumo de sustancias psicoactivas, alcohol y/o tabaquismo en la etapa gestacional, ya que los mismos facilitan prematuridad y son factores de riesgo para posibles problemáticas relacionadas con bajo rendimiento cognitivo, trastornos de conducta, retardo mental, trastornos del desarrollo (Csordas et al., 2010; Pineda et al., 2003; Artigas-Pallarés, Guitart y Gabau-Vila, 2013).

Resulta importante indagar en los casos de niños y adolescentes la *historia del desarrollo* de las áreas motora, lenguaje, social, escolar (Pérez-Blasco, Ferri-Benedetti, Melià-De Alba y Miranda-Casas, 2007; Brown & Roberts, 2000). Esta información posibilita visualizar la velocidad de desarrollo en todas y cada una de las áreas con relación al criterio estadístico (Belloch, Sandín y Ramos, 1995; Anderson, Northan, Hendy & Wrennall, 2001) e identificar factores de riesgo que pudieran incidir en la conducta actual.

Indagar por el *período perinatal* es importante para averiguar posibles infecciones en el momento del parto, pues resultan un factor de riesgo para daño neurológico. Así mismo, indagar presencia de hipoxia/anoxia, que son factores de riesgo para parálisis cerebral, retardo psicomotor y trastornos del aprendizaje (Csordas et al., 2010; Anderson et al., 2001).

Se averigua por el *período neonatal*, esto es, si hubo deformación craneana, se sospecha la probable presencia de síndrome de Rett (Csordas et al., 2010; Artigas-Pallarés et al., 2013). De igual manera, indagar sobre el tipo de temperamento resulta funcional para estimar presencia de factores de riesgo que pudieran señalar un probable trastorno del neurodesarrollo (Trujillo-Orrego et al., 2009).

Los *antecedentes médicos y familiares* se consideran de relevancia clínica dentro de la ECN, especialmente aquellos que por su carácter resultan factores de riesgo para la presencia o aparición de trastornos psiquiátricos, neurológicos y neuropsicológicos. Además la información suministrada facilita que el clínico sospeche de factores a nivel ambiental que pudieran explicar la cronificación y mantenimiento de la sintomatología.

La *historia escolar y laboral* recaba información en términos de logros y fracasos, tanto antes como después de la aparición de la sintomatología. Esta variable premórbida se considera relevante en el caso de los adultos, no obstante, un niño o adolescente sin evidencia de una lesión cerebral, pero con una clara historia a nivel del desarrollo escolar, posibilita que el clínico consolide su hipótesis diagnóstica y estructure determinado plan de evaluación (Ostrosky, 2008).

La *descripción de la conducta* es una variable en la que se consignan las percepciones que el clínico tenga con relación a la conducta del paciente. Acá se relacionan los criterios clínicos basados en la observación del paciente y las diversas modalidades de entrevista, con el motivo de consulta (Sattler, 2008).

Expuesto lo anterior, cabe resaltar, que la conformación de la HC es un aspecto que se estructura con base en la ECN, es así, que resulta funcional generar los grados de estructuración necesarios y suficientes que le posibiliten al clínico de la neuropsicología hasta este punto de la evaluación, generar la cantidad de hipótesis diagnósticas que se verán refutadas o confirmadas cuando se prosiga al desarrollo de los demás pilares fundamentales de la evaluación y el diagnóstico neuropsicológico.

Durante la conformación de la HC es menester la evaluación de algunos de los aspectos mencionados en el presente apartado, sin embargo, como percepción subjetiva se propone que dentro de la misma HC en una sección que se titule *Entrevista Neuropsicológica*, deberán detallarse los elementos implícitos en esta, dada la invaluable importancia que esta información tiene para el clínico, tanto para generar hipótesis diagnósticas neuropsicológicas, como para estructurar un plan de evaluación hecho a la medida del paciente. Conjuntamente posibilita, como bien lo decía Luria (1982), la ubicación neuroanatómica del compromiso cognitivo y la explicación en términos de sistemas funcionales complejos intactos y comprometidos. Luria (1966; 1982) ha sido el autor en la Neuropsicología clínica que más se ha preocupado por generar la necesidad de recabar información que conduzca a una evaluación realmente clínica, aunque no niega el valor que puedan tener las pruebas objetivas y la pertinencia de estas a la luz de las apreciaciones clínicas. Es así que se identifican cuatro aspectos relevantes en la entrevista previa a la evaluación neuropsicológica: 1) la identificación del nivel de consciencia, 2) del nivel premórbido, 3) el juicio sobre sí mismo y la situación, y 4) la identificación de dolencias.

1) En la *identificación del nivel de consciencia* se le pregunta al paciente por su nombre, fecha, lugar de nacimiento, residencia y edad, de tal manera que se pueda identificar su nivel de consciencia. También se le hacen preguntas relacionadas con la orientación en el tiempo y en el espacio, algunos datos familiares que serán confirmados por el acompañante y preguntas relacionadas con la problemática actual y sobre hechos conocidos. En el discurso del paciente será importante identificar que la fluidez verbal sea coherente con la edad. Por su parte, Lischinsky (2008) asegura que el clínico logra identificar el nivel de consciencia evaluando no únicamente el nivel de alerta, que si bien es fundamental, no es suficiente para identificar el nivel de consciencia, el cual a menudo, es equivalente al estado de vigilia. Ella considera de vasta importancia evaluar la *awareness*, el contenido de la consciencia, que da cuenta del procesamiento significativo de los estímulos internos y externos, así como la capacidad del paciente para emitir respuestas significativas a dichos estímulos. Tanto esta autora como Christensen (1978) convergen en aseverar que el clínico debe tener en cuenta en qué tipo de aspectos falla el paciente, si las respuestas son rápidas o lentas, si los compromisos en el nivel de consciencia son primarios o secundarios a una posible alteración espacio-temporal y visualizar si hay presencia de cronognosia (sentido del tiempo) o defectos de cronología (evaluación verbal).

2) La *identificación del nivel premórbido* es relevante en tanto alerta al clínico sobre el tipo de pruebas sensibles o no para el paciente en particular, da herramientas sobre probables planes de rehabilitación y/o habilitación, en el sentido que a mayor reserva cognitiva mayor probabilidad de recuperar la dinámica de ciertos circuitos neuronales tras la lesión cerebral y viceversa (Ostrosky, 2008; Crawford, 1994; Binder, 1992). En este apartado se propone indagar: 1) Estudios realizados: nivel de desarrollo intelectual del paciente, alcance de sus ideas, nivel de conocimiento, habilidades;

2) Experiencia laboral: sirve de control para una ejecución con éxito aparentemente, pero puede ocultar un defecto presente; 3) Hobbies. 4) Estimar el coeficiente intelectual premórbido: posibilita interpretar los rendimientos y saber si son consistentes o no con las habilidades premórbidas. Incide en la valoración de manifestaciones conductuales como lentitud y rapidez en la respuesta y emotividad o control, pues pueden ser un signo de enfermedad o rasgos de la personalidad individual. 5) Control de las variables inherentes a los test como son el efecto piso y el efecto techo. Un sujeto puede presentar bajos rendimientos en un test porque este es muy difícil para él y no porque presente una disfunción en el área cognitiva en estudio (efecto techo) o por el contrario, un sujeto con muy buen nivel intelectual o talentoso en el área examinada por el test puede tener un buen rendimiento porque este no representa una dificultad para él y no porque el área cognitiva estudiada esté indemne (efecto piso) (Labos, 2008).

3) La *identificación del juicio sobre sí mismo y la situación* indaga por la capacidad del paciente para evaluar las propias reacciones y la sintomatología presente. Se explora el juicio de sí mismo a nivel cognitivo, emocional y conductual, así como la percepción que posea de las situaciones y de los otros. Ello resulta importante, en tanto que posibilita identificar una anosognosia parcial, total o ausencia de la misma (Christensen, 1978; Lischinsky, 2008).

4) En la *identificación de dolencias* el clínico debe visualizar el tipo, número y frecuencia de las quejas, así como las que están o no relacionadas directamente con el motivo de consulta; determinar si la queja es vaga o persistente; establecer si el síntoma es aislado y si su presentación es episódica o progresiva. Ello lleva a identificar además de la ubicación neuroanatómica (áreas anteriores o posteriores comprometidas), posibles simulaciones cognitivas (Chica-Urzola, Escobar-Córdoba y Folino, 2005; Puerta Lopera, Betancur Arias y Herrera Pino, 2009). Entre las dolencias más típicas se encuentran cefalea, hipoacusia, problemas en cuanto a la iniciativa para hacer las cosas, el recuerdo de situaciones infantiles, la comida del día anterior y los mandatos asignados, problemas de lectoescritura, la autonomía para actividades de la vida diaria, el lenguaje comprensivo, dificultades en las habilidades de cálculo, respecto al manejo del dinero, cambios emocionales inmotivados, presencia de alucinaciones y/o delirios, perturbaciones del sueño, polidipsia, bulimia y alteraciones en el deseo sexual (Christensen, 1978).

Lo anterior se ve complementado por una *identificación de aspectos pragmáticos de la comunicación verbal* que le posibilita al clínico visualizar en el paciente el nivel de comprensión verbal y adecuación de las respuestas y características de la producción oral como la fluidez, prosodia, presencia de anomias espontáneas y claridad del mensaje (Weintraub, 2000).

Luego de esto el neuropsicólogo clínico organiza y seleccionar la aplicación de pruebas neuropsicológicas, es decir, selecciona las herramientas necesarias para establecer un plan de evaluación que le facilite la organización e interpretación de la evaluación cognitiva para evitar falsos positivos o falsos negativos (Labos, 2008).

Weintraub (2000) propone categorizar por funciones de estado (alerta, humor, motivación, atención, memoria de trabajo, funciones ejecutivas) y de canal (lenguaje, praxias, cálculo, orientación derecha-izquierda, denominación de las partes del cuerpo, capacidades perceptivas y espaciales complejas, memoria, capacidad de razonamiento, planificación y conceptualización) y la evaluación, dependiendo de las quejas del paciente, las cuales se visualizan desde la misma ECN. Con base en esta, y utilizando procedimientos informales, las primeras funciones a evaluar son las de estado, pues un compromiso en estas influye en la selección de los test e interpretación de los rendimientos. Nótese que esta evaluación, a través de procedimientos informales, puede realizarse a partir de un formato de entrevista.

A través de la ECN, no solo el clínico logra identificar el tipo de evaluación neuropsicológica para realizarle al paciente, también logra organizar y seleccionar la aplicación de ECE y/o pruebas psicológicas y psicoeducativas que considere oportuno practicarle. Ello es coherente con los planteamientos de Labos (2008) cuando afirma que la evaluación neuropsicológica abarca preguntas relacionadas con la neurología, la psicología y la psiquiatría y que la misma posibilita estructurar un conjunto de ECE y pruebas psicométricas desde la psicología (Sattler, 2008). Finalmente, el clínico se basa en una variedad de pruebas, incluyendo las ECE según el motivo de consulta, la edad, el nivel de escolaridad y los objetivos de la evaluación.

Interpretar y analizar las ejecuciones en los tests neuropsicológicos posibilita interpretar las ejecuciones neuropsicológicas, ayudando a evitar falsos positivos o falsos negativos (Labos, 2008). A través de esta se logran visualizar estados emocionales y grado de cooperación, factores que intervienen en las ejecuciones neuropsicológicas (Sattler, 2008).

Hipótesis diagnósticas: por último la entrevista clínica inicial posibilita al clínico estructurar hipótesis diagnósticas que se modificarán, refutarán o confirmarán posteriormente y por ende, realizar un diagnóstico diferencial, explicativo y descriptivo. Las pruebas objetivas por sí mismas rara vez son suficientemente discriminativas para poder establecer un diagnóstico en ausencia de otros hallazgos clínicos confirmativos (Perea et al., 2001).

Conclusión

Se puede afirmar que la ECN, en todos y cada uno de sus grados de estructuración, resulta ser una herramienta funcional dentro de la entrevista clínica inicial, no sólo facilitando la conformación de una HC, sino la estructuración de un plan de evaluación, la creación de hipótesis diagnósticas y lineamientos de rehabilitación y/o habilitación.

No obstante, la entrevista clínica inicial no es la única que se debe llevar a cabo en la clínica neuropsicológica, ya que la ECN es relevante durante todo el proceso clínico con el paciente. Como se había mencionado con antelación, existen ECP y ECS. La primera también conocida como entrevista de salida o interpretativa, está diseñada para analizar hallazgos y recomendaciones de la evaluación con los padres, los maestros y el mismo paciente; ayuda a comprender hallazgos y posibles intervenciones. En términos psicológicos esta sería la implementada en la entrega del informe oral y escrito y posee un nivel alto de importancia, en tanto permite al clínico visualizar si las recomendaciones sugeridas después de la evaluación serán puestas en práctica, además de que en esta entrevista se realizarían intervenciones pertinentes relacionadas con el diagnóstico neuropsicológico, verbigracia, indagar creencias disfuncionales que se tengan con relación a tratamientos farmacológicos. Por su parte, la ECS busca evaluar los resultados de las intervenciones (rehabilitación/habilitación) y estimar la idoneidad de los hallazgos y recomendaciones de evaluación. Si puesta en práctica dicha entrevista, con los grados de estructuración pertinentes para el caso específico, se identifica una remisión bajamente importante en la sintomatología del paciente, al clínico se le posibilitará reevaluar el plan de rehabilitación y/o habilitación, así como la evaluación de posibles intervenciones inter y multidisciplinarias.

En términos generales, la ECN posibilita comunicar y aclarar la naturaleza y metas del proceso de evaluación, comprender las expectativas con respecto al proceso de evaluación, obtener información sobre sucesos pasados y presentes, documentar el contexto, la gravedad y la cronicidad del problema actual, utilizar procedimientos flexibles para hacer preguntas, resolver respuestas ambiguas, comparar conductas verbales y no verbales, verificar la información obtenida con anterioridad, formular hipótesis que puedan ponerse a prueba utilizando otros procedimientos de evaluación, conocer la percepción y comprensión acerca del problema, conocer creencias, valores y expectativas que los otros tengan con relación a la problemática, evaluar la receptividad a diversas estrategias de intervención y su disposición a seguir las recomendaciones.

Aun así, la ECN genera dificultad para establecer la confiabilidad y validez, pues la información que obtiene un entrevistador puede diferir de la obtenida por otro, los entrevistadores pueden no obtener datos importantes y pueden no interpretar los mismos datos con precisión. Los entrevis-

tados por su parte, pueden proporcionar información imprecisa (lapsus de memoria, distorsión en sus respuestas, mostrarse renuentes a revelar información, ocultarla deliberadamente o incapaces de responder las preguntas). Los niños pequeños y adultos con determinada lesión cerebral pueden tener limitaciones en sus habilidades de lenguaje y por ello presentar dificultades para describir la situación actual. Así mismo el paciente puede sentirse amenazado, incompetente o presionado, y por ello no responder de manera precisa y adecuada; puede ser susceptible a sugerencias sutiles, no intencionales, que influya en sus respuestas y finalmente, pueden existir prejuicios personales que dan como resultado atención y recuerdo selectivo, asociaciones imprecisas y conclusiones erróneas (Sattler, 2008; Basuela Herreras, 2006; De la Peña et al., 1998; Kuljis, 2002).

Es por esto, que si bien la ECN resulta necesaria para el proceso de evaluación neuropsicológica, no es suficiente y el clínico no puede pretender llegar a un diagnóstico neuropsicológico solamente por la vía de la entrevista, como tampoco por la vía de la aplicación de protocolos neuropsicológicos.

La visión de la Neuropsicología clínica no es reduccionista; es la integración de los pilares fundamentales para finalmente generar un diagnóstico y, conforme a este, generar herramientas de intervención (rehabilitación/habilitación). Poseer habilidades para la entrevista asegura, sin lugar a dudas, el alcance de los objetivos en cada una de las etapas de la neuropsicología clínica: evaluación, diagnóstico, intervención y seguimiento de la sintomatología.

La ECN está presente en todas las etapas de la clínica neuropsicológica en cualquiera de sus grados de estructuración, es la que le permite al neuropsicólogo realizar clínica neuropsicológica; sin restarle importancia a las pruebas objetivas o baterías neuropsicológicas, es utópico pretender que estos proporcionen el diagnóstico neuropsicológico. La ECN, por un lado, facilita tanto la estructuración de la evaluación objetiva, en términos de baterías flexibles, como la interpretación y el análisis de los datos estadísticos a la luz de la problemática del paciente. Por otro lado, acompañará el trabajo clínico en las fases de pos-evaluación y seguimiento; sin la presencia de este pilar fundamental perdería *matiz* la práctica neuropsicológica y el clínico terminaría siendo técnico.

Referencias

- Allegri, R., Glaser, F. B., Taragano, F. E. & Buschke, H. (August, 2008). Mild Cognitive Impairment: Believe It Or Not? *International Review of Psychiatry*, 20(4), 357-363.
- Anderson, V., Northan, E., Hendy, J. & Wrennall, J. (2001). *Developmental Neuropsychology: A Clinical Approach*. New York: Psychology Press.
- Ardila, A. y Rosselli, M. (2007). *Neuropsicología clínica*. México: Manual Moderno.
- Artigas-Pallarés, J., Guitart, M. y Gabau-Vila, E. (2013). Bases genéticas de los trastornos del neurodesarrollo. *Revista de Neurología*, 56(Supl. 1): S23-34.
- Baron, I. S., Fennell, E. & Voeller, K. (1995). *Pediatric Neuropsychology in the Medical Setting*. New York: Oxford University Press.
- Baron, I. S. (2004). *Neuropsychological Evaluation of the Child*. New York: Oxford University Press.
- Basuela Herreras, E. (2006). La evaluación neuropsicológica: procedimiento, instrumentos y variables. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, (7), 19-26.
- Belloch, A., Sandín, B. y Ramos, F. (1995). *Manual de psicopatología*, volumen 1 y 2. Madrid: McGraw Hill.
- Berstein, J. (2000). Developmental Neuropsychological Assessment. En K. Yates, M. Ris & H. Taylor (Eds.), *Pediatric Neuropsychology: Research, Theory and Practice* (pp 405-438). New York: Guilford University Press.
- Bilder, R. M. (January, 2011). Neuropsychology 3.0: Evidence-Based Science and Practice. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 17(1), 7-13.
- Binder, L. M. (1992). Deception and Malingering. *Handbook of Neuropsychological Assessment*. New York: Plenum Press.
- Brown, K. J., Roberts, M. C. (March, 2000). Future issues in pediatric psychology: Delphic Survey. *Journal of Clinical Psychology in Medical settings*, 7(1), 5-15.
- Buffery, W. H. (1980). Neuropsicología clínica: revisión y previsión. *Estudios de psicología*, (1), 83-109.
- Chelune, G. (April, 2010). Evidence-based research and practice in clinical neuropsychology. *The Clinical Neuropsychologist*, 24(3), 454-467. doi: 10.1080/13854040802360574

- Chica-Urzola, H. L., Escobar-Córdoba, F. y Folino, J. O. (2005). La entrevista psiquiátrica del sujeto simulador. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(Supl. 1), 60-72.
- Christensen, A. L. (1978). *El diagnóstico neuropsicológico de Luria: pruebas de exploración, conducta del paciente y localización cerebral de los trastornos neuropsicológicos en una síntesis práctica*. Madrid: Visor.
- Coppel, D. B. (November, 2011). Use of Neuropsychological Evaluations. *Physical Medicine and Rehabilitation Clinics of North America*, 22(4), 653-664. doi: 10.1016/j.pmr.2011.08.006.
- Crawford, J. R. (1994). Current and Premorbid Intelligence measures in Neuropsychological Assessment. *Handbook of Neuropsychological Assessment* (pp. 21-49). New York: IEA.
- Csordas, T. J., Dole, C., Tran, A., Strickland, M. & Storck, M. G. (March, 2010). Ways of asking, ways of telling: a methodological comparison of ethnographic and research diagnostic interviews. *Culture, Medicine and Psychiatry*, 34(1), 29-55. doi: 10.1007/s11013-009-9160-4.
- De La Peña, F., Patiño, M., Mendizabal, A., Cortés, J., Cruz, E., Ulloa, R. E., Villamil, V. y Lara, M. C. (diciembre, 1998). La entrevista semiestructurada para adolescentes (ESA). Características del instrumento y estudio de confiabilidad interevaluador y temporal. *Salud Mental*, 21(6), 11-18.
- Fernández-Ballesteros, R. (2005). *Introducción a la evaluación psicológica II*. Madrid: Pirámide.
- Gómez, R. D. (2000). Elementos para la elaboración y evaluación de un diagnóstico de Salud Pública. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Gregory, R. (2001). *Evaluación psicológica: historia, principios y aplicaciones*. México. Manual Moderno.
- Jones, K. D. (Spring, 2010). The unstructured clinical interview. *Journal of Counseling & Development*, 88, 220-226.
- Kinney, D. K., Munir, K. M., Crowleya, D. J. & Miller, A. M. (October, 2008). Prenatal stress and risk for autism. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 32(8), 1519-1532. doi: 10.1016/j.neubiorev.2008.06.004.
- Kuljis, R. O. (2002). Evaluación neurológica de los trastornos del aprendizaje. *RET Revista de Toxicomanías*, (33), 36-40.

- Labos, E., Pérez, C., Prenafeta, M. L. y Slachevsky, L. (2008). La evaluación en Neuropsicología. En E. Labos, A. Slachevsky, P. Fuentes y F. Manes, *Tratado de Neuropsicología clínica. Bases conceptuales y técnicas de evaluación* (pp. 71-81). Buenos Aires: Akadia.
- Labos, E. (2008). Rehabilitación neuropsicológica. En E. Labos, A. Slachevsky, P. Fuentes y F. Manes, *Tratado de Neuropsicología clínica. Bases conceptuales y técnicas de evaluación* (p. 619). Buenos Aires: Akadia.
- Lamberty, G. J. & Nelson, N. W. (2012). *Specialty Competencies in Clinical Neuropsychology*. New York: Oxford University Press.
- Lischinsky, A. (2008). El examen neuropsiquiátrico. En E. Labos, A. Slachevsky, P. Fuentes y F. Manes, *Tratado de Neuropsicología clínica. Bases conceptuales y técnicas de evaluación* (pp. 83-92). Buenos Aires: Akadia.
- Lobbestael, J., Leurgans, M. & Arntz, A. (January-February, 2011). Inter-rater Reliability of the Structured Clinical Interview for DSM-IV Axis I Disorders (SCID I) and Axis II Disorders (SCID II). *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 18(1), 75-79. doi: 10.1002/cpp.693.
- Luria, A. R. (1966). *Human Brain and Psychological Processes*. New York: Harper & Row.
- Luria, A. R. (1982). *Introducción evolucionista a la psicología*. Barcelona: Fontanella.
- Ortiz Giraldo, B., Giraldo Giraldo, C. A. y Palacio Ortiz, J. D. (marzo, 2008). Trastorno oposicional desafiante: enfoques diagnóstico y terapéutico y trastornos asociados. *Iatreia*, 21(1), 54-62.
- Ostrosky, F. (2008). Efectos de la educación en las funciones cognoscitivas: reserva cerebral, compensación o efecto de las pruebas. En E. Labos, A. Slachevsky, P. Fuentes y F. Manes, *Tratado de Neuropsicología clínica. Bases conceptuales y técnicas de evaluación* (pp. 95-100). Buenos Aires: Akadia.
- Ostrosky, F., Canseco, E., Quintanar, L., Navarro, E. y Meneses, S. (mayo-agosto, 1985). Efectos socioculturales en la evaluación neuropsicológica. *Boletín de psicología*, 8(2), 13-38.
- Perea Bartolomé, M. V., Ladera Fernández, V. y Echeandía Ajamil, C. (2001). *Neuropsicología. Libro de Trabajo*. (2ª ed). Salamanca: Amarú.
- Pérez-Blasco, J., Ferri-Benedetti, F., Melià-De Alba, A. y Miranda-Casas, A. (2007). Resiliencia y riesgo en niños con dificultades de aprendizaje. *Revista de Neurología*, 44(Supl. 2), S9-S12.

- Phay, A. J. (1992). Use of history in Neuropsychological Assessments. In C. J. Long & L. K. Ross, *Handbook of Head Trauma: Acute Care to Recovery* (pp. 35-56). New York: Plenum Press.
- Pineda, D. A., Puerta, I. C., Merchán, V., Arango, C. P., Galvis, A. Y, Velásquez, B., Gómez, M., Builes, A., Zapata, M., Montoya, P., Martínez, J., Salazar, E. O. y Lopera, F. (abril, 2003). Factores perinatales asociados con la aparición del trastorno por deficiencia de atención en niños de la comunidad colombiana 'Paisa'. *Revista de Neurología*, (36), 609-613.
- Prigatano, G. P. & Morrone-Strupinsky, J. (April, 2010). Advancing the profession of clinical neuropsychology with appropriate outcome studies and demonstrated clinical skill. *The Clinical Neuropsychologist*, 24(3), 468-480. doi: 10.1080/13854040802585048.
- Puerta Lopera, I. C., Betancur Arias, J. D. y Herrera Pino, J. A. (enero-julio, 2009). La simulación de disfunción neurocognitiva en el campo de la neuropsicología forense: aproximaciones teóricas. *Psicología desde el Caribe*, (23), 1-20.
- Risueño, A., Motta, I. y Corso, V. (2005). Más allá de lo obvio. Lo oculto desde una visión neuropsicológica. *Psiquiatría.com Revista internacional on-line*, 9(2). Recuperado de: <http://www.psiquiatría.com/revistas/index.php/psiquiatricom/article/view/492>
- Rosselli, M., Ardila, A., Navarrete, M. G. & Matute, E. (March, 2010). Performance of Spanish/English Bilingual Children on a Spanish-Language Neuropsychological Battery: Preliminary Normative Data. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 25, 218-235. doi:10.1093/arclin/acq012
- Rosselli, M., Matute, E. y Ardila, A. (2010). *Neuropsicología del desarrollo infantil*. México: Manual Moderno..
- Sattler, J. (2003). *Evaluación infantil: aplicaciones cognitivas*. Volumen I. 4ª ed. México: Manual Moderno.
- Sattler, J. (2008). *Evaluación infantil: aplicaciones conductuales, sociales y clínicas*. Volumen II. 5ª ed. México: Manual Moderno.
- Tirapu Ustárroz, J. (2007). La evaluación neuropsicológica. *Intervención Psicosocial*, 16(2), 189-211. <http://dx.doi.org/10.4321/S1132-05592007000200005>.
- Trujillo-Orrego, N., Pineda, D. A., Arango, C. P., Puerta, I. C., Lopera, F., Aguirre-Acevedo, D. C., Hincapié-Henao, L., Pineda-Álvarez, D. E., Arcos-Burgos, M. y Muenke, M. (2009). Dimensiones del fenotipo conductual del trastorno por déficit de atención/hiperactividad en adultos de familias antioqueñas utilizando la escala Wender-Utah en español. *Revista de neurología*, 48(8), 395-400.

- Valencia García, M. del R. y Andrade Palos, P. (2005). Validez del *Youth Self Report* para problemas de conducta en niños mexicanos. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 499-520.
- Verdejo-García, A. y Tirapu-Ustárrroz, J. (2012). Neuropsicología clínica en perspectiva: retos futuros basados en desarrollos presentes. *Revista de Neurología*, 54(3), 180-186.
- Viñas Poch, F., Jané Ballabriga, M. C., Canals Sans, J., Esparó Hidalgo, G., Ballespí Solà, S. y Doménech-Llaberia, E. (2008). Evaluación de la psicopatología del preescolar mediante el Early Childhood Inventory-4 (ECI-4): concordancia entre padres y maestros. *Psicothema*, 20(3), 481-486.
- Weintraub, S. (2000). Neuropsychological Assessment of Mental State. In M.-M. Mesulam (Ed), *Principles of behavioral and cognitive neurology* (pp. 121-173). 2nd. ed. New York: Oxford University Press.

LA DEPRESIÓN: ENCRUCIJADA ENTRE LAS NUEVAS MODALIDADES DEL SER Y EL DISPOSITIVO FARMACÉUTICO

DEPRESSION: CROSSROADS BETWEEN THE NEW MODALITIES OF THE BEING AND THE PHARMACEUTICAL APPARATUS

Diego E. Londoño¹

Universidad de Antioquia, Colombia

Recibido: 20 de enero de 2013 - Aprobado: 20 de abril de 2013

Forma de citar este artículo en APA:

Londoño, D. E. (julio-diciembre, 2013). La funcionalidad de la entrevista clínica en la evaluación, diagnóstico e intervención neuropsicológica. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(2), 278-297.

Resumen

Siguiendo la tesis del sociólogo Alain Ehrenberg, la depresión se instaló en las sociedades occidentales como una consecuencia de las nuevas modalidades del individuo. La emancipación y la soberanía individual comenzadas en el siglo de las luces trajeron consigo nuevos malestares de la mente. La neurastenia resume la primera “epidemia” mundial que muestra las consecuencias de estas mutaciones antropológicas. La neurosis y el psicoanálisis demuestran que la depresión y otras formas de sufrimiento de las personas ordinarias son el resultado de un precio a pagar por entrar en la civilización. Para Ehrenberg, la epidemia contemporánea de depresión es el rostro de un eclipse de la culpabilidad y el conflicto interior, favoreciendo una apertura de infinitas posibilidades y la consagración personal como nuevos ideales constitutivos de la personalidad y la identidad, siendo la depresión una disfunción o insuficiencia a convertirse en uno mismo. Sin embargo, las tesis de Ehrenberg no toman en cuenta el esfuerzo realizado por la industria farmacéutica y el dispositivo comercial y de mercadeo creado para modificar las costumbres y el saber médico, facilitando así la explosión diagnóstica y autodiagnóstica de este trastorno controversial.

Palabras clave:

Depresión, individuo, mercadeo, antidepresivos.

Abstract

Based on the thesis of the sociologist Alain Ehrenberg depression settled in Western societies as a result of the consequences of the new types of individuals. The emancipation and sovereignty from the beginning of the Century of Light brought new mind ailments. Neurasthenia is the first “epidemic” as a result of these anthropological mutations. Neurosis and psychoanalysis show that depression and other ailments in ordinary people are but the result of a price to pay when entering civilization. For Ehrenberg, depression which is the contemporary epidemic is the face of an eclipse between guilt and interior conflict, favoring an openness of infinite possibilities and the personal sacredness as new ideals which make the personality and the identity, depression is a dysfunction which does not allow one to become oneself. However, Ehrenberg’s theses do not take into account the efforts of the pharmaceutical industry or the marketing strategies created to modify costumes, nor the medical knowledge, facilitating the explosion of the diagnosis and self diagnosis of this controversial illness.

Keywords:

Depression, individual, emancipation, guilt, marketing, anti-depressive.

¹ Psicólogo clínico. Doctor en Psicología de la Université Rennes 2, Francia. Psicólogo clínico en consulta externa, Clínica la Inmaculada, Bogotá, DC. Miembro asociado Grupo Psyconex. Departamento de Psicología, Universidad de Antioquia, Medellín. E-mail: dlonfa@hotmail.com

Introducción

La Organización Mundial de la Salud estableció hace unos años que para el año 2020 la depresión sería la segunda causa de incapacidad en el mundo, después de las enfermedades coronarias. El trastorno depresivo unipolar, como se le llama oficialmente, ocupaba en 2004 la tercera causa de carga laboral y se espera que para el 2030 sea la primera causa de carga (WFMH, 2012). En el mundo habría aproximadamente hoy en día más de 350 millones de personas sufriendo de depresión. Desde finales de los años 60 del siglo pasado la prevalencia de la depresión unipolar viene en constante alza. En un país como Francia, desde los años 70 la prevalencia en la población general se habría multiplicado por siete hasta principios de los años 2000 (Pignarre, 2001). Entre 1980 y 1989 en EE.UU. las consultas por depresión pasaron de 2.5 millones a 4.7 millones. Demyttenaere et al. (2004) afirman que Colombia se presenta como uno de los países en el mundo con la mayor prevalencia de casos de trastorno mental, incluido el trastorno depresivo unipolar. Muchos expertos en la materia se preguntan a qué se debe este increíble aumento de esta enfermedad en el mundo entero. ¿Es acaso gracias a una mejora en los métodos diagnósticos o un mejor conocimiento de la enfermedad, tanto de su etiología como patogenia y semiología? ¿O es, como lo pensamos nosotros, a causa de una serie de transformaciones y mutaciones antropológicas y culturales en el mundo occidental durante los siglos XIX y XX, incluidas las aportadas por la industria?

Si lo vemos más de cerca, pero con una mirada más amplia, a finales del siglo XIX algo muy parecido ocurrió con la llamada “neurastenia” en la mayoría de los países occidentales. Una verdadera “epidemia” de neurastenia azotó buena parte de Occidente hasta la Primera Guerra Mundial para después desaparecer gradualmente como diagnóstico. El parecido entre ambas epidemias es bastante claro, y se debería más que todo a una serie de cambios sociales en el mundo en pleno proceso de industrialización y transformación política. La aparición del individuo y del individualismo como consecuencia directa de la Ilustración y de los procesos de laicización y democratización en la mayoría de Occidente, ocasionaron en gran medida esta “epidemia” de finales del siglo XIX. Desde los años 60 del siglo XX hasta nuestros días la historia se repetiría con la depresión de manera aún más holgada, particularmente con la puesta en marcha de la psicofarmacología y la aparición de los antidepresivos, así como las campañas mundiales informativas financiadas en gran medida por los laboratorios farmacéuticos.

Por consiguiente, podríamos entonces plantear dos hipótesis que irían de la mano: el gran auge de la depresión en la actualidad es el fruto de una emancipación del sujeto convirtiéndolo en lo que el sociólogo francés Alain Ehrenberg (1998) llama un “puro individuo”, es decir, no existiría más ninguna ley moral ni ninguna tradición, que le expliquen a ese individuo, desde afuera, quién tiene que ser y cómo se debe conducir. Se forja entonces un derecho a elegir su propio destino; empero, existe una presión para convertirse en alguien con identidad propia, devenir uno mismo.

Laboratorio de las ambivalencias de una sociedad en la cual el hombre de masa es su propio soberano, la depresión es instructiva en el sentido en que vuelve visible ese doble cambio de las coacciones estructurantes de la individualidad: del lado interior, ésta no se muestra más en términos de culpabilidad; del lado exterior, ésta no se impone más en términos de la disciplina.

Del punto de vista de la historia del individuo, poco importa que ésta designe un malestar de vivir o una verdadera enfermedad: la depresión tiene esto de particular, ella marca la impotencia misma de vivir, ella se expresa a través de la tristeza, la astenia (la fatiga), la inhibición o esta dificultad a iniciar la acción que los psiquiatras llaman la “inhibición psicomotriz”: el deprimido, acorralado por un tiempo sin futuro, está sin energía, apegado a un “nada es posible”. Fatigados y vacíos, agitados y violentos, en pocas palabras, nerviosos, medimos en nuestros cuerpos el peso de la soberanía individual. Desplazamiento decisivo de la tarea pesada de bien comportarse, la cual, según Freud, es la carga del civilizado. (Ehrenberg, 1998, p. 16-17).

Por consiguiente, de acuerdo con Ehrenberg, el desplazamiento de la culpabilidad se da ahora hacia el de la responsabilidad individual, acompañado esto de una decadencia de la idea del conflicto interior y de la interioridad misma, los cuales debutaron con el psicoanálisis y la psiquiatría dinámica junto con el descubrimiento del inconsciente; podemos ver en este caso a Ellenberger (1981). No obstante, a nuestro modo de ver, este proceso no se dio por sí solo. Si consideramos la depresión como aquello que el filósofo Ian Hacking (1998) llamó una “enfermedad mental transitoria” —es decir, una enfermedad mental que apareció en un contexto socio-cultural, en un periodo de tiempo y en un espacio geográfico delimitados, con un surgimiento, un auge y una decadencia hasta su total extinción (caso de la neurastenia)—, esta no lo hizo desde los años 60 simplemente a través de una transformación del individuo, la cual es difícil de aprehender y no explica todos los elementos que giran en torno a esta historia de éxito. Este éxito también es debido al gran esfuerzo de la industria farmacéutica y la manera como ésta mutó el saber médico-psiquiátrico, rediseñándolo y acomodándolo a los nuevos medicamentos de la mente que comenzaron a surgir a finales de la década de los 50. El capitalismo y su alianza con la ciencia, como nuevos sistemas de saber y de maneras de vivir y de pensar, de reconocer el mundo y sus perspectivas, se tornaron en elementos moldeadores de la interioridad del sujeto y de lo afectivo.

Las Luces y el individuo autónomo, dueño de su destino

La enfermedad mental adquiere una importancia considerable, justamente durante el periodo de la Ilustración y el Siglo de las Luces, y como consecuencia de este. Es el momento en el cual el sujeto se vio como el centro del mundo, indeterminado por esencia y poseyendo su propia organización. La Revolución francesa y la posterior secularización social llevaron a una aparente “muerte de Dios”, a que la religión y sus dogmas ya no pudieran exigir del ser humano una manera de pensar y de comportarse, de aprehender el mundo y las realidades, según sus preceptos. De este modo se aleja a la posesión demoniaca y al castigo divino —el loco como pecador, o la “falta moral”— como las causas de la enajenación mental, y se opta por una mirada médica y fisiológica.

Por ende, esa autoridad jerárquica natural representada por la Iglesia perdió su lugar y se deslegitimó; la Divina Providencia y el Estado monárquico ya no son los garantes de la regulación individual. Se inaugura, en consecuencia, la era de la autonomía individual, donde cada quien es capaz de dirigir su propia vida de manera responsable y racional, de intervenir dentro su comunidad, sin ningún sometimiento a fuerzas externas en su manera de actuar o de entender el mundo, el arte, la política, la vida, etc. El principio de la libertad para todos es inherente a esta concepción de la individualidad en Occidente. Lo que los otros esperan de este individuo es que actúe según nuevas reglas, nuevos códigos de ética, y esperan que éste lo haga desde su interior, que todo esto emane del sujeto, el cual será capaz de autorregularse y de autodirigirse, de controlar sus actos y sus movimientos, por consiguiente, sus intenciones.

De esta manera se concibió la locura como una enfermedad mental afectando la nueva libertad del individuo moderno.

El Siglo de las Luces es el de la razón pero también el de la felicidad: se tienen ahí las dos principales dimensiones del proceso de laicización que funda las sociedades modernas. Aparece en una época donde se constituye una esfera pública moderna, en la cual uno hace uso público de su razón privada con sus semejantes —según la tesis desarrollada por Habermas (1987)— y una esfera privada en la cual una *vida personal*, independiente de la autoridad divina o real, es el objeto de una inmensa literatura. El tema de la felicidad toma un nuevo valor, pues favorece “una atención hacia lo interiormente sentido (...) ya que los signos que son el placer y el displeacer deben permitir al hombre convertirse en el agente de su destino. (Ehrenberg, 1998, pp. 37-38).

La melancolía en la historia y el alienismo de los primeros años

Todo comienza en la antigua Grecia en la teoría de los humores (líquidos o fluidos del cuerpo y sus componentes) la cual se propagaba en la medicina de aquel entonces. Hipócrates creía que la melancolía (literalmente la “bilis negra” en griego) venía del bazo y era el carácter de uno de los cuatro humores que componen el organismo. Los melancólicos tenían una bilis negra; los otros tres humores que constituyen los estados de ánimo eran la sangre que venía del corazón (la persona sanguina o de carácter jovial), la flema del cerebro (flemático o carácter linfático), y la bilis amarilla del hígado (carácter “bilioso” o ansioso). El médico griego Areteo de Capadocia ya había establecido la relación entre manía y melancolía en el siglo I d. C.; la melancolía era un estado donde prevalecían algunos signos como la irascibilidad, la tristeza o la sumersión en un abatimiento profundo. Quien portaba la bilis negra se caracterizaba por un dolor profundo acompañado de tristeza, el *splen* —en griego significa literalmente el bazo— es una palabra que se derivaría en inglés *spleen* y que significa el órgano en cuestión. Pero en el siglo XIX, Baudelaire le dio a la palabra un significado que se le atribuye al estado de ánimo descrito por los griegos en la antigüedad: el asco y el aburrimiento de la

vida. Durante el Romanticismo la melancolía era la expresión misma del artista y del genio, como ese elemento trágico y sublime de la vida de esos grandes, como los poetas malditos, Goethe o Chateaubriand, entre muchos otros.

Desde el Renacimiento aparecieron muchos autores en lengua inglesa que escribieron sobre la melancolía. Uno de los primeros escritos es el de Timothy Bright, quien en 1586 publicó *A Treatise of Melancholy (Tratado de la Melancolía)*, inspirado en el personaje homónimo de la obra *Hamlet* de William Shakespeare. Bright describió este sentimiento:

las perturbaciones de la melancolía son la tristeza y el miedo, y el aumento de estos: tales como la duda, la falta de confianza y el desespero, a veces la rabia y a veces feliz en apariencia, a través de una risa falsa y sardónica, tal fue el humor dispuesto para procurar tales diversidades. (1586 / 1940, p. 102).

Más tarde, en 1621 el sacerdote Robert Burton, alias Demócrito junior, nos libra su autoanálisis, *The Anatomy of Melancholy, what is it?* Este escrito es un retrato de su vida de melancólico y propone varias formas de tratarla. A diferencia de la obra de Francis Bacon —quien también habló sobre el tema—, Burton sitúa su escrito alrededor de su ego y de su ser. Su idea de la melancolía estaba muy ligada a las creencias de la época de los estados de ánimo, “bilis negra”. Según Burton, la melancolía era responsable de los amores locos y las pasiones salvajes, las pasiones y el fervor religioso, el frenesí de los alienados, el éxtasis de los místicos, y las ideas de autores tales como Shakespeare o Milton.

La melancolía puede ser de orden estético, ético, teológico, incluso erótico, al igual que la manía. Hay dos grandes formas de melancolía: una, la tendencia general considerada por los filósofos, los artistas, los mundanos y sociólogos como una forma de expresión general; y la otra, como aquella que constituye una subestructura psicopatológica determinada, a la cual se le prefiere el nombre de psicosis maniaco-depresiva (Arce Ross, 2009).

Sin embargo, la melancolía y la manía griega y del Renacimiento tienen más o menos que ver con la manía y la melancolía, tal como se entienden hoy en día. Los nuevos conceptos de la melancolía y la manía moderna tienen poco más de cien años, e incluso hoy en día han sido modificados por la farmacopea y las transformaciones antropológicas. Esto será durante la edad temprana de la psiquiatría que Philippe Pinel, el primero al final del siglo XVIII, traerá la melancolía al alienismo, más tarde llamada lipemanía por el alumno de Pinel, Jean-Etienne Esquirol, quien la calificaba de delirio parcial, es decir, sólo tenía uno o una serie de objetos como tema, a diferencia del delirio general, la manía. Los cambios de humor no eran tan importantes, según Pinel, la melancolía era la base y podía tener dos caras: una “hinchada de orgullo” y “poder ilimitado” (manía), y otra “de abatimiento pusilánime” y “profunda consternación” (melancolía). El elemento común entre los dos estados era el delirio parcial. Esquirol prefirió forjar el nombre de monomanía (*monos* que significa uno, y *manía*,

locura) para referirse a las personas con este cambio de estados humorales, transición del estado de exaltación al de reducción y embotamiento. Los contemporáneos a Esquirol llamaban melancolía a cualquier delirio parcial con fiebre. Él construyó entonces una taxonomía a partir de este concepto colacionándolo con la idiotez, la manía y la demencia, y define el delirio como:

Un hombre delira cuando sus sensaciones no están relacionadas con los objetos exteriores, cuando sus ideas no están en relación con sus sensaciones, cuando sus juicios y determinaciones no están relacionadas con sus ideas, cuando sus ideas, juicios, determinaciones son independientes de su voluntad. (Esquirol, 1838).

El delirio parcial lipemaniaco hace a la persona muy sensible e irritable, las cosas más básicas generan en ellos un sentimiento de angustia o dolor, todo lo más común parece algo nuevo o extraño. La sensibilidad, concentrada en un solo objeto, parece abandonar los órganos, y la persona no se concentra más que en un objeto quien absorbe toda su atención; hay quietud del cuerpo, rigidez, silencio. Como Esquirol ha señalado, no es un dolor que se agite o se queje, sino que se calla y es impasible.

Las enfermedades mentales: la locura maniaco-depresiva

En 1854, el psiquiatra Jean-Pierre Falret describe una enfermedad mental que llamará la locura circular, caracterizada por una variación regular de la manía a la melancolía con un intervalo lúcido. Lo que para él era preponderante en esta enfermedad era la manía, como estado general, la depresión y un estado lúcido que debían alternarse durante un largo periodo, que podía ser toda la vida del paciente. El interés de su trabajo está también en la observación de los síntomas de cada acceso del círculo patológico. El término depresión posee para él una utilidad lógica, en la medida en que después de la presión maniaca sigue lógicamente un estado de depresión o desinflamiento de la presión ejercida anteriormente, sin constituir esta un intervalo lúcido.

Años más tarde, el psiquiatra alemán Emil Kraepelin, retomó esa enfermedad y habló de un grupo disparate de estados que abarcan desde la locura periódica circular de Falret, hasta estados separados donde sólo se observaría una manía simple o alguna forma de melancolía o de amencia. También observaba algunas disposiciones patológicas del humor, pero para Kraepelin todos estos cuadros clínicos correspondían a un único y mismo proceso, así se establecieran subtipos o se estabilizara alguna forma más definida (Kraepelin, 2012). Asimismo, estos cuadros poseerían rasgos comunes, a esto él lo llamó la locura periódica maniaco-depresiva, esto es, estados que podían alternarse durante un largo periodo y estar separados por un intervalo de lucidez, o estos estados también podían ser mixtos, es decir encontrar características de la manía y la melancolía mezcladas dentro de un mismo periodo.

Según Kraepelin (2012), la melancolía puede presentarse igualmente sola sin estar acompañada de un intervalo lúcido o de una fase maniaca, y sin embargo el diagnóstico y pronóstico es el

mismo. Ella puede ser “simplex” con una inhibición psicomotriz sin alteraciones perceptivas ni ideas delirantes prominentes, con un estado de ánimo dominado por una sensación de desánimo y desesperanza, o de angustia y desasosiego; de “estupor”, en donde la inhibición llega al estado de estupor con una turbación profunda, abulia, mutismo, inmovilidad; “gravis” parecido a la “simplex” pero con alteraciones perceptivas e ideas delirantes de inculpación y de damnación; la “paranoide”, donde se mantiene el juicio, pero existen ideas de persecución; la “fantástica” muy similar a la “gravis” con iguales ideas de inculpación, de aniquilación, de condenación, con estados de ánimo de desaliento y de angustia, pueden tornarse violentos o furiosos; y finalmente la “confusional”, donde prima un enturbiamiento de la conciencia, principalmente alteraciones sensorceptivas, el paciente no reconoce a sus allegados, los confunde con otro ser, hay prevalencia de estados oníricos, desorientación, lentitud y torpeza.

Para Kraepelin era la terminación de la enfermedad (generalmente el fin de la vida) la que definía en realidad la enfermedad como tal. En la locura maniaco-depresiva se está condenado a las recaídas y a una terminación deficitaria. Si Kraepelin no la llama locura maniaco-melancólica es porque para él se trataba en muchas de las ocasiones de estados depresivos, sin necesariamente ser estados delirantes o con alteraciones perceptivas (alucinaciones), que resumían disminuciones psicomotrices y embotamiento, muy diferente de la melancolía involutiva de tipo delirante o a la melancolía “simplex”, a la cual consideraba de todas formas como parte del grupo de la locura periódica maniaco-depresiva.

Otro personaje importante de este paradigma fue Jules Séglas (1895), quien identificó esa locura circular del lado de la melancolía, siendo esta la consecuencia de un proceso que él llama el “dolor moral”. Este está caracterizado por una cenestesia penosa; el hecho de sentir su cuerpo se vuelve una experiencia mortificante, modificaciones en el ejercicio de las funciones intelectuales, un trastorno mórbido de la sensibilidad moral traducido en una expresión de depresión dolorosa donde las ideas son fijas y monótonas. Lo que es fundamental para él es el estado emocional, los trastornos intelectuales y el dolor moral (en el sentido en que moral remite a psíquico). Para Séglas (1895) se trata de un síndrome que remite a varias enfermedades, pero que a su vez se puede encontrar en su forma pura y única, como delirio melancólico único. Para Séglas (1895) el dolor moral, la pena moral y los trastornos cenestésicos son el eje central a partir de los cuales la sensación de sí mismo a través de un estado de aniquilamiento profundo refleja la búsqueda incesante de una causa o de sus posibles consecuencias. El delirio melancólico también sería secundario y accesorio, es sólo una respuesta interpretativa a esos estados iniciales. Los desórdenes del cuerpo los asemeja a los de la célebre neurastenia de Beard: fatiga crónica, dolores, cefaleas, desmotivación general, zumbidos en los oídos, pérdida del apetito, desorden del sueño, ansiedad generalizada, disminución psicomotriz, etc. La cenestesia, como sensación de la existencia del cuerpo propio, generando un estado de bienestar, se

encuentra alterada y genera una sensación de malestar general corporal. Séglas (1895) nota igualmente la presencia de una sensación de centralidad, de encontrarse preocupado por algo exterior a él que inexorablemente lo condena, lo culpa o lo denigra, y lo cual afectará a las personas de su entorno, esto es a lo que él llama una marcha centrífuga o divergente de las ideas melancólicas. Todo se dirige inevitablemente de su ser hacia el exterior para afectar al resto de la humanidad. Los trastornos del pensamiento y el intelecto son también de gran importancia.

La neurastenia: la democratización del malestar de vivir

Los últimos veinte años del siglo XIX y los primeros del XX hasta la Primera Guerra Mundial, fueron un momento cumbre dentro del ámbito de la mente y el malestar subjetivo. En los EE.UU. nació una enfermedad llamada neurastenia o fatiga nerviosa, que se convertiría en una “pequeña melancolía”, no tan grave, no conduciendo a hospitalizaciones o internamientos en asilos, sin ese aspecto mortífero e invalidante de la gran melancolía que describimos más arriba. La neurastenia era un término genérico que incluía más de cincuenta síntomas, un conjunto vasto y heterogéneo; un trastorno nervioso (ya que era un desequilibrio de los nervios) combinación de un agrupamiento de síntomas nerviosos dispersos en la literatura nosológica europea y norteamericana, y que iba desde la sensibilidad del cuero cabelludo, pasando por la fatiga crónica, ansiedad y carácter irritable hasta las caries rápidas e irregularidades de los dientes. Esta enfermedad generó un gran furor en los medios burgueses y boyantes de las sociedades norteamericanas y europeas. En cada país se asentó de manera particular.

La neurastenia va a contribuir a una permeabilidad social de la enfermedad mental, a una especie de “democratización” del malestar mental, pasando de la psiquiatría asilar a una psiquiatría de ciudad (o medicina liberal privada), de la alienación mental a trastornos para personas “normales” u ordinarias. Un cierto número de transformaciones antropológicas, económicas y culturales de finales del siglo XIX en Europa y Norteamérica propulsaron esos cambios y la aprehensión del malestar psíquico no solo como elemento presente en los asilos, sino también en las grandes urbes, en las universidades, en las fábricas y las oficinas. La neurastenia, forjada por el médico George Beard (1881), fue calificada como el “trastorno de los tiempos modernos”, pues a diferencia de los otros trastornos mentales éste fue tal vez uno de los primeros cuya etiología u origen provenía de causas eminentemente externas al sujeto, y no de una degeneración heredada y transmitida en descendencia directa, la cual era la idea promovida mayoritariamente dentro de la medicina por aquel entonces. Este trastorno es el fruto de un agotamiento nervioso debido al *surmenage* y a la vida moderna, a la tecnificación y al alto rendimiento requerido en los oficios que empezaban a aparecer. Este mal afectaba a las clases medias y superiores de las urbes, a los profesionales intelectuales y a los jóvenes escolarizados en las universidades. Los literatos y los artistas estuvieron entre los primeros en proveer a las clases

intelectuales los modelos de identidad y de comprensión de sí mismo, promoviendo una superación personal, un ir más allá (el superhombre nietzschiano) de uno mismo y sus límites, separándose de la tradición y de la naturaleza (Ehrenberg, 1998).

El individualismo “democrático” y la promoción de un nuevo *self* asociado al mismo, fue en efecto percibido inmediatamente por los contemporáneos como una mutación esencial, que tocaba nada menos que con la condición humana. Este individualismo y esta figura original del *self* abrían la puerta a nuevos sufrimientos, en otros términos, a nuevas maneras de sufrir y sentir, completamente dependientes de las nuevas obligaciones como de las nuevas oportunidades de la acción (personal o colectiva) en el individuo que se descubría de repente “moderno”. (Castel, 2011, pp. 277-278).

La neurastenia fue la condensación y el origen de los trastornos funcionales, de lo desconocido y lo incomprendido por el saber médico: si no existía una lesión orgánica o fisiológica clara, no quedaba más remedio que ligarla a eventos externos al sujeto, convirtiéndose en un hecho moral total. Esto genera la idea de que la vida en sociedad puede enfermarlo a uno, es decir, se promueve el concepto de una socialización de la mente. Todo tipo de literatura derramó cantidades de tinta alrededor de este trastorno difícil de aprehender, que generó confusión y demasiada controversia dentro de la medicina y la psicopatología. Su decadencia fue progresiva hasta que al final de la Primera Guerra Mundial prácticamente desapareció, dándole entrada al psicoanálisis y a la neurosis como nuevos símbolos de tratamiento de la interioridad personal, y del malestar y la identidad (el conflicto intrapsíquico).

La neurosis freudiana

A través de la obra de Freud, nuevos aspectos, lejos de la neurología y la psiquiatría clásica, modifican la concepción puramente descriptiva de estas enfermedades para focalizarse en un nuevo lenguaje que se centra en los mecanismos de la formación de síntomas, es decir en su patogenia. El médico neurólogo, J.-M. Charcot, del Hospital de la Salpêtrière, propone una serie de elementos nuevos y originales sobre la histeria, los cuales Freud y Janet retomaron para sacar a esta entidad y otras de sus creaciones (la neurosis obsesiva y la psicastenia, respectivamente) del campo de la neurología, y llevar a ese grupo —la neurosis— al campo de la psicología y la psiquiatría como estructura psicopatológica. El gran avance de Charcot fue demostrar que una serie de fenómenos, principalmente las parálisis (pero igualmente las anestias o los dolores), se manifestaban en la histeria de manera muy diferente a las parálisis debidas a lesiones. Es esto lo que llevó a Freud más tarde a sacar a las neurosis del campo de la neurología y a la invención del psicoanálisis, que tanto influyó en el campo de la psiquiatría. Freud habló entonces de dos tipos de neurosis: las actuales y las de transferencia o defensa (que opondrá a las neurosis narcisistas o psicosis). Las primeras constan de la neurosis de angustia (de su propia creación), la neurastenia de Beard y la hipocondría, las cuales tendrían una etiología somática (tensiones y desórdenes de la vida sexual actual del paciente). Por otro lado, las neurosis de transferencia o defensa son las que se producen dentro del marco analítico y son la neu-

rosis obsesiva (también de su creación), la histeria y la fobia; estas están sometidas a la interpretación analítica y poseen una etiología psicológica y afectiva esencialmente; se puede explicar su formación gracias a la falla en los mecanismos defensivos que Freud se ocupa de explicar a lo largo y ancho de toda su obra (represión, censura, denegación, condensación, desplazamiento, etc.). Freud no limita —como el caso de Beard y la neurastenia— el malestar de la mente a causas externas como el *surmenage* o el exceso de trabajo; para Freud la interioridad y la abreacción del conflicto entre las mociones pulsionales (ello) y el proceso civilizador (superyó), son los métodos para llegar a la cura. Son neurosis de defensa puesto que la represión actúa como mecanismo para defenderse de la angustia y la culpabilidad generadas por ese conflicto interior. El exterior será por un lado el traumatismo y la filiación, y no lo hereditario, como anteriormente se decía.

Según Bercherie (2005), podemos afirmar tres puntos en relación con el psicoanálisis y su rebasamiento de la clínica psiquiátrica:

1. El mecanismo de formación de los síntomas tendrá un impacto en la nosología psiquiátrica y remodelará el campo de la neurosis y producirá una clara división entre las tres principales estructuras psicopatológicas: neurosis, psicosis y perversión.
2. Las formaciones del inconsciente van a sobrepasar el espacio clínico y psicopatológico para acariciar lo antropológico y la cuestión del sujeto humano en su división y su existencia.
3. Los significados atribuidos a los síntomas como parte de la clínica psiquiátrica, y las formaciones del inconsciente, tendrán un impacto significativo en la distinción entre lo normal y lo patológico, y van a postular preguntas trascendentales a la subjetividad en tanto que el síntoma se trata de lo más íntimo para cada sujeto (Bercherie, 2005).

Al mismo tiempo Freud va a abrir un debate en cuanto a la sexualidad y a la no satisfacción de los deseos sexuales, aportando de este modo un granito de arena más a esta emancipación del hombre del fin del siglo XIX y principios del XX. Ya no sólo es su propio dueño y agente de su destino, ahora es también libre de ejercer su sexualidad y sus maneras de gozar dentro del límite permitido por la psicopatología y la ley (no más allá de la heterosexualidad ni de la perversión). No obstante, el psicoanálisis abre el camino a una liberación sexual que tendrá lugar más adelante y da vía a nuevas formas de malestar relacionadas con ella.

Antes que nada, para Freud, entrar en la civilización tiene un precio: el individuo debe dejar a un lado sus deseos, pulsiones y satisfacciones, sacrificarlas y coartarlas hasta un cierto punto, para poder entrar dentro de la colectividad y hacer parte de la cultura que lo rodea. Este será un proceso de civilización al cual se verá sometido el hombre, a pesar de su aparente emancipación.

Según Freud (2009) las transformaciones de los procesos y evolución libidinal del individuo, mediante la formación del carácter, por un lado, y la sublimación y la renuncia a las satisfacciones pulsionales (la “frustración cultural”), por el otro, han facilitado la constitución de la neurosis como precio a pagar por entrar en la cultura. Privar al infante de ciertas mociones pulsionales y de goce, restringir la satisfacción sexual a la monogamia y a las relaciones con objeto y fin sexual consensualmente aceptados, son los caminos que la cultura trata de forzar para cada quien. Es una manera de regular el orden social y la colectividad.

La aparición de la segunda tópica freudiana, y principalmente del concepto de superyó o *superego*, permite entrever desde un cierto punto lo que la antropología y la sociología tratan como uno de los elementos *princeps* de la colectivización, la auto-coacción y el auto-control como medio de regulación y socialización mediante una imposición inconsciente sobre cada individuo de sus deberes y obligaciones morales. Si el hombre de la Ilustración y de la sociedad post-industrial se liberó del yugo de la religión y la monarquía, no se liberó de la coacción moral ejercida desde su propio interior. *El malestar en la cultura, Moisés y la religión monoteísta, Totem y tabú*, son ensayos de Freud que dan a entender que el superyó no es sólo una instancia individual o colectiva, sino una sola y misma autocoacción a la vez intrapsíquica y social. Los componentes de la neurosis son a la vez los del individuo neurótico y los de la sociedad que lo obliga a someterse a ella, y que lo obliga a través de la culpabilidad a plegarse a una regulación que debe venir de su interior y que no parezca provenir de afuera.

Algo que parece generar tanto éxito al psicoanálisis a principios del siglo XX es haber ligado la técnica analítica con los mecanismos internos y externos socializadores y civilizadores, que de una forma u otra generan los malestares individuales. Sin embargo pareciera que para Freud está primero el individuo, existe un punto de vista individual supremo que condiciona al individuo social, y de la sociedad como una suerte de superyó que suplanta a la auto-coacción de forma psicologizada. Es decir, la auto-coacción aparece como un mecanismo patológico, el paso de lo psicológico a lo social, del individuo a lo social. El superyó es patológico si somos tomados uno a uno, y civilizador para los hombres tomados en su conjunto (Castel, 2012). Aquí podemos observar la importancia del concepto de neurosis en la formación del hombre del siglo XX, la neurosis como complejo de la libertad y la emancipación política y económica, dueño de su destino, pero neurosis también como aquella que hace al ser humano esclavo de su interioridad moral, del superyó y la coacción ejercida por este, acarreando todos los malestares que conlleva esta acción moralizante.

La neurosis depresiva, la depresión exógena y reactiva

Es el influyente psiquiatra de origen suizo, naturalizado estadounidense, Adolf Meyer quien bajo una concepción dinámica, prefirió el concepto de depresión al de melancolía. Para él se trataba de una baja o depresión de las energías vitales como reacción a las adversidades sociales y psicológicas quienes determinaban lo que afectaba al sujeto; asimismo consideró la depresión endógena (que algunos llamarían psicótica) de tipo melancólica y delirante. Meyer fue el primero en hablar de una “neurosis depresiva”, neurosis como reacción a una vivencia externa, la cual se convierte, gracias a los trabajos de psicoanálisis y de psiquiatría dinámica, en el prototipo continuista de la neurastenia. Igualmente, el psiquiatra alemán Lange (1926) propuso una distinción entre una depresión endógena o biológica, remitiendo a la melancolía clásica y alienista, y una melancolía exógena o psicógena de tipo reactiva y sin inhibición psicomotriz, con una tendencia a la proyección de la responsabilidad del trastorno a otros y sin antecedentes familiares. Sin embargo, Freud nunca habló de una tal neurosis depresiva o de depresión exógena, él habló de una depresión neurótica, lo cual es distinto. En “Duelo y melancolía” mencionó una forma de depresión de tipo neurótico, que remite a un síntoma (incluso a un estado normal pasajero), no a una enfermedad de pleno derecho o a una entidad nosológica tipo DSM. En “Inhibición, síntoma y angustia”, Freud (2007) se refirió a la depresión como una inhibición en su aspecto económico. La inhibición como una restricción o baja de las funciones del *ego*, ya sea por precaución, ya sea por empobrecimiento de energía. Para Freud la depresión no sería tanto un síntoma, puesto que un síntoma para él es el sustituto de una satisfacción pulsional no llevada a cabo, mientras que la depresión es una inhibición global del organismo el cual se ve obligado a restringir el gasto de energía. Lo vio como un suceso que puede ocurrir en cualquier forma de afección de la mente (o estructura psicopatológica), mas nunca como una enfermedad como tal. En esto el célebre psiquiatra Henri Ey (1948) siguió a Freud, viendo en la depresión una forma de insuficiencia, un déficit energético.

Esta idea de la neurosis depresiva va de todos modos a expandirse por toda la psiquiatría después de la Primera Guerra Mundial, pero tendrá un particular interés después de la Segunda Guerra Mundial, cuando la psiquiatría pasa a la esfera privada y de consultorio (siguiendo el modelo del psicoanálisis) de forma masiva, principalmente en Norteamérica. A saber, ya no solo se ocupará de pacientes con patologías pesadas y complejas, o patologías de guerra (neurosis de guerra o traumática), ahora también tratará a la gente del común. Es particularmente un evento mayor quien hará que esa distinción entre depresión endógena y exógena se acentúe por corto tiempo y que la psiquiatría comience a tomarse en serio la depresión como una enfermedad de pleno derecho: la invención de la sismoterapia o *electroshocks*, utilizada por primera vez en 1938 en Italia. Una sismoterapia es eficaz para toda forma de melancolía o depresión, pero servirá más, o su utilización será más específica, según se trate de una depresión endógena o una reactiva-exógena. Para la primera el resultado será mu-

cho más óptimo, para la segunda, no tanto. Semiológicamente ambas poseerán, no obstante, similitudes y elementos en común: una pérdida de la estima de sí mismo, tristeza y disminución del tono muscular.

Finalmente, será gracias al descubrimiento de los antidepresivos en 1957, que la depresión ya no será diferenciada entre endógena y reactiva y que la dicotomía se desvanecerá; incluso la depresión comenzará a verse como la nueva patología de la mente de los sujetos “normales”, la patología de la disfunción y del déficit.

Los antidepresivos: el comienzo de una nueva era para la psicopatología y el comienzo de una epidemia mundial

El año de 1957 es crucial para la psiquiatría y para lo que nos atañe. Roland Kuhn en Suiza y Nathan Kline en EE.UU. van a descubrir los efectos antidepresivos de dos moléculas: la imipramina, de la familia de los tricíclicos (Kuhn), y la iproniazida, de la familia de los antidepresivos inhibidores de la monoaminoxidasa o IMAO (Kline). Mientras que Kuhn pensaba haber descubierto un medicamento específico contra una categoría natural, presente en el cuerpo humano: la melancolía o depresión endógena, un corrector del humor, Kline creyó haber descubierto un euforizante o psicoestimulante no específico, sino de uso global para cualquier tipo de depresión o de estado de ánimo depresivo o de energía empobrecida (siguiendo las tesis de Freud). Cada uno de estos autores hará su aporte a la manera como se debe usar el medicamento psicotrópico y la manera como se aprehenderá la depresión y su tratamiento.

La imipramina, para Kuhn, puede desenmascarar la depresión endógena y revelar su verdadero rostro. Por la forma como el psiquiatra suizo analiza el malestar psicológico, podemos comprender los efectos de esta droga; es a través de la empatía y el enfoque clínico existencialista de Kuhn —muy popular en la psiquiatría germanoparlante— que a través de la observación empírica se puede inferir el efecto de esta molécula; de lo contrario nunca se habría hecho este descubrimiento y mucho menos con el proceso impersonal que la investigación moderna introdujo algunos años más tarde (ensayos clínicos aleatorizados).

Si podemos identificar algo importante es la manera como la molécula se vuelve el garante de la existencia de un trastorno mórbido o una patología subyacente a través de los efectos inducidos por esta sustancia, es decir, lo que se llamó la “prueba terapéutica” o “disección farmacéutica”. Healy (1997) deja entender entonces que si la molécula cura algo o reduce ciertos síntomas es porque la enfermedad existe como una entidad natural material².

² Esto ha permitido la proposición de hipótesis neurobiológicas al origen de la depresión; la idea es poder establecer de una vez por todas de que se trata de una entidad natural presente en el cuerpo humano y con marcadores biológicos específicos. Schildkraut (1965) fue uno de los primeros en proponer a partir de los efectos del antidepresivo sobre los neurotransmisores (catecolaminas), la idea de un desequilibrio en la producción de éstos últimos en pacientes depresivos como causa de dicha enfermedad. Esta hipótesis ha sido bastante debatida, y aunque es admitida por una gran parte de la psiquiatría, aún existen muchos expertos en la materia que se oponen abiertamente a ella y la impugnan bajo todas sus formas (ver Healy, 1997; 2008). Nada ha podido ser determinado consensualmente aún sobre esta hipótesis, ni sobre el hecho de que la depresión sea en efecto una enfermedad de origen orgánico.

Por otro lado, para Kline no existiría ninguna patología subyacente a la depresión, la depresión es única y autónoma y no es necesario buscar algún tipo de patología interna para diagnosticarla; el hecho de que cure toda forma de baja de ánimo o pérdida de energía es suficiente para arremeter contra esa dicotomía endógeno-exógeno; incluso los antidepresivos servirán para tratar todo tipo de síndromes y síntomas distintos a la depresión.

Ambas visiones van a cohabitar y a subsistir, particularmente hasta la redacción del DSM-III en 1980 cuando pareciera que la visión de Kuhn es la triunfante, especialmente, cuando la denominación para ese tipo de moléculas, “antidepresivo”, prevalece y dicta las guías prácticas y del saber de la medicina; por otra parte, eso generará una disputa al interior de la psiquiatría y la medicina general, pues para muchos esa denominación es errónea, ese tipo de molécula rebasa la indicación de la depresión. No obstante, la conceptualización de la depresión como una enfermedad de pleno derecho (trastorno depresivo unipolar o trastorno depresivo menor) que vehiculará el DSM años más tarde es la que se impondrá en la mayoría de la medicina, a pesar de los debates y las controversias sobre la definición, la semiología y la patogenia de este trastorno hartamente polémico. Esto último se afianzará gracias al *marketing* y a los esfuerzos de la industria farmacéutica que permitirán que la depresión adquiera una forma, una cierta definición (débil y bastante cuestionada): depresión será cualquier trastorno (incluso funcional) que responda a un antidepresivo.

Una de las particularidades del concepto de depresión, como lo señalan Ehrenberg (1998) y muchos otros, es que justamente nadie sabe exactamente cómo definirla. Las definiciones abundan, su semiología es vasta, no homogénea, de una gran diversidad; su etiología se presta para todo tipo de especulaciones dependiendo de la corriente psicopatológica que la estudie. Puede ser una desregulación del humor, un estado de tristeza pasajero, una enfermedad de origen genético, un aprendizaje inadecuado, distorsiones cognitivas, etc. A pesar de las clasificaciones estadounidenses (DSM-III y posteriores) el caos prosigue, ahora —como lo señala el psiquiatra del ala más biológica de esta disciplina, Herman van Praag (1990)— la diferencia es que este caos está codificado y la confusión es de este modo disimulada.

El marketing de la depresión

Antes de continuar hay que señalar que Roche Laboratories (dueños de la iproniazida) y los laboratorios Geigy (de la imipramina) no querían invertir en estas moléculas antidepresivas, pues ambos sostenían que el mercado para estas sustancias era muy limitado, ya que había muy pocas personas depresivas —en el sentido pre-antidepresivo: el de melancolía y la locura maniaco-depresiva. Es increíble ver que por aquel entonces no se consideraba que existieran tantos deprimidos como para masificar la venta y el consumo de antidepresivos.

Pero va a ser el laboratorio Merck con su molécula la amitriptilina (Elavil[®], Tryptanol[®]), lanzada en 1961, que se comenzará a comercializar la depresión, se inventará un mercado, y el dispositivo farmacéutico comenzará a girar a toda velocidad. El primer libro sobre el tema se publicó por aquel entonces, *Recognizing the Depressed Patient*, de Frank Ayd (1961), donde se le enseñaba al público cómo detectar la depresión, decía que se puede diagnosticar en medicina general, y no solamente en psiquiatría, y, finalmente, alababa los efectos de la amitriptilina para esta condición en plena redefinición. La ventaja del libro de Ayd es que su investigación se llevó a cabo en un hospital general y no mental. Esta es una oportunidad para que Merck lance la depresión (en apariencia menos severa y de tipo neurótico) a escena. El laboratorio hará existir la depresión, ya sea mayor o menor, endógena o exógena; en cualquiera de los casos se podrá tratar con antidepresivo. Estas ideas tienen una fuerte influencia en muchos psiquiatras de habla inglesa, y autoriza a que estas moléculas (imipramina e iproniazida) sin duda adquieran el nombre de antidepresivo que Kuhn había propuesto, y no el de psicoestimulante o energizante. La idea, que ya comenzaba a coger fuerza por aquel entonces, era la de especificar el uso de un medicamento; un antibiótico sirve para combatir enfermedades de origen bacteriano, atacando la base de la enfermedad, se espera que un medicamento antidepresivo ataque una enfermedad depresiva, combatiendo las bases o fundamentos de esa enfermedad. El problema es que la depresión —o al menos lo que se conocía de ésta— se limitaba a los asilos psiquiátricos (mercado muy reducido), por consiguiente, era necesario buscar dentro de la literatura médica un trastorno o síndrome que sirviera para lanzar de forma masiva la existencia de esta enfermedad como algo típico y más común de lo que se pensaba: la neurosis depresiva y reactiva fueron las cabezas de puente para lanzar la depresión como la nueva enfermedad de la mente y el cuerpo, afectando a los individuos en mejor estado.

La relación directa entre estas moléculas y su efecto sobre la depresión endógena se aceptará rápidamente dentro de las costumbres médicas sin que importe mucho si esta asociación es justificable. Los laboratorios Merck van a pedir más de cincuenta mil ejemplares del libro de Ayd y van a distribuirlos a los médicos y psiquiatras donde se prescribía la droga. El *marketing* y el “*disease mongering*”³ son dos fuerzas que actúan para anclar la depresión en las prácticas médicas, para transformar los estados de ánimo de tristeza o la melancolía en enfermedad psiquiátrica, biológica y tratable con medicamentos. Como dijo Healy (2008), Merck no sólo vendió un medicamento, vendió un concepto. La firma crea videos pedagógicos en los cuales muestran cómo los médicos deben examinar a los pacientes con depresión y cómo los deben tratar (Healy, 2008).

³ Este término se refiere a la “venta de enfermedades”, y no quiere decir que haya una invención de enfermedades por parte de los laboratorios, simplemente es la idea de que existiría una sustancia o medicamento sobrevalorado, y cuya venta está por encima de los verdaderos beneficios que trae esa sustancia. Esta ha sido una de las maneras a través de las cuales el dispositivo farmacéutico ha logrado promover conceptos y aumentar el diagnóstico de enfermedades, particularmente las de tipo psiquiátrico y mental.

No obstante, el éxito comercial de los antidepresivos y de la depresión no fue tan importante como la llegada de los antidepresivos ISRS (inhibidores selectivos de la recaptura de la serotonina) en la década de los 80. Si la depresión tiene mucha fuerza en los países anglosajones y, posteriormente, en el resto de los países industrializados, es porque a principios de 1990 la American Psychiatric Association en los EE.UU. y el Royal College of Psychiatry en el Reino Unido, pusieron en marcha la mayor campaña de lucha contra la depresión en la historia, financiada principalmente por las compañías farmacéuticas. Las campañas se desarrollaron en hospitales, colegios, universidades, centros comunitarios, oficinas y empresas, y en ellas advertían al público sobre los riesgos y las desventajas de poseer esta enfermedad, las maneras de observarla y diagnosticarla en cualquier persona desde sus primeros síntomas, y la mejor manera de confrontarla y tratarla. Estas campañas masivas suministraron un lenguaje, una manera de nombrar y darle un significado al malestar por el cual atravesaban miles de personas; todo a través de una jerga médico-psiquiátrica que se volvería la norma y entraría en el lenguaje común, en especial cuando en 1993 fue publicado en Norteamérica un libro controversial, convertido en *best-seller*, *Listening to Prozac* de Peter Kramer (1993), con el cual la palabra Prozac® accedería al lenguaje común convirtiéndose en sinónimo de metamorfosis de sí mismo, potencializador del carácter, esteroide de la personalidad, corrector del humor y de desequilibrios neuroquímicos, cura contra el malestar de vivir. El ideal del *self-made-man* anglosajón es llevado a su paroxismo con esta molécula. Ahora no solamente las personas tenían la capacidad de identificar y nombrar ese dolor moral, sino que se les ofrecía la capacidad de tratarlo, de mostrar qué tan común es lo que tienen, de no sentirse avergonzadas, de compartir su dolor con su entorno y de ser los artífices de su propia sanación. *Listening to Prozac* desculpabiliza el consumo de antidepresivos, y lo ofrece más allá de la indicación médica, como un medicamento de *comfort* para sentirse mejor, para ser la persona que siempre se deseó ser. Estas campañas no tuvieron nada de sorprendente en apariencia, sino es porque la financiación de las empresas farmacéuticas nunca fue desinteresada.

La aparición de los fármacos serotoninérgicos (ISRS), en especial el Prozac®, es importante en la historia del desarrollo de la depresión como enfermedad nueva de la medicina (y lo que es más importante, ¡de la sociedad de consumo!), y potencial fuente de beneficios para la industria farmacéutica. Este nicho podía no haber prosperado debido a la dificultad para dar cuenta directamente de los efectos de los antidepresivos. Si la clorpromazina (el primer neuroléptico) mostraba resultados espectaculares en poco tiempo en pacientes psicóticos, los efectos de los antidepresivos, en especial los ISRS, son más difíciles de observar, toman más tiempo, y no siempre son experimentados por el consumidor o vistos por el prescriptor de la misma manera. Sin embargo, gracias a los esfuerzos y al ingenio de los consultores en *marketing* de los laboratorios donde se desarrollaron los primeros ISRS, la historia fue diferente.

Conclusión

De acuerdo con Ehrenberg, los años 60 serán un momento de quiebre a nivel de la concepción del individuo con respecto a los periodos precedentes. Las diferentes transformaciones políticas, los conflictos armados (Vietnam, Argelia, etc.), Mayo del 68, los primeros movimientos pacifistas y de protesta social (feministas, igualitaristas, antirracistas, etc.), todos estos movimientos sociales exigieron cambios en las costumbres morales, a través de una directa confrontación del individuo contra la sociedad opresora. El hombre soberano aparece como el nuevo ideal a alcanzar, pero este lo debe hacer por sí mismo, debe ser el gestor de su propia identidad y de su propio devenir, con sus propios recursos internos. No alcanzar o no realizar estos deseos impuestos por la nueva manera de vivir y de pensar, exponen al sujeto al fracaso, a la insuficiencia y a todo tipo de malestar psíquico. El antidepresivo viene como respuesta a esta incapacidad, a esta imposibilidad de ser uno mismo y de convertirse en uno mismo tal y como su ideal se lo dicta. La edad del alto rendimiento y la competitividad, y de la realización imparables de los deseos, es la que parece presentarse delante de nuestros ojos.

Para Ehrenberg, en el campo psicopatológico, las nociones de conflicto y de culpabilidad parecen diezmarse en esta nueva era, en beneficio de las nociones de insuficiencia, déficit y de bienestar.

En efecto, las reglas tradicionales de regulación de los comportamientos individuales ya no son más aceptadas, y el derecho a elegir la vida que uno quiera llevar comienza a ser la norma de la relación individuo-sociedad, o al menos a entrar en las costumbres. Las relaciones entre lo público y lo privado se modifican notablemente: el primero aparece como la prolongación del segundo. En vez de la disciplina y la obediencia, la independencia a la atención de las obligaciones sociales y el apoyo sobre uno mismo [la idea de autosuficiencia]; en vez de la finitud y del destino al cual hay que adaptarse, la idea de que todo es posible; en vez de la vieja culpabilidad burguesa y de la lucha para sobrepasar la ley de los padres (Edipo), el miedo de no estar a la altura, el vacío y la impotencia que resultan de esto (Narciso). La figura del sujeto sale bastante modificada: se trata a partir de ahora de ser parecido a uno mismo. A partir del momento en que *todo es posible*, las enfermedades de la insuficiencia vienen a colocar, al interior de la persona, las rasgaduras que vienen a recordarle que *todo no es permitido*.

En la intersección de discusiones psicopatológicas y de esos cambios normativos, la depresión se posiciona como el reverso de esta figura del sujeto. Ésta asocia la melancolía de la edad clásica con la pasión igualitaria de los tiempos democráticos, aquellos donde, según la famosa expresión de Andy Warhol, cada uno tendrá derecho a su “cuarto de hora de celebridad”. La depresión es el drama de una nueva normalidad la cual es al mismo tiempo nueva normatividad. (Ehrenberg, 1998, p. 136-137).

Pero a pesar de la exactitud de las palabras de Ehrenberg, erran el blanco, la experiencia clínica ha demostrado que la “sociologización” del malestar mental tiene sus límites y tiende a dar respuestas muy generales y vagas, aunque no desprovistas de interés. La experiencia clínica muestra que el conflicto (división subjetiva) no ha desaparecido, todavía menos la culpabilidad, si algo demuestra la depresión es el mantenimiento de la culpabilidad bajo todas sus formas, que esta culpabilidad esté menos atada al incumplimiento de una norma que al incumplimiento de un deseo cons-

ciente, no la hace menos presente y menos fuente de depresión. El conflicto intrapsíquico tampoco pierde su lugar, en especial cuando el deseo del sujeto entra en contradicción con sus posibilidades de alcanzarlo, posibilidades reguladas por el Otro. Para una gran parte de la clínica psicoanalítica el depresivo es quien claudica frente a su deseo (ver López Herrero & Pérez, 2003); de alguna manera se podría uno preguntar ¿no existe culpabilidad ni conflicto para el depresivo? Ehrenberg afirma que la psicopatología y la nueva psicología clínica ya no se interesan en eso. En cambio, muestra que la “sociologización” de los estados de la mente y sus desvaríos no recubre todas las posibilidades de sufrimiento individual, ni tampoco acierta sobre la facilidad con la que gran parte de la población es manipulada en aras de un bienestar vanagloriado por los medios y el entorno, siendo la medicación masiva la respuesta. En esto el psicoanálisis insiste en sostener que el conflicto, así se desfase y se mueva del lado de no querer desear o de enfrentar un deseo ineluctablemente frustrante e imposible, se transforma en un nuevo conflicto y en una nueva fuente de culpabilidad.

Las explicaciones de Ehrenberg se quedan cortas, aunque rozan en cierto modo dentro de su libro con lo que para nosotros ha realmente propulsado la metamorfosis del saber médico y, por consiguiente, del saber colectivo y popular con respecto a la depresión. El *marketing* farmacéutico genera a su vez la demanda y el lenguaje para expresar esta demanda; a través de la medicina y los medios de comunicación provee las palabras y las expresiones para traducir, mediante significaciones comunes —que cada quien está en capacidad de llegar a entender y de apropiarse—, lo que se siente al interior de cada uno.

La industria farmacéutica es una hija del discurso capitalista, y en consecuencia, ancla al sujeto contemporáneo dentro de sus prerrogativas, lo amarra a sus preceptos y lo moldea según sus ideales de consumo.

Referencias

- Arce Ross, G. (2009). *Manie, mélancolie et facteurs blancs*. Paris: Beauchesne.
- Ayd, F. J. (1961). *Recognizing the depressed patient: with essentials of management and treatment*. New York: Grune & Stratton.
- Beard, G. M. (1881). *American nervousness, its causes and consequences: a supplement to nervous exhaustion (neurasthenia)*. New York: G. P. Putnam's sons. Recuperado de <http://archive.org/stream/americanervousn00bearuoft#page/n7/mode/2up>
- Bercherie, P. (2005). *Clinique psychiatrique, clinique psychanalytique. Études et recherches 1980-2004*. Paris: L'Harmattan.
- Bright, T. (1586 / 1940). *A Treatise of Melancholy*. New York: Facsimile Text Society.
- Burton, R. (1997). *Anatomía de la melancolía*. Madrid: A.E.N., Siglo XXI.
- Castel, P.-H. (2011). *Âmes scrupuleuses, vies d'angoisse, tristes obsédés. Obsessions et contrainte intérieure de l'antiquité à Freud I*. Paris: Ithaque.
- Castel, P.-H. (2012). *La fin des coupables. Suivi de Le cas Paramord. Obsessions et contrainte intérieure de la psychanalyse aux neurosciences II*. Paris: Ithaque.
- Demyttenaere, K., Bruffaerts, R., Posada-Villa, J., Gasquet, I., Kovess, V., Lepine, J. P. et al. (2004). Prevalence, severity and unmet need for treatment of mental disorders in the World Health Organization World Mental Health Surveys. *Journal of the American Medical Association*, 291(21), 2581-2590. doi: 10.1001/jama.291.21.2581
- Ehrenberg, A. (1998). *La fatigue d'être soi. Dépression et société*. Paris: Odile Jacob (poche). [ed. español: (2000). *La fatiga de ser uno mismo. Depresión y sociedad*. Buenos Aires: Nueva Visión.]
- Ellenberger, H. (1981). *The Discovery of the Unconscious. The History and Evolution of Dynamic Psychiatry*. New York: Basic Books. [ed. español: (1976). *El descubrimiento del inconsciente. Historia y evolución de la psiquiatría dinámica*. Madrid: Gredos.]
- Esquirol, J.-E. (1838). *Des maladies mentales considérées sous les rapports médical, hygiénique et médico-légal, Vol.I*. Paris: J.-B. Baillière.

- Ey, H. (1948). *Études psychiatriques. Tome 1. Historique, méthodologique, psychopathologie générale*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Freud, S. (2007). *Obras completas. Tomo XX*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (2009). *El malestar en la cultura*. Madrid: Alianza.
- Habermas, J. (1980). *Dominio técnico y comunidad lingüística*. Barcelona: Ariel.
- Hacking, I. (1998). *Mad Travelers: Reflections of the Reality of Transient Mental Illnesses*. Charlottesville: University Press of Virginia.
- Healy, D. (1997). *The Antidepressant Era*. Cambridge: Harvard University Press.
- Healy, D. (2008). *Psychiatric Drugs Explained*. London: Churchill Livingstone Elsevier.
- Kraepelin, E. (2012). *La locura maniaco-depresiva*. Madrid: Edición de Alienistas del Pisuerga.
- Kramer, P. (1993). *Listening to Prozac*. New York: Viking, Penguin Books.
- Lange, J. (1926). Ueber Melancholie. *Zeitschrift für Neurologie und Psychiatrie*, 101, 293-319.
- López Herrero, L.-S. & Pérez, A. (2003). La cara oculta de la tristeza. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 87. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S0211-57352003000300004&script=sci_arttext
- Pignarre, P. (2001). *Comment la dépression est devenue une épidémie?* Paris: La Découverte. [ed. español: (2003). *La depresión: una epidemia de nuestro tiempo*. Madrid: Debate].
- Séglas, J. (1895). *Leçons cliniques sur les maladies mentales et nerveuses*. Paris: Asselin & Houzeau.
- Schildkraut, J.-J. (1965). The catecholamine hypothesis of affective disorders: a review of supporting evidence. *American Journal of Psychiatry*, 122(5), 509-522.
- Van Praag, H. (1990). The DSM-IV (depression) classification: to be or not to be? *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 78(3), 147-149.
- World Federation for Mental Health (WFMH). (2012). Depresión una crisis global: día mundial de la salud mental 2012. Recuperado de <http://www.wfmh.org/2012DOCS/WMHDDay%20Packet%20-%20%20Spanish%20Translation%202.pdf>

EL BULLYING Y EL SUICIDIO EN EL ESCENARIO UNIVERSITARIO

BULLYING AND SUICIDE IN UNIVERSITY SETTINGS

John Jairo García Peña*, Rosalba María Moncada Ortiz**,
Jessica Quintero Gil***

Fundación Universitaria Luis Amigó, Colombia

Recibido: 15 de enero de 2013 - Aprobado: 30 de abril de 2013

Forma de citar este artículo en APA:

García Peña, J. J., Moncada Ortiz, R. M. y Quintero Gil, J. (julio-diciembre, 2013). El bullying y el suicidio en el escenario universitario. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(2), 298-310.

Resumen

El artículo que presentamos, da cuenta de la línea “Acoso y suicidio”, del proyecto de investigación nacional *La prevención del suicidio en el escenario universitario: acciones, vínculos y significaciones*, en el cual participaron 17 universidades de Colombia, liderado por la Fundación Universitaria Luis Amigó. Se realizó un rastreo bibliográfico desde el referente histórico del acoso escolar (*bullying*). Seguido de esto, se contextualizaron, desde el escenario universitario, los conceptos de intimidación y ciberacoso, relacionados con el suicidio entre pares. Por último, se plantearon algunas formas de prevención e intervención para dichos fenómenos, desde los ámbitos educativo, familiar y social. A través del rastreo bibliográfico, se analizaron los principales aportes de investigaciones de interés sobre el tema. Entre estas destacamos el significado de intimidación, ciberacoso y su relación con el suicidio en los jóvenes y sus características en los escenarios universitarios, así como información sobre formas de prevención e intervención de esta problemática relacional que implica tanto a las víctimas, a los agresores y a los espectadores en los contextos educativos.

Palabras clave:

Intimidación, ciberacoso, jóvenes, suicidio, prevención.

Abstract

The present article subscribes to the “Harassment and Suicide” line of research, and gives account of the national research project *Prevention of Suicide in University Settings: Actions, Links, and Meanings*, which was led by Luis Amigó University, with the participation of 17 universities in Colombia. After reviewing the literature, we place bullying, cyberbullying, and harassment in the university context, and we link them to peer-promoted suicide. Then we propose some forms of prevention and intervention at the family, school, and social levels to this phenomenon that involves victims, aggressors, and onlookers.

Keywords:

Intimidation, cyberbullying, university, youth, suicide, prevention, family.

* Psicólogo. Especialista en psicoanálisis con niños. Magister en Desarrollo. Docente, asesor trabajos de grado de la Especialización en Intervenciones Psicosociales, Fundación Universitaria Luis Amigó. Medellín, Colombia. E-mail: john.garciap@amigo.edu.co

** Trabajadora Social. Especialista en Intervenciones Psicosociales. Medellín, Colombia. E-mail: rosalbamoncada@yahoo.es

*** Licenciada en Educación Preescolar. Especialista en Intervenciones Psicosociales. Medellín, Colombia. E-mail: jessica.quintero@amigo.edu.co

Introducción

El objetivo de este artículo es presentar los resultados obtenidos del rastreo bibliográfico y documental, que ha consistido en una revisión de las principales contribuciones de la literatura científica sobre el tema. El aporte que hace este artículo, abre un nuevo panorama en el conocimiento del fenómeno de la intimidación y el ciberacoso en escenarios universitarios.

La intimidación entre pares es una problemática social compleja, que afecta no sólo al individuo en el contexto escolar, sino que también permea a los jóvenes universitarios, siendo este considerado un problema de salud pública.

Intimidación, asedio, hostigamiento, provocación, son términos que refieren el acoso escolar o *bullying*, entendido hoy como un fenómeno polimorfo, multicausal, complejo, que se presenta además, como una de las causas de suicidio en la población juvenil. Por consiguiente, es importante reconocer el origen del término *bullying*, para contextualizarlo en el ámbito universitario con todas las implicaciones que conlleva desde sus causas, consecuencias, relación con el suicidio, rol de la familia, prevención e intervención.

Origen del acoso escolar (*bullying*)

Cuando hablamos de *bullying*, nos referimos a toda forma de maltrato físico y psicológico que sufre un individuo por parte de otro compañero de forma repetitiva. La persona que sufre *bullying* es más débil que su agresor y este se aprovecha de ello para conseguir más poder o en su defecto para divertirse o divertir a los demás.

A principios de los años 70, el noruego Dan Olweus inició el estudio de la violencia entre escolares, mundialmente conocido con la expresión *bullying*, definido como el conjunto de comportamientos físicos, verbales y/o gestuales que una persona o un grupo de personas, de forma hostil y “abusando de un poder real o ficticio, dirige contra un compañero/a de forma repetitiva y duradera con la intención de causarle daño” (Amemiya, Oliveros & Barrientos, 2009, p. 255) o excluirlo intencionalmente del grupo. Identificamos que académicamente, dicho término es exclusivo para el contexto escolar (escuela o colegio) también definido como violencia escolar, victimización entre escolares, conductas antisociales en la escuela, conflictividad escolar y matoneo (otra forma para identificar el acoso escolar que va desde la simple burla hasta el sometimiento moral y extorsivo).

A su vez, algunos autores y la Organización Mundial de la Salud (OMS), han definido el fenómeno *bullying* desde diferentes acepciones; he aquí algunos ejemplos:

Según Furlong y Morrisson la violencia escolar puede definirse como un constructo multifacético que abarca tanto los actos criminales como las agresiones e insultos al interior de los colegios, dañando el clima escolar e inhibiendo el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos. (Wolf & Esteffan, 2008, p. 181).

Se ha detectado que en el ámbito escolar se identifican movimientos y actitudes de rechazo, aislamiento, discriminación o presión sobre los estudiantes, en los que de manera consciente o inconsciente pueden participar sus propios compañeros o los miembros de la institución, todo ello englobado genéricamente y definido con el término *bullying*. Pero también se ha identificado esto mismo en otros escenarios, como se evidencia en la noticia de la Universidad de Antioquia del 22 de septiembre de 2011, “Comunidad universitaria rechaza la intimidación y la violencia”, donde el Concejo Académico de la Universidad de Antioquia, manifiesta su profundo rechazo a “toda forma de violencia y de intimidación que cualquier gremio o grupo humano utilice para lograr sus fines”, esto porque “estudiantes de las facultades de Medicina y Odontología recibieron, a través de correo electrónico, un anónimo con la advertencia de que debían acogerse al paro o atenerse a las consecuencias” (UdeA Noticias, 2011).

Con lo anterior, podemos afirmar que dicho fenómeno no es exclusivo del ámbito escolar. El *bullying* es una problemática psicosocial, en tanto es un conflicto de relacionamiento entre pares, como forma de acoso o intimidación que se presenta en escenarios académicos; en los escenarios universitarios, adquiere nuevas formas de expresión, pues más que un acoso en términos físicos se presenta a la manera de la intimidación como un ejercicio de abuso del poder que se ejerce por medio de críticas destructivas, burlas elaboradas, bromas, etc. Este fenómeno hoy también se vive a través de los medios tecnológicos. Entonces nos interesa analizar como situaciones psicosociales el *bullying* (acoso o intimidación) y el ciberacoso en el escenario universitario.

Cuando referimos el término acoso o intimidación, no se trata sólo de bromas o riñas esporádicas entre estudiantes, sino que se refiere a una situación de interacción constante, donde un miembro del grupo recibe ofensas o es reiteradamente excluido. Por lo general, la intimidación define dos posiciones muy diferentes, pero a la vez complementarias, una violenta y fuerte (el victimario) y otra sumisa y débil (la víctima).

Estas situaciones de conflicto que se producen tanto en las instituciones educativas como en otros contextos sociales, en muchos casos derivan en comportamientos violentos. Sin embargo, la intimidación es una acción violenta, distinta a las peleas o duelos entre estudiantes y a los enfrentamientos entre pandillas. La intimidación incluye desde ofensas sutiles hasta la violencia física que ocurre en forma reiterada. La intimidación no es una cuestión de agresiones esporádicas, sino que se trata de acciones repetitivas y permanentes. (Magendzo Kolsch, Toledo Jofré & Rosenfeld Sekulovic, 2004, p. 11).

Consecuencias del acoso o intimidación

En la actualidad son muchos los casos que se presentan de intimidación; cada día las instituciones educativas y demás centros de formación, están siendo afectados por esta problemática que trae graves consecuencias, no solo para la víctima, sino también para todas aquellas personas que están inmersas en este fenómeno social.

En la literatura científica son escasos los reportes sobre la intimidación y el acoso en la universidad, conociéndose poco sobre las implicaciones que esta problemática tiene en el proceso de formación (universidad y posterior vida laboral). En un estudio realizado en el 2010 en la Facultad de Medicina de la Universidad Militar Nueva Granada de Bogotá, confirma la presencia de episodios de intimidación en el ámbito de la educación superior y más específicamente en estudiantes de las 22 facultades de medicina del país, en donde se identificó entre un 19,68% y un 30% de prevalencia del acoso en las universidades. Este dato sugiere que este tipo de fenómenos no son un mito, sino una realidad que se está tomando los escenarios educativos de educación superior en Colombia y que es necesario prestarle atención desde las directivas, los docentes y los estudiantes (Paredes, Sanabria-Ferrand, González-Quevedo & Moreno Rehalpe, 2010).

Las consecuencias de la intimidación implican efectos para el individuo y para la institucionalidad a corto y a largo plazo. En este sentido Hernández Prados & Solano Fernández (2007) especifican que existen consecuencias negativas tanto para el agresor como para la víctima:

En el primero de los casos, se produce una sobrevaloración de la violencia como mecanismo para conseguir sus objetivos, distanciamiento de las normas, abuso de poder, generalización a conductas pre-delictivas... Más numerosas y devastadoras son, si cabe, las consecuencias o daños que se produce en la víctima, entre las que nos gustaría citar: dificultades de aprendizaje, desinterés o incluso fobia escolar, bajo rendimiento, gran absentismo (...). (Hernández Prados & Solano Fernández, 2007, p. 21).

A las que agregaríamos: obstaculización de su proyecto de vida, estrés postraumático, trastornos psicológicos como baja autoestima, sentimientos de culpa, sentimiento de desamparo, de desesperanza, aislamiento social, depresión, angustia, rabia reprimida y ansiedad; hasta efectos psicósomáticos como cefaleas, migraña, náuseas, erupciones de la piel, aumento de la tensión arterial, ataques de pánico, trastornos del sueño y de la alimentación, abuso de drogas o de alcohol. “El efecto más drástico es, sin lugar a dudas, el suicidio” (Hernández Prados & Solano Fernández, 2007, p. 21).

Uno de cada cinco suicidas, según un estudio realizado en España en el 2003, por el psicólogo Iñaki Piñuel, tiene por causal una situación de acoso que lo antecedió, lo cual da cuenta de lo determinante de este fenómeno en la salud psíquica y las decisiones de vida de quienes lo padecen (Janín Orradre, 2009, p. 301).

El ciberacoso

Las tecnologías de la información y la comunicación son sin duda alguna, una herramienta pedagógica fundamental para la adquisición de nuevos conocimientos. Pero su uso también se ha ido desvirtuando en los mismos contextos, ya que en la actualidad se está implementando una nueva modalidad de abuso e intimidación personal (ciberacoso), que perjudica directa e indirectamente la tranquilidad y el bienestar individual y social de las personas implicadas.

Consecuencias del ciberacoso

Esta nueva modalidad, al igual que la intimidación, trae consigo unas consecuencias desfavorables para los individuos inmersos en dicha problemática. El daño emocional como consecuencia del *ciberbullying* es muy significativo. Tal y como se ha puesto de relieve las víctimas del *bullying* “cara a cara” pueden experimentar depresión, ansiedad y fracaso escolar (Garaigordobil, 2011, p. 245).

Las víctimas de CB sufren el mismo o incluso mayor daño psicológico debido a que la información lesiva está disponible para todo el mundo las 24 horas del día, los acosadores con frecuencia son anónimos, el proceso de victimización es continuo e inevitable, la mayoría de las veces es muy difícil eliminar el material publicado y suele estar accesible de forma pública durante largos períodos de tiempo. Los adolescentes suelen ser reticentes a hablar con los adultos sobre el abuso que están sufriendo debido al trauma emocional, a que piensan que es culpa suya, por miedo a posibles “venganzas”, o la preocupación porque se les restrinja el uso de internet o del teléfono móvil. En su punto más extremo, el CB puede llevar al suicidio y a la violencia juvenil. (Garaigordobil, 2011, p. 245).

Perfil de los actores sociales involucrados en la problemática

Es evidente que la intimidación y el ciberacoso no pueden ser fenómenos que se reduzcan solo al ámbito escolar; son todo tipo de maltrato físico, psicológico o verbal que se comete contra otro específico en un ambiente determinado, de forma reiterativa y sin compasión (Janín Orradre, 2009). Dice este mismo autor que es idéntico al fenómeno que ocurre con un compañero en las cárceles, las novatadas sufridas por los reclutas en el ejército. Y ahora podemos afirmar también que hay intimidación y acoso mediático o ciberacoso en escenarios universitarios.

Así en nuestro contexto no se denomine *bullying* a este problema en la universidad, es importante entender que como fenómeno social trasciende las barreras de la escuela y afecta a otros tipos de población, con los mismos efectos devastadores que pueden generar en los escolares. Es decir, los universitarios son igualmente vulnerables a esta problemática y ha sido una población desatendida en este aspecto, en el sentido que les atribuimos cierta madurez psicosocial, que nos hace tener el ima-

ginario adultocéntrico, de que ya superaron esta fase de inmadurez, donde se ataca a un compañero como efecto de un fenómeno grupal, lo cual, además, es una forma de minimizar el *bullying* y creer que no es tan nefasto (porque es parte del desarrollo de los muchachos). Se trata de un problema serio, que afecta a los escolares, pero también a los universitarios y genera consecuencias negativas para su desarrollo.

En un artículo sobre el problema de la violencia entre universitarios, María Teresa Torres Mora (2010) afirma que los universitarios no suelen acudir a agresiones físicas; sin embargo, son mayores otros tipos de hostilidad, como burlas, insultos, marginación, chismes, denigrar del otro, tipificaciones a partir de rasgos físicos y posición económica, abusos en los trabajos en equipo, entre otras. Dentro de la identificación de causales de violencia en la universidad, esta autora resalta las experiencias desafortunadas en otros ámbitos como el hogar, la calle, las escuelas de básica y media, el rencor, el deseo de venganza, problemas familiares, baja autoestima, el rechazo social. Esta clase de respuestas corresponde a identificar los desencadenantes de una violencia reactiva y no proactiva (Torres Mora, 2010, p. 32).

En los escenarios universitarios la tolerancia sigue siendo la asignatura pendiente en muchos currículos universitarios (Paredes et al., 2010). Hay una creencia progresista de que los universitarios no se agreden ni excluyen entre sí; en los escenarios educativos sigue siendo actualidad la marginación, a menudo silente, entre compañeros. Pasamos a ilustrar como problemática relacional a los implicados:

La víctima

Se caracteriza por ser débil, muchas veces con baja autoestima, por lo general carente de afecto y tímida. En el interior del aula está expuesta a burlas, golpes, chantajes, humillaciones, amenazas y agresiones de todo tipo, expuesta al rechazo y a la intimidación repetitiva por parte del grupo.

José María Avilés Martínez, María Jesús Irurtia Muñiz y María Natividad Alonso Elvira (2008), hacen referencia a cuatro perfiles de víctimas, con características y diferencias particulares: La víctima *provocativa* que “aporta a la situación episodios previos de irritación, molestia o, incluso, violencia sobre alguno o alguno de sus iguales, antes de recibir los ataques de quienes les agraden” (pp. 84-85). La víctima *reactiva* responde a los ataques del agresor de manera inmediata, minimizando así su vulnerabilidad; en otros casos son alumnos que aunque reaccionen a las agresiones, no siempre resultan efectivos para combatir la intimidación. La víctima *agresiva*, “canaliza las agresiones que recibe sobre otros, a quienes maltrata expresando así su fuerza sobre ellos. Es un eslabón de la cadena agresiva, de otros hacia ella y de sí misma hacia otros” (Avilés Martínez et al., 2008, p.

85). La víctima *segura*, se representa en jóvenes que son brillantes en sus clases y que por este hecho, “terminan siendo blanco de las iras de algunos compañeros/as” (Avilés Martínez et al., 2008, p. 85).

Los agresores

Tan afectado psicosocialmente está la víctima como el agresor, quien es una persona con dificultades; suelen presentar un temperamento agresivo e impulsivo, capaces de lastimar y afectar la integridad de los demás, buscando poder, liderazgo y llamar la atención de los que están a su alrededor. Se pueden identificar a través de diversos perfiles, hay autores que contemplan algunos problemas o trastornos psicológicos en estos. Al respecto, Sevilla Romero y Hernández Prados (2006, pp. 9-10) establecen que los alumnos agresores suelen tener una alta agresividad y ansiedad, con facilidad para provocar a los demás, con una gran falta de autocontrol, les cuesta acatar las normas establecidas y no suelen ser tímidos ni retraídos, consideran que “alumnos con cierta inestabilidad y proclividad a tener conductas disruptivas se convierten en alumnos agresores por la presencia de abuso reiterados, relaciones autoritarias y de abandono infantil” Torres Mora (2010, p. 7).

Los espectadores

Son todas aquellas personas que se encuentran inmersas en el conflicto. Algunos investigadores lo han planteado como la falta de apoyo de los compañeros de la víctima, siendo este el resultado de la influencia que ejerce el o los agresores sobre el grupo. En este tipo de casos: acoso, violencia, intimidación entre estudiantes, se observa falta de compañerismo y solidaridad, aunque en algunos otros, el temor invade a los espectadores, quienes temen convertirse también en el centro de agresiones, como una víctima más.

Posiblemente el rechazo a una minoría o persona vulnerable, es promovido por unos cuantos del grupo, pero, como en tantas otras situaciones de acoso entre pares, se trata de unos cuantos que imponen su ley ante el silencio cómplice de los demás. Con la contradicción añadida de que, en muchos casos, el grupo espectador, en su fuero interno, se considera tolerante. La importancia del grupo es tal, que quienes no atacan a esa persona en desventaja, pueden exponerse a ser considerados por fuera del grupo o en su contra.

Como lo afirman Hernández Prado y Solano Fernández (2007) en su artículo “Ciberbullying, un problema de acoso escolar”:

el resto de compañeros de aula que son testigos de este tipo de situaciones de maltrato entre iguales, se sienten inseguros, atemorizados, indefensos, impotentes, apenados, ... en el caso de que denuncien este tipo de conductas, si por el contrario, se trata de testigos, que en principio apoyan al agresor y que posteriormente pueden alistarse en su banda, encuentran este tipo de situaciones divertidas y atractivas, siendo muy probable que intervengan activamente en alguna ocasión. (p. 22).

Perfil psicosocial del suicidio por intimidación y ciberacoso

En el escenario universitario existen una serie de factores que pueden generar estrés, tensión, ansiedad, depresión y hasta actitudes suicidas. Uno de estos factores es la intimidación o acoso entre pares, pues es frecuente que en nuestros ambientes universitarios sea presente el abuso de poder y el acoso, con consecuencias desfavorables para los universitarios, como lo especifican en el “IV Encuentro Nacional de Docentes Universitarios Católicos” (2010), realizado en Argentina:

El acoso y la intimidación generan, en los jóvenes universitarios, sentimientos de vulnerabilidad e inseguridad. Compromete su salud física y psíquica. La constante presión favorece las alteraciones depresivas y psicopatológicas. Los actos de evitación, pueden generar el abandono brusco del estudio y en ocasiones, el intento de suicidio. (p. 3),

siendo este último la acción más impactante en este fenómeno.

Una de las graves consecuencias de la intimidación y del ciberacoso como tal, es la ideación suicida o el acto como tal, ya que la víctima se encierra en sí misma y no encuentra salida alguna, como lo especifica Garaigordobil. (2011, p. 245), en la Revista *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, en su artículo *Prevalencia y consecuencias del Cyberbullying*: “Cada vez que se consideran las consecuencias del bullying y del Cyberbullying, emergen los episodios más dramáticos, es decir, los que implican amenazas graves contra la integridad de la víctima o los que conducen al suicidio cuando la víctima ya no tiene capacidad para soportar más sufrimiento (según afirman Jokin Ceberio, Ryan Patrick Halligan, Alex Teka, Clemente Tyler, entre otros). Sin duda, estas situaciones llegan a alcanzar una gran repercusión mediática y, por tanto, un gran impacto sobre los padres, los educadores y toda la sociedad en general.

En esta vía es importante tratar el fenómeno del suicidio en relación con esta problemática. “El suicidio es un proceso que se inicia con la ideación en sus diferentes expresiones (preocupación autodestructiva, planificación de un acto letal, deseo de muerte) discurre por el intento suicida y finaliza con el suicidio consumado. Por esta razón, la exploración acerca de la ideación suicida, así como la identificación de factores asociados a ésta, resulta de particular importancia en la prevención del suicidio”. (Paneth; Susser, 2002; Pérez, 1999, citados por Garaigordobil. 2011, p. 249).

La literatura sobre el suicidio reporta constantemente que la depresión es una variable muy relacionada con la ideación suicida (Au, Lau y Lee, 2009; Garlow, Rosenberg, Moore, Haas, Koestner, Hendin, y Nemeroff, 2008; McLaren y Challis, 2009). En este sentido, Hintikka, Koivumaa, Lehto, Tolmunen, Honkalampi, Haatainen, y Viinamaki, (2009) concluyeron que un estado de ánimo depresivo en un joven, se debe considerar como una condición previa necesaria para que surja la ideación suicida”. (Sánchez; Villarreal; Musitu y Martínez, 2010, p. 280).

Un suicidio en una persona joven siempre impacta, porque socialmente se tiende a pensar que era una persona que estaba sufriendo y que deja un conflicto familiar, además de múltiples interrogantes en el entorno cercano; desde esta perspectiva, es un tema que recibe atención de los medios de comunicación. Por ejemplo es famosa la noticia en Atenas (Grecia) de Dimitri Patmanidis, un joven de 19 años y originario de la república ex soviética de Abjasia, quien irrumpió la mañana del diez de abril del 2009 en la universidad que estudiaba y disparó contra un compañero de su misma edad. Luego salió a la calle, siguió disparando, hirió a dos personas desconocidas, y luego se disparó en la cabeza. En su mochila se encontró una nota: “No merezco seguir viviendo” debido a “la burla y el desprecio”, que, según escribió, sufría de parte de sus compañeros de estudio. “Soy egoísta. Les haré pagar y les privaré de lo que más aman”. (Luna, 2009, citado por Sánchez et al. 2010, p. 5).

“Habría una relación entre la agresión dirigida externamente y actos suicidas ya que en general los que intentan suicidio tienen significativamente mayores niveles de agresión e impulsividad en comparación a los que no lo intentaron; así también, la agresión puede cumplir determinada función en el empeoramiento de otros factores de riesgo suicida y potenciar el intento. La agresión y la impulsividad son rasgos relacionados con la conducta suicida en los adolescentes además, altos niveles de agresividad impulsiva, contribuyen en el suicido de individuos jóvenes, con la disminución en importancia conforme aumenta la edad”. (Cano; Gutiérrez; Nizama, 2009, p. 176).

Los jóvenes que son víctimas de hostigamiento tienen cinco veces más probabilidades de padecer depresión que sus pares y, las mujeres que lo sufren, tienen ocho veces más probabilidades de suicidarse (Alpízar; Salcedo, 2011, p. 24).

Según Velarde y González (2011), en su artículo “Los adolescentes que sufren de acoso escolar tienen más ideas suicidas”, los jóvenes que en algún momento han sufrido de acoso e intimidación por parte de sus pares tienen más ideas suicidas, que los que nunca lo han padecido, “En los jóvenes de 16 a 19 años existe una fuerte asociación entre acoso escolar e ideas suicidas. Cuando el acoso era frecuente, las ideas de suicidio fueron ocho veces más comunes que cuando no existía” (p. 2).

Prevención e intervención psicosocial

Carballeda (2010) define la intervención psicosocial como un proceso complejo que se construye con la sociedad desde sus vivencias, creencias y costumbres y que se lleva a cabo despaciosamente y calladamente a través de lecturas, descripciones, informes, observaciones y la relación que establece el interventor con el contexto. Señala este autor, que la prevención es la adopción de medidas encaminadas a impedir que se produzcan deficiencias físicas, mentales y sensoriales y que cuando se han producido, no tengan consecuencias físicas, psicológicas y sociales negativas.

Actualmente las instituciones utilizan la prevención, a través de normas, reglamentaciones y el control de los hechos que ocurran, pero esto no modifica en las personas la conducta violenta. Es necesario trascender, realizando propuestas innovadoras que partan del desarrollo de la metacognición (capacidad que tenemos de autorregular el propio aprendizaje) y la formación de la competencia social, desaprendiendo la conducta violenta para aprender a convivir en paz.

En este sentido, cuando la intimidación y el acoso tienen consecuencias desfavorables como el intento suicida o el acto consumado, es fundamental implementar estrategias eficaces de prevención e intervención, como lo propone la OMS (2001, p. 18): el primer paso en la prevención de suicidio es invariablemente lograr la confianza en la comunicación. Durante el desarrollo del proceso suicida, la comunicación mutua entre los jóvenes suicidas y los que se encuentran a su alrededor es de importancia crucial.

Es fundamental tener en cuenta que para lograr con éxito el proceso de prevención e intervención, en el contexto familiar y educativo, es necesario realizar un estudio particular de cada caso de acoso o intimidación, donde se analicen factores como la temporalidad en el aula, es decir, cuánto tiempo lleva el victimario agrediendo a su víctima; el ciclo vital por el cual están atravesando, primordial para implementar factores protectores que disminuyan la agresión; el sexo, ya que en estudios realizados en diferentes países, en la mayoría se ha concluido que la mujer es la más afectada emocional y psicológicamente con este fenómeno y que como consecuencia, posee mayor riesgo de suicidio, tal como lo especifican Díaz, Prados y Ruiz (2004): “Las adolescentes presentan más síntomas depresivos y mayor ideación suicida, a partir del acoso, ellas crean una percepción negativa de sí mismas” (p. 17).

Es importante tener en cuenta, algunas recomendaciones que pueden ser un soporte en el momento de intervenir dentro y fuera del aula; algunas de estas son:

- Reforzar las relaciones familia–institución educativa: la institución es el lugar de interacción y formación de los jóvenes.
- Llevar a cabo un plan de apoyo psicosocial, tanto con el agresor como con la víctima, identificando en cada caso los perfiles y las ayudas que se le puede brindar a cada uno.
- Realizar un plan estratégico pedagógico con los involucrados externos; en este caso con los espectadores inmersos en dicha problemática.
- Realizar campañas para combatir la intimidación y el ciberacoso, que especifiquen cómo detectarlo a tiempo y cómo tratarlo cuando existe en el interior del aula.

- Capacitar docentes y padres de familia sobre el tema, para que reconozcan todas las implicaciones de la problemática.
- Contar con un equipo profesional interdisciplinario (psicólogos, médicos, trabajadores sociales, docentes...) que puedan contribuir a la comprensión y manejo de la problemática, desde sus saberes específicos.

Allí los esfuerzos que realice la familia, la institución como mediadora y el equipo interdisciplinario, son de gran importancia para todos los involucrados en el conflicto, ya que no es sólo la víctima la del problema; con ella hay más implicados, con múltiples problemáticas que es necesario atender de manera integral.

Conclusiones

El fenómeno del *bullying* no puede ser reducido solo al ámbito escolar, existe también de manera presencial y mediático en el escenario universitario.

Así, académicamente, en los escenarios universitarios no se le denomine *bullying* a esta problemática social, como fenómeno trasciende las barreras de la escuela y afecta a otros tipos de población, con los mismos efectos adversos, que pueden generar en los escolares, es decir, los universitarios son igualmente vulnerables a esta problemática.

Esta problemática psicosocial no es que haya aumentado en los últimos años, sino que la opinión pública la ha visibilizado como problemática social, dándole el carácter de un problema de salud pública que permite que las comunidades estén ahora más sensibilizadas.

Estamos ante un fenómeno que, aunque se ha venido presentando durante mucho tiempo, solo hasta ahora se está tomando conciencia de la gravedad que representa el tema del *bullying* y el *ciberbullying* para los jóvenes de hoy y que como problemática compete a toda la ciudadanía.

Es necesario formular programas preventivos de apoyo, acompañamiento y bienestar a esta problemática, desde bienestar universitario. El *bullying* no es un mito sino una realidad que habita las universidades; por tanto, debe ser un tema de interés en estos escenarios, en la medida que perjudica la dinámica de relaciones interpersonales, la permanencia en la carrera, el rendimiento académico, la productividad e incluso la salud de los futuros profesionales, que con todas esas dificultades asumirán su futuro laboral.

Se requiere también implementar medidas preventivas y/o correctivas desde la generación de políticas de calidad de la educación y políticas públicas; que permitan identificar cómo esta problemática psicosocial afecta los procesos académicos y de interacción social en los diferentes campos

educativos. No se pueden pasar desapercibidos todos estos eventos traumáticos que ocurren entre víctimas y victimarios sin importar las consecuencias que esto puede generar a corto, mediano y largo plazo para la ciudadanía.

Implementar estrategias de prevención del suicidio con alcance en políticas públicas para evitar conductas suicidas en los jóvenes universitarios.

Referencias

- Alpízar Ramírez, G. & Salcedo González, I. (2011). Acercamiento al fenómeno del acoso escolar (*bullying*). Reflexiones sobre la relación violencia de género y violencia escolar. *Revista de Derechos Humanos*, 11(9), 3–35.
- Amemiya, I., Oliveros, M., & Barrientos, A. (2009). Factores de riesgo de violencia escolar (*bullying*) severa en colegios privados de tres zonas de la sierra del Perú. *Anales de la Facultad de Medicina*, 70(4), 255-258. Recuperado de: <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/anales/article/view/925/750>
- Avilés Martínez, J. M., Irurtia Muñiz, M. J., Alonso Elvira, M. N. (2008). **Víctimas y bullying**. Pasos para la intervención con las víctimas. *Amazônica Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação*, 1(1), 83-103.
- Cano, P., Gutiérrez, C. & Nizama, M. (2009). Tendencia a la violencia e ideación suicida en adolescentes escolares en una ciudad de la Amazonía peruana. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 26(2), 175-181.
- Carballeda, A. (2010) *La intervención en lo social narrada desde los ateneos*. Montevideo: Espacio-Margen.
- Cerezo Ramírez, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica *bullying* (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17(1), 37-43. Recuperado de: http://www.um.es/analesps/v17/v17_1/04-17_1.pdf
- Díaz, F., Prados, M. & Ruiz, M. (2004). Relación entre las conductas de intimidación, depresión e ideación suicida en adolescentes. Resultados preliminares. *Revista de Psiquiatría y Psicología del niño y del adolescente*, 4(1), 10-19.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.

- García-Maldonado, G., Joffre-Velázquez, V. M., Martínez-Salazar, G. J. & Llanes-Castillo, A. (2011). Cyberbullying: forma virtual de intimidación escolar. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(1), 115-130.
- Hernández Prados, M. A. & Solano Fernández, M. I. (2007). Cyberbullying, un problema de acoso escolar. *RIED: Revista Iberoamericana de Estudios a Distancia*, 10(1), 17-36. Recuperado: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/141650.pdf>
- Janín Orradre, C. (2009). *Diccionario del suicidio*. Pamplona: Laetoli.
- Magendzo Kolstreim, A., Toledo Jofré, M. I. & Rosenfeld Sekulovic, C. (2004). *Intimidación entre estudiantes. Cómo identificarlos y cómo atenderlos*. Santiago: LOM.
- Organización Mundial de la Salud – OMS. (2001). *Prevención del suicidio. Un instrumento para docentes y demás personal institucional*. Ginebra.
- Paredes, O., Sanabria-Ferrand, P.-A., González-Quevedo, L. A. & Moreno Rehalpe, S. P. (2010). “Bullying” en las facultades de Medicina colombianas, mito o realidad. *Revista Med*, 18(2), 161-172.
- Sánchez S., J. C., Villareal, G., M. E., Musitu, G. & Martínez, B. (2010). Ideación suicida en adolescentes: un análisis psicosocial. *Psychosocial Intervention – Intervención Psicosocial*, 19(3), 279-287.
- Sevilla Romero, C. M., Hernández Prados, M. A. (2006). El perfil del alumno agresor en la escuela. *VI Congreso Internacional Virtual de Educación*. Universidad de Murcia.
- Torres Mora, M. T. (2010). El problema de la violencia entre universitarios abordado desde el enfoque de la Investigación-Participación-Acción. *Investigación Universitaria Multidisciplinaria*, 9(9), 27-36.
- UdeA Noticias. Comunidad Universitaria rechaza la intimidación y la violencia. Universidad de Antioquia. Medellín. Publicado el jueves 22 de 2011. http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/bActualidad/Principal_UdeA/UdeANoticias/Historial/Historial%202011/Formacion/Voces%20de%20rechazo%20a%20la%20intimidaci%C3%B3n%20de%20quienes%20no%20est%C3%A1n%20en%20paro
- Velarde Mayol, C. & González Rodríguez, M. P. (2011). Los adolescentes que sufren acoso escolar tienen más ideas suicidas. *Evidencias en pediatría*, 7(3), 59.
- Wolf, C. & Esteffan, K. (2008). *Bullying: una mirada desde la salud pública*. *Revista Chilena de Salud Pública*, 12(3), 181-187.

CONFRONTACIÓN BIPARTIDISTA EN COLOMBIA

El diario *Vanguardia Liberal* como un actor político opositor frente al partido conservador,
1949*

BIPARTISAN CONFRONTATION IN COLOMBIA

The *Vanguardia Liberal* newspaper as a political actor opposed to the conservative party, 1949*

Álvaro Acevedo Tarazona**, Laura Marcela Villafrade Bravo***

Universidad Industrial de Santander, Colombia

Recibido: 15 de enero de 2013 - Aprobado: 30 de abril de 2013

Forma de citar este artículo en APA:

Acevedo Tarazona, Á. y Villafrade Bravo, L. M. (julio-diciembre, 2013). Confrontación bipartidista en Colombia. El diario *Vanguardia Liberal* como un actor político opositor frente al partido conservador, 1949. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(2), 311-325

Resumen

El presente artículo se propone analizar la oposición política que el partido liberal santandereano ejerció en contra del gobierno conservador de Mariano Ospina Pérez desde las páginas del diario *Vanguardia Liberal* en el contexto de las elecciones de 1949. Esta oposición se caracterizó no solo por la fuerza con que se criticó las acciones del gobierno, sino por el uso de expresiones cargadas de odios de vieja data y en general de todos los aspectos que las diferencias ideológicas conllevan. No cabe duda de que en Santander *Vanguardia Liberal* lideró la oposición política al partido conservador y que con sus editoriales quiso influir en el devenir político de su región tanto como en el de la nación. El análisis ha sido organizado en tres partes. En la primera, se reconstruye la imagen que de su antagonista político creó el liberalismo santandereano; en la segunda, se analiza la imagen que de sí mismos crearon los liberales; mientras que en la última se examina la manera en que fue percibida la acción opositora por parte del diario bumangués.

Palabras clave:

Oposición, liberalismo, conservatismo, *Vanguardia Liberal*, unión nacional, violencia.

Abstract

This article intends to analyze the political opposition that the liberal party from Santander exerted against the Conservative Government of Mariano Ospina Pérez from the *Vanguardia Liberal* newspaper pages. All this in the context of the 1949 elections. This opposition was characterized not only by the force with which the Government's actions were criticized, but also by the use of loaded expressions of longstanding hatreds and, in general all the aspects that the ideological differences involve. There is no doubt that in Santander, *Vanguardia Liberal* led the political opposition to the conservative party and with its publishers it wanted to influence, both the region's political future as well as the national. The analysis is organized in three parts. The first part reconstructs the image of the political antagonist created by the Santandereano liberalism; the second part is analyzing the image created by the liberals themselves; while the last part looks at the way in which the opposition action was perceived by the bumangués' newspaper.

Keywords:

Opposition, Liberalism, Conservatism, *Vanguardia Liberal*, National Union, violence.

* El presente texto expone algunos de los resultados de investigación obtenidos en el proyecto "Prensa, educación y orientación política en la República Liberal: *El Diario de Pereira y Vanguardia Liberal* de Bucaramanga, 1930-1946", financiado por COLCIENCIAS, la Universidad Industrial de Santander (UIS) y la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP).

** Profesor Titular Universidad Industrial de Santander. Doctor en Historia. Director del grupo de investigación Políticas, sociabilidades y representaciones histórico-educativas (PSORHE). Correo electrónico: tarazona20@gmail.com

*** Historiadora. Miembro del grupo de investigación Políticas, sociabilidades y representaciones histórico-educativas (PSORHE). Correo electrónico: laura.marcela.villafrade@gmail.com

Introducción

Darío Acevedo Carmona (1992) ha señalado con acierto que la oposición política constituye “una de las instituciones claves de la democracia tradicional” (p. 272) colombiana. En efecto, nuestra historia política está cargada de relatos cuyo nudo no es más que la batalla sempiterna entre conservadores y liberales, unas veces como gobernantes y otras como opositores. Así pues, aunque no es posible aseverar que la oposición ha gozado siempre de un estatuto legal, no hay duda de que ha sido un elemento clave de la lucha política. Ahora bien, lo verdaderamente interesante de este fenómeno histórico tiene que ver con el mecanismo que los partidos han privilegiado para llevar a cabo la oposición, el cual, como podrá suponerse, no es otro que la prensa escrita. Así, por ejemplo, durante los periodos históricos conocidos como la *República liberal* (1930-1945) y el *retorno del conservatismo* (1946-1953) los conservadores y los liberales, respectivamente, ejercieron a través de sus periódicos las más duras críticas opositoras al gobierno de turno. La prensa ha sido entonces una verdadera trincheras en la guerra bipartidista.

Pues bien, si la oposición es un elemento clave para la comprensión de la historia política colombiana, es indudable que un análisis reposado de los discursos políticos de los partidos develará los resortes más íntimos de una lucha entre facciones que competían por el control del campo político —tal como lo ha mostrado a su manera Carlos Mario Perea (2009)—. No obstante, hay que señalar que aún carecemos de estudios monográficos que den cuenta de este fenómeno en la región nororiental del país, y que nos muestren cada una de sus implicaciones. En consecuencia, en este artículo nos proponemos analizar un caso particular de oposición política, ejercida desde un diario de ideología liberal durante un periodo de dominio conservador, tal como aconteció con *Vanguardia Liberal* hacia 1949, no solo para describir las críticas que el liberalismo le hiciera al gobierno de Mariano Ospina Pérez o a la candidatura de Laureano Gómez, sino para establecer las tareas que cumplía el discurso opositor desplegado en sus páginas. En este sentido, el texto argumenta que la oposición política se caracterizó por el despliegue de una serie de expresiones de odio, así como de sesudas y frías críticas de orden político, administrativo e ideológico, que ayudarían a crear las imágenes contrapuestas de cada uno de los partidos. Se sostiene entonces que el odio visceral manifestado en el lenguaje con el cual *Vanguardia Liberal* ejercía oposición al conservatismo, posibilitó no solo la crítica política, sino la configuración, por una parte, de una autoimagen del partido liberal, y por otra de una contraimagen del partido conservador.

Con el ánimo de acordar un mínimo de congruencia conceptual nos resta aclarar, para concluir esta introducción, que para efectos del presente artículo, bajo la figura de la *oposición política* se considera la tensión que orientaba el enfrentamiento partidista por el poder político, en un juego en el que cada bando defendía sus propios intereses. La oposición política es entendida pues como el conjunto

de acciones realizadas para perseguir fines contrapuestos a los que defendían quienes detentaban el poder del Estado. En el caso colombiano, esta tensión —la cual llegaría a su punto más alto hacia el año de 1949— tuvo como principales actores al gobierno conservador y la oposición liberal, los partidos tradicionales que luchaban por el dominio del campo político desde principios del siglo XX.

El adversario político: la construcción del antagonista conservador

Para enfrentar las elecciones al congreso de 1949 los miembros del Partido Liberal en Santander decidieron dejar en manos de su Directorio Departamental, dirigido a la sazón por el General Lázaro Soto, todo cuanto se pudiera hacer para alzarse con la victoria. Esta manera de enfrentar la disputa electoral fue tomada como una acción positiva, pues no solo impulsaría las labores propagandísticas, sino que le confería a la campaña un hálito de victoria en virtud de su seriedad y orden (*Vanguardia Liberal*, 4 de enero de 1949). Formalmente, la campaña electoral inició el 10 de enero en Bogotá, con unas conferencias dictadas por Carlos Lleras Restrepo y Francisco José Chaux, a quienes sus copartidarios veían como los héroes de la unión liberal, al evitar que la congregación cediera ante las amenazas divisionistas encabezadas por la vertiente izquierdista del partido¹. Así pues, ante la nueva disputa política que se acercaba, no había nada mejor que hacer un llamado a la unión, y de eso se encargaron no únicamente los caudillos sino sus medios de opinión. De ahí que fueran comunes los llamados unionistas: “ningún liberal puede sentirse ajeno a la organización de nuestro partido para la batalla definitiva que vamos a librar” —expresaba *Vanguardia Liberal* en enero de 1949. Se reconocía de esta manera que el aporte del militante era esencial, ya que redundaba en el bien del partido tanto como en el la República. Fue así, pues, como el discurso liberal pretendió legitimar una disciplina cabal e incondicional en el partido, a tal punto que el derecho a disentir operó solo en el plano filosófico de los ideales y administración del partido, no en el campo estructural electoral, pues allí lo único aceptado era “poner al partido en pie de batalla” a través del sometimiento a las autoridades de la colectividad.

Pero ¿cómo pudo el discurso publicado en un diario como este, configurar la imagen de su antagonista político? La fórmula era sencilla: señalando que el único partido capaz de asumir una opción de vida verdaderamente “progresista” y “liberalizante”, capaz también de abrazar las “causas populares” y de aborrecer las prácticas violentas propias de su opuesto político, era el liberalismo, de manera que a su contrincante se le endosaba la imagen antagónica, al ligar al partido conservador con a la tiranía, el atraso social, económico o cultural, y hasta con la misma muerte.

¹ El 7 de febrero de 1949 se llevó a cabo una manifestación política liberal en Bogotá, que concentró a antiguos gaitanistas, turbayistas, lopistas y santistas, como símbolo de “unión” del liberalismo. Ver: La solución de la crisis liberal. *Vanguardia Liberal*, 4 de marzo de 1949.

Tras el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán y con la presidencia en manos del conservador Mariano Ospina Pérez, el dirigente liberal Darío Echandía acató el llamado del presidente Ospina a la “Unión Nacional”, al ejercer por tercera vez el Ministerio de Gobierno. Tal acción fue presentada por *Vanguardia Liberal* como una muestra del patriotismo liberal, así como de la abnegada dedicación con que todo liberal actuaba cuando de salvaguardar las instituciones democráticas se trataba. La ponderación de Darío Echandía dentro del liberalismo y su llamado por parte del presidente Ospina Pérez en el desarrollo de la política de “Unión Nacional” constituyó el ejemplo más concreto del talante liberal: “el presidente Ospina Pérez ha encontrado una respuesta fulgurante a sus tesis de unión y solidaridad nacionales en la actitud y la conducta de este magistrado interrégimo que en dos ocasiones históricas ha representado papel descollante en la guarda de las instituciones civiles y democráticas que nos rigen”, sentenciaba *Vanguardia Liberal* en abril de 1949. Paradójicamente, mientras se preconizaban las virtudes políticas de un ambiente de unidad dentro del gobierno conservador de “Unión Nacional”, el comienzo de la época electoral marcó un breve, pero ardiente lapso de ambigüedades, intrigas, acusaciones y referencias en el liberalismo santandereano que configuró la imagen del protagonista político conservador construido por parte del opositor.

En un principio, el liberalismo santandereano no fue ajeno a las acciones con las cuales Ospina Pérez intentaba articular, en nombre de la “unión nacional” un gobierno sin turbulencias electorales (*Vanguardia Liberal*, 15 de enero de 1949). No obstante, esta preconizada política ospinista, que tenía en el líder liberal Darío Echandía una muestra fehaciente de la unión, empezó a mostrar sus grietas, tal como ocurrió con la fundación del municipio de Flandes, en el Departamento del Tolima, cuando en la misma ceremonia de fundación, lo que se pretendía fuera un acto de “unión política” degradó en desorden y violencia partidista. La responsabilidad de estas llamadas “crisis seccionales” fue atribuida por el liberalismo de manera exclusiva a las acciones de los “gobernadores militares” que los “azules” imponían en las regiones. Al parecer, según las denuncias liberales, existía una marcada desarticulación entre la política ejercida desde las altas esferas y la acción política en las regiones. El 3 de marzo de 1949, por ejemplo, en su nota editorial *Vanguardia Liberal* denunciaba que tras la generalización de los abusos cometidos en contra de los liberales en algunas localidades por parte de los alcaldes, corregidores y policías, la ineficacia de los acuerdos políticos y las garantías electorales pactadas por el gobierno de Ospina Pérez ya era evidente².

La política de “Unión Nacional” ofrecía una serie de complejidades que sólo el marco político por su naturaleza provee. De manera temprana, dentro de la alianza política de Ospina Pérez y el liberalismo, surgió la eventual postulación presidencial de Echandía, emanada de la opinión liberal,

² Garantías. *Vanguardia Liberal*, 3 de marzo de 1949. Puntualmente, la situación política regional en Santander no fue la mejor en tiempos electorales, pues existía gran expectativa dentro de las toldas de cada partido por conocer el gobernador que designaría Ospina Pérez, quien ante la lógica de las mismas circunstancias negaba que existiera una interinidad en la gobernación del departamento.

que fue inmediatamente rechazada por el entonces ministro, asimilándola como una falta a los principios políticos que en ese momento regulaban el clima político nacional de unidad y “neutralidad” (*Vanguardia Liberal*, 5 de enero de 1949), a pesar de que sin duda, el término “neutralidad” aludía a un ambiente tenso y conflictivo. Sin embargo, la degradación de la cultura política y la violencia desatada desde el magnicidio de Gaitán, no hicieron más que propiciar un ambiente social caldeado de sangre y enconados odios fraticidas enmarcados dentro de una preferencia política.

El liberalismo: la construcción de una imagen política

Una de las tareas emprendidas por Darío Echandía en el gabinete de Mariano Ospina Pérez consistió en impulsar una reforma electoral que sirviera para equilibrar el mecanismo democrático que da legitimidad al poder, es decir, las votaciones, garantizando la participación de ambos partidos políticos en igualdad de condiciones. Por esto mismo, Echandía justificaba la reforma como un factor clave para mantener la paz, en la medida que buscaba garantizar una “libertad electoral”. La consecuencia que de este hecho desprendían los liberales no era otra que la de considerar al liberalismo —representado o encarnado por Echandía— como el único y verdadero “guardián de la pureza electoral” (*Vanguardia Liberal*, 6 de enero de 1949). De ello era consciente incluso el mismo Echandía, ya que destacaba que la acción política liberal trascendía el marco electoral, pues “el liberalismo —decía— no es un partido para ganar elecciones sino para garantizar el perfeccionamiento de las instituciones democráticas” (*Vanguardia Liberal*, 6 de enero de 1949), aspecto que según Echandía, siempre había hecho el liberalismo a lo largo de su historia. Fue en consecuencia, debido a la resolución de Echandía, que el liberalismo santandereano expresó su respaldo al accionar del gobierno conservador.

Al respecto, el diario bumangués *Vanguardia Liberal* (s.d. 5 de enero de 1949) intentó sacar réditos en una extensa nota editorial al evocar los postulados del caudillo Jorge Eliécer Gaitán, a quien en tiempos de la división liberal Turbay-Gaitán, había descalificado y desligado de los legítimos postulados del liberalismo. Ahora, la tensión fue centrada en la llamada “restauración moral y democrática” gaitanista, referida dentro de una correlación donde el primer aspecto garantizaba el segundo, en el marco de una visión estructural del ideal político liberal. Bajo esta visión, el problema político visto desde la óptica gaitanista claramente iba más allá de la esfera electoral e institucional propia del Estado, puesto que la “restauración” aludía a un proceso sociopolítico que involucraba el concepto amplio de nación. Este cambio evocado idealmente por el liberalismo, comprendió un punto de acción que partía desde la dirigencia hasta el mismo ciudadano depositario de derechos y de deberes, que en la restauración moral era consciente de cumplir. Finalmente, la “restauración” llevaría a un camino de “mejora de las condiciones de la existencia”.

El estado de cosas percibido por Gaitán y evocado por el liberalismo santandereano refería a unas condiciones “inmorales” de la patria, producto de un “mercantilismo inmoral” fácilmente constatable a través de la “explotación del hombre por el hombre”; en suma, las formas que perpetuaban la desigualdad social producto de la inmoralidad en el campo económico dominado por un utilitarismo insano. Históricamente, para los liberales solo sus gobiernos habían ejercido la auténtica república colombiana fundamentada en una general y abstracta “noción sagrada” (s.d. *Vanguardia Liberal*, 6 de enero de 1949) relacionada con preceptos como la “lealtad” y la “franqueza”. Por ello, la restauración moral gaitanista y el intento por reconquistar el poder para el liberalismo fue el equivalente bíblico a la perpetua lucha entre la “luz” liberal contra la “oscuridad” conservadora. Allí, en la luz, “gozaron” por igual, liberales y conservadores, puesto que muchos “enemigos del liberalismo así lo reconocen en privado, aunque públicamente lo callen” (*Vanguardia Liberal*, 6 de enero de 1949). De igual forma, el liberalismo siempre sería el abanderado de conceptos tales como la modernidad, la libertad y el progreso; sus ideales proclamados desde mediados del siglo XIX por Ezequiel Rojas, serían retomados con el objetivo de lograr la entrada del país a una época moderna después de la oscuridad propuesta por el Partido Conservador desde su hegemonía impuesta por Rafael Núñez y que continuaría hasta 1930 y que llevó a Colombia a un letargo en su economía y a una situación estática en todas sus instituciones políticas.

De esta manera, el proceso de restauración moral debía obedecer al establecimiento de una conciencia del estado mismo de inmoralidad por parte de la nación, de su dirigencia y el mismo pueblo. Por esto, resulta claro que los aspectos estructurales que determinaban el estado disfuncional del aparato político y social fueron presentados en el discurso dentro de categorías morales que el mismo liberalismo empleó para construir su discurso opositor y su imagen política en el marco de la discusión de la reforma electoral de 1949. Fue allí donde esta reforma cobró una inusitada importancia para la época en la medida que fue el punto de partida del planteamiento para lograr articular la acción opositora a la estructura democrática del país y su fracaso apenas corresponde a las expectativas que esta iniciativa despertó³ (Guarín C., 2005). Los temores aducidos por el liberalismo precipitaron ataques hacia esta iniciativa, tirando al traste los intentos del gobierno de unidad de Ospina Pérez por hacer del articulado electoral la garantía formal para un ejercicio democrático pacífico sin la legitimidad que hasta ahora otorgaban el poder de las armas y el constreñimiento.

***Vanguardia Liberal* y su papel político: el discurso opositor**

Dentro de la serie de marcos simbólicos en los que se desarrolló la contienda bipartidista, cobra especial relevancia el uso del lenguaje como un mecanismo de acción política, pues dentro de un medio de información partidista como *Vanguardia Liberal*, se construyó un mecanismo alterno

³ Sólo en el marco de la Constituyente de 1991, se adoptaron las primeras normativas y lineamientos en torno a la figura de la oposición; no obstante, el esquema gobierno-oposición aún en la actualidad presenta una problemática álgida de vigente discusión.

y efectivo de acción política en el marco de un ejercicio informativo que se planteó en torno “a una agitación periodística libre, sincera y franca entre nuestras tendencias políticas” (*Vanguardia Liberal*, 6 de enero de 1949). Era necesario establecer un medio comunicativo que aparte de informar a los santandereanos, lograra transmitirles los principios de su ideología, con el objetivo de atraer más miembros para su partido, pero también para reforzar sus conceptos en aquellas personas que ya se encontraban vinculados al liberalismo. *Vanguardia Liberal* también fue la tribuna donde se expresaron las inconformidades con respecto a los gobiernos conservadores, y a su vez, el medio donde se propusieron las reformas encaminadas a mejorar los aspectos sociales y económicos del país y la región. Como tribuna de opinión trazó un claro discurso opositor frente al conservatismo, enfocado en encontrar posibles cambios que redundaran en el bienestar de la comunidad y no solamente como campo de crítica, aunque sí existió un tinte de ironía y sarcasmo en los escritos. Igual sucedió con la caricatura que se convertiría en una crítica gráfica expuesta desde los principales medios periodísticos colombianos.

Paradójicamente la alusión a un bipartidismo no condujo a un equilibrio del poder político y burocrático en el país, sino que fue el principio de la expresión del conflicto político a través de la violencia en la sociedad. Fernán González (1997) destaca la contraposición en el discurso político a la hora de definir “lo nacional”: por un lado, la expresión política conservadora de un catolicismo como elemento aglutinante de la nación, y por el otro, el carácter vanguardista de un discurso liberal aunado al “progreso” y la “democracia” “moderna”. Esto conllevó a que los actores políticos no desarrollaran una visión que fuera capaz de concebir la heterogeneidad como fundamento de nación, ya que se construyó una visión exclusivista y cerrada del espacio político gracias a que cada partido se autodefinió en antítesis del adversario. Cada partido político retomaría sus banderas originales expuestas desde mediados del siglo XIX. El conservatismo unido a la Iglesia sería el portador de la tradición y las buenas costumbres morales para llevar al país al progreso social, lejos de los vientos de violencia que habían sumido al país en el atraso y la pobreza.

La intervención de la prensa liberal se realizó esencialmente a través de sus publicaciones, entendidas de manera global como expresiones de un discurso que proviene del periódico y que obedece a lógicas racionales a las que puede accederse mediante el análisis. Se parte de suponer, por un lado, la existencia de intereses políticos determinados por parte del diario y, por otro lado, su ubicación preferencial respecto a los medios de reproducción simbólica⁴ (Van Dijk, 2003) porque el discurso contribuye de cierta manera, a extender la desigualdad y diferencia política entre el opositor y el gobiernista. Esta condición de desigualdad permite a su vez, una identificación y determinación política de quien se asume como opositor, donde el principio de la diferencia es el modo de construir

⁴ En su estudio sobre el papel de las élites, Van Dijk hace énfasis en el lugar privilegiado que tienen dentro de la sociedad aquellos que ejercen algún grado de control sobre los medios de reproducción simbólica, entre los que se cuentan, entre otros, los medios de comunicación.

identidad. La identidad era necesaria para hacer nación y para construirla se precisaba reconocer al otro como diferente en sus opiniones políticas.

Según César Augusto Ayala Diago (2010), dentro de la cultura política colombiana la relación entre los partidos políticos y los medios de información operó con base en la configuración de estos últimos como “dispositivos ideológicos que tenían la función de morigerar el liderazgo totémico del amplio abanico de dirigentes carismáticos”. Puntualmente, este liderazgo “totémico” vinculaba estrechamente los factores inherentes del líder político al propio discurso político, al mismo dogma político, lo que coartaba la maniobrabilidad y expresión política del mismo partido. Es pues este un rasgo específico de la cultura política, pero sobre todo, del papel de los medios a la hora de presentar las posiciones políticas. Por esto no fue algo atípico que la dirección liberal realizara una convocatoria a los distintos representantes de periódicos liberales de todo el país, para que allí se planeara “la acción política para las campañas” (*Vanguardia Liberal*, 19 de julio de 1949), y mucho menos, que los periodistas asumieran como una verdadera “misión”, el “prestar al liberalismo un servicio que consideramos especialmente necesario e ineludible en la situación actual”. Al ser un periódico vinculado a un partido político, *Vanguardia Liberal* se veía como el proveedor de la ideología que permitiría generar la identificación del bando liberal por lo que desde sus tribunas propugnaba por la unidad del partido y buscaba la cohesión entre sus miembros. Igual sucedía con los periódicos vinculados al partido conservador.

Particularmente, *Vanguardia Liberal* reconoció el periódico como un vínculo esencial para aglutinar una acción colectiva mediante la comprensión del lector de las diferentes actividades emanadas del mensaje escrito que veló en aquel entonces por “mantener el vigor espiritual en todos nuestros copartidarios”, pues

la función de la prensa ha cobrado la suprema importancia hasta el punto de que solamente los periodistas hemos logrado, en la medida de las atribuciones que se nos permiten, llegar a las regiones en donde ha sido ilícito introducirla, para llevar las informaciones y consignas (...) las gentes, en su afán de mantener la unidad y la disciplina, desentrañan las columnas de los diarios lo que abiertamente no hemos podido expresar. (19 de julio de 1949).

Ante la proximidad electoral, el liberalismo reconoció como “necesaria” la llamada “agitación periodística” en el marco que esta fuera “libre, sincera y franca” entre las tendencias políticas. De esta forma, la prensa fue reconocida como escenario concreto de debate político, como el lugar donde se desplegaba el ejercicio político de la oposición, al encontrar dos posturas que fueron determinadas coyunturalmente por la dinámica electoral. Desde las páginas de *Vanguardia Liberal* se instaba a los lectores acerca de la importancia de ejercer el derecho ciudadano a través de un voto libre, pensante y consciente, sin dejarse manipular por presiones de sus opositores. No obstante, en épocas de suma

tensión política las acusaciones de “discriminación de noticias”⁵ fueron objeto de serios cuestionamientos por algunos diarios que llevaron a pensar sobre el papel de la prensa de provincia y la asentada en Bogotá. Por ejemplo, semanas antes de las elecciones presidenciales del 27 de noviembre de 1950, el diario *El Tiempo* denunció una actitud aparentemente irregular de la Oficina de Prensa de Palacio al haber dado exclusividad de información al connotado diario conservador *El Siglo*. Curiosamente, diarios conservadores de provincia como *La Patria* de Manizales habían reclamado este comportamiento anómalo, a lo que el gobierno adujo, era un simple error o “exceso de celo” por parte de la oficina encargada de propagar la información oficial.

Un primer aspecto del discurso opositor manejó un matiz eminentemente diplomático y político, al reconocer el ejercicio de una forma opositora “organizada y consciente” (*Vanguardia Liberal*, 15 de enero de 1949) como principio fundamental de la democracia que hace las veces de contrapeso “al goce abusivo del poder”. En esta forma, la acción opositora fue vista como un elemento esencial de equilibrio en la estructura del poder político. En efecto, la acción opositora corría paralela al digno y cabal ejercicio que el protagonista político fuera capaz de ejercer, para lo cual era necesario que el poder estuviese en manos “patriotas de estadistas probos y expertos”, conscientes del verdadero mandato constitucional que recaía en la generación de “acuerdo” cuando la coyuntura política establecía un período de crisis.

Este modelo de acción opositora descrito por el liberalismo encontró asidero en los preceptos “unión nacional” proclamados por Ospina Pérez, y permitió un entendimiento con el Partido Liberal. Sin embargo, las constantes críticas de Laureano Gómez a la política de unidad del presidente Ospina, no sólo dividieron al conservatismo sino que determinaron el discurso opositor liberal hacia el “fanatismo” político de derecha representado en el ejercicio político de Gómez.

Así, dentro de estos términos, el debate fue considerado por el liberalismo como el más pertinente de los mecanismos para la sana e ideal “persuasión inteligente” del elector; no obstante, cuando la acción política se acompañó de intimidación bajo mecanismos explícitos de violencia y persecución que, según el liberalismo fue una práctica bien conocida en algunas poblaciones, se abrió camino para desarrollar un segundo aspecto del discurso opositor que se centró directamente en la acusación y la denuncia.

La acción desatada por el conservatismo a través de persecuciones *de facto* llevadas a cabo en poblaciones liberales con connotados rasgos de violencia, fue para el discurso liberal, la demostración de la ausencia de argumentos en el debate político, pues “la reacción va poniendo en cada lugar o

⁵ Particularmente, *El Tiempo* en su encabezado publicaba un recuadro con la siguiente inscripción: “EL TIEMPO es un diario Liberal para el pueblo Colombiano / consagrado al culto y defensa de la libertad y la justicia, / al servicio de los principios en que se basan las instituciones republicanas y democráticas”. La discriminación de noticias es un error o demasiado celo. *El Tiempo*, 4 de noviembre de 1950.

tratando de poner sus fichas y de crear el ambiente propicio a su éxito”. Términos puntuales como “falangismo”, “reacción” o “reaccionario” fueron adscritos a la postura de derecha que el liberalismo reconoció en el accionar político laureanista, pues explícitamente, el discurso siempre se desarrolló en torno a personajes colectivos o agrupaciones abstractas con una carga ideológica, antes que a señalamientos personales, aunque implícitamente se referían a las posturas de Laureano Gómez.

Cuando los límites del acuerdo y los términos políticos de la diplomacia traspasaban las fronteras del debate y del mismo acuerdo, las acusaciones y señalamientos como elementos aglutinantes del segundo aspecto del discurso opositor no giraban en torno a la praxis de la discusión y la exposición argumentativa del debate, ya que traspasar tal límite implicaba siempre rozar con el extremismo y la disputa beligerante de la fuerza silenciadora. Particularmente, para el caso conservador, su referencia a medios de hecho que trascienden el simple debate de opinión dentro del discurso liberal siempre fue relacionado con una pobreza intelectual adscrita al carácter doctrinario de los postulados conservadores. La correspondencia planteada en el discurso liberal entre el progreso vivificado como una luz de sabiduría, permitió excluir al adversario azul y por ende, definirlo en términos de atrasado y oscurantista. Esta marcada contradicción política existente entre liberales y conservadores se haría evidente en los diarios de circulación nacional como *El Tiempo* y *El Siglo*, y en algunos del ámbito regional como *Vanguardia Liberal* y *El Diario* de Pereira. A través de sus páginas se creó oposición al conservatismo y se confrontaron sus ideas con las necesidades de progreso para el país, además que se destacaba que la Iglesia era un ente que no permitía el desarrollo de la nación. De igual manera, los periódicos conservadores denotaban que la permisividad y el libre pensamiento del liberalismo llevarían a la hecatombe nacional porque se perderían los valores morales y las buenas tradiciones fundamentales para la construcción social del país.

El 20 de enero de 1949, *Vanguardia Liberal* publicó un fragmento del diario conservador de Málaga paradójicamente denominado *El Debate*, donde su nota editorial para el liberalismo no fue más que una escueta “invitación a matar”, ya que había expresado que

al Partido Liberal no se le puede combatir con ideas porque no las tiene, hay que combatirlo con el gesto despreciativo en la boca, y con el fuste en la mano (...). Cuando lo hemos combatido con principios de orden y de moral, él nos responde con una burda carcajada idiota y con traicioneros disparos. De tal manera que ahora será la ley del talión. Nada de mansedumbre, nada de cobardía. (20 de enero de 1949).

Por su parte, el liberalismo respondió que con suma lógica se podían entender tales palabras apenas propias de “un conservador de raza-mandaca”, digno exponente de la “caverna intelectual del conservatismo”. Además, el liberalismo consideraba al caudillo conservador Laureano Gómez como falangista y promotor de la violencia a través de sus discursos que instaban a la persecución del Partido Liberal, igual sucedía con la Iglesia, institución que al aliarse con el conservatismo permitió actos violentos en algunas regiones del país bajo la mirada permisiva de sus miembros.

Asimismo, cuando el conservatismo boyacense, mayoría en la Asamblea Departamental proclamó como candidato a la presidencia a Laureano Gómez, el liberalismo escuetamente respondió con el conocido adagio popular “de tal palo, tal astilla”, puesto que el líder conservador boyacense Sotero Peñuela además de “reaccionario” mostraba directamente una hostilidad al “progreso intelectual” (*Vanguardia Liberal*, 21 de enero de 1949). ¿Qué podía entonces mostrar al país el conservatismo boyacense al proclamar a Laureano Gómez, si eran “incapaces de invitar a una justa civilizada”?

En estos términos, para el liberalismo su adversario azul desplegaba lo único que podían hacer: invitar a “revivir 20 años de anarquía mental y política”. Únicamente la Unión Nacional de Ospina había logrado echar abajo tales tiempos de oscurantismo, indudablemente con la invaluable colaboración del liberalismo. Así pues, el liberalismo emprendía una lucha con un adversario que siempre relacionó con la oscuridad de una caverna íntimamente relacionada con el proceder de Laureano Gómez, que como candidato no tenía más que ofrecer sino vilipendios a sus contrincantes, indelicadezas, corruptelas y escándalos⁶. Por todo ello, el liberalismo ratificaba su compromiso “en su aguerrida e insobornable posición de lucha contra las amenazas de la caverna” (*Vanguardia Liberal*, 21 de enero de 1949). Precisamente, las amenazas de la caverna que el liberalismo decía recibir continuamente y padecer a través de la persecución de sus copartidarios rojos en los campos, el régimen de violencia desatado constituía, a su vez, la principal muestra que el gobierno y la acción política azul habían llevado a la nación a los tiempos de los pueblos bárbaros (*Vanguardia Liberal*, 24 de mayo de 1949), esto bajo la complicidad de la Iglesia y las instituciones burocráticas administradas por el conservatismo en zonas como Boyacá y Santander.

El 2 de abril de 1949, cuando Bogotá fue el epicentro de una manifestación conservadora, *Vanguardia Liberal* ensalzó la civilidad y alta cultura de la “capital del liberalismo nacional” (3 de abril de 1949). Los liberales hicieron caso a la recomendación de sus dirigentes para resguardarse ante la marcha del adversario que “con paso de vencedores se tomará la capital del Partido Liberal”, privaron a la ciudad no sólo del ritmo populoso que a diario envolvía a la capital, sino que su ausencia la privó del soplo de cultura que los copartidarios liberales le otorgaban, pues eran “gentes cultas y finas en sus maneras, gentiles y cordiales” (3 de abril de 1949). Aquel día, para el liberalismo, la ciudad “de la cultura y de alta civilización” abrió un breve y prudente paso a los “calentanos y pastusos que a ella viajaron por orden y a cargo de la dirección conservadora”. El resguardo liberal no fue más que una “deliciosa ironía a los provincianos que concurrieron a escuchar los timbres de la voz de cobre del antiguo leopardo” en referencia al discurso del conservador Ramírez Moreno.

⁶ El liberalismo tildó como responsable a Laureano Gómez de la dilapidación y derroche de \$17 millones en la “asombrosa danza de la Conferencia Panamericana”, al comprometer con ello los dineros necesarios para “las miserables raciones de los leprosos... las prestaciones sociales de los obreros”. Candidato conservador. *Vanguardia Liberal*, 21 de enero de 1949.

Bajo los mismos términos, la categoría de “cultura” estuvo ligada directamente a la capacidad y amplio despegue intelectual dentro de un discurso de cambio y por ende progresista, tal y como lo construyó el discurso liberal de sí mismo; a la vez, sirvió de rasgo distintivo de la acción o labor política del Partido Liberal y Conservador en la historia de la República. Así pues, en los tiempos en que el gobierno conservador de Ospina Pérez había arrebatado el poder político del país a un liberalismo dividido, el discurso liberal construyó una imagen del país pretérita, ajena a la realidad del presente, una imagen con la cual se permitía sentar una base de diferencia para las labores políticas de los gobiernos de turno. Por esto, la Colombia “liberal” había pasado a la historia apenas como un recuerdo glorioso de un país “culto y progresista” (*Vanguardia Liberal*, 20 de mayo de 1949) en el marco del conocido mote de la “primera democracia latinoamericana” que fue como reflejo de las buenas labores del liberalismo en el poder. Por el contrario, bajo la égida del gobierno conservador, para los liberales el país que gobernaban sus adversarios era el de “una nación habitada por los bárbaros (...) invadida por un espíritu cavernario de insospechadas consecuencias” (20 de mayo de 1949). Este proceso “degenerativo” del país fue presentado por el discurso de *Vanguardia Liberal* como toda una “tragedia nacional” que irremediamente condenaba los destinos del país en una marcha lenta pero constante hacia nada más y nada menos que su “disolución”:

es lamentable que esta nación gloriosa, pacífica y floreciente hasta hace tres años, en virtud de la obra maravillosa de 16 años de administraciones liberales, se haya transformado dolorosamente en lo que vemos. Infortunadamente, aunque se sepa concretamente quiénes son los responsables de la situación, ya sabemos que nada acontecerá para que el peso de las sanciones recaiga sobre ellos. (20 de mayo de 1949).

Es decir, los liberales veían al país resquebrajarse lentamente en medio de la violencia y el atraso económico, social y político impuesto por el Partido Conservador después de la República Liberal que había llevado a la nación por los caminos del desarrollo y el progreso. Se había retornado a las épocas en que la tradición y los valores morales estarían por encima de la búsqueda del bienestar para el país. El atraso económico se observaría en el estancamiento de la producción agrícola y en el retroceso industrial, lo que obviamente, llevó a una descomposición social reflejada en el aumento de la violencia, especialmente con matices bipartidistas.

Conclusiones

La necesidad de vincular a la sociedad con los partidos políticos llevó a que los principales periódicos regionales proclamaran sus ideologías en sus escritos. Para el caso analizado, *Vanguardia Liberal* fungió como opositor liberal y desarrolló su papel como protagonista político dentro del electorado santandereano. El director del periódico, Alejandro Galvis Galvis trazó la hoja de ruta para que el periódico se convirtiera en el medio de comunicación que transmitiera las noticias cotidianas del país y la región, pero sin descuidar su misión de divulgar las principales ideas del partido liberal

y las actividades que podrían permitir la participación del electorado en la región. Es decir, se declaró, imperceptiblemente, en el abanderado de las ideas liberales para consolidar al mismo partido en búsqueda de su unidad y fortalecimiento. Otro aspecto importante y que no fue descuidado en ningún momento, fue la intención de *Vanguardia Liberal* de servir como medio de opinión pública y de crítica sobre las problemáticas vividas en el país para la época.

Si bien el período analizado para este artículo es muy corto, un sólo año, 1949 es una fecha clave porque después de los 16 años de dominio liberal —período marcado por el progreso y el desarrollo del país en manos de estadistas liberales como Alfonso López Pumarejo, tal como lo sentían los liberales— se llegó a perder el poder ante la desunión del partido, lo cual permitió al conservatismo arribar nuevamente a la presidencia bajo la figura de Mariano Ospina Pérez, lo cual sería una clara señal de la falta de unidad del liberalismo para proclamar un candidato que le hiciera contrapeso a Ospina. Sin embargo, el partido conservador también demostraría su poca fortaleza, pues en 1953 llegaría a la presidencia, mediante un golpe militar, el General Gustavo Rojas Pinilla. En una época sembrada con la semilla de la violencia ninguno de los dos partidos fue capaz de tener una imagen clara de las necesidades del país, lo cual llevaría a la construcción de dos representaciones muy diferentes de la nación. Y estas representaciones fueron transmitidas por los principales periódicos a través de sus columnas editoriales, forma de expresión de los problemas políticos que aquejaban a la región, al país, y especialmente, a los mismos partidos. En el caso particular del partido liberal, estos editoriales fueron la tribuna propicia para expresar las inconformidades presentadas al interior de la colectividad política y los posibles mecanismos para solucionar las dificultades presentadas en el país. Además, *Vanguardia Liberal* fue el mecanismo para promover aún más la figura del liberalismo en el Departamento de Santander. Su rol opositor dentro de un gobierno conservador como el de Ospina Pérez fue marcadamente crítico con respecto a las diferentes decisiones promulgadas desde la presidencia. También tocó aspectos importantes como la función del electorado e instó al ejercicio del voto con dignidad, sin presiones y especialmente, con consciencia para lograr la consolidación de la modernización del país y evitar la hecatombe que se presentaría si la nación continuaba en manos del partido conservador.

Claramente, los periódicos no solamente buscaron dar a conocer a un protagonista político adscrito o no, a su partido. A su vez, se convirtieron en protagonistas políticos que a través de sus páginas movieron al electorado a ejercer su derecho al voto, así como a tener consciencia del país y de las posibles alternativas existentes para constituir una nación.

Referencias

- Acevedo Carmona, D. (1992). *Gerardo Molina. El magisterio de lo político*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Ayala Diago, C. A. (2010). *Inventando al Mariscal: Gilberto Alzate Avendaño, circularidad ideológica y mimesis política*. Bogotá: Fundación Gilberto Alzate Avendaño-Gobierno de Caldas-UNAL.
- Bermúdez, A. (1974). *El buen gobierno. La administración de Laureano Gómez*. Bogotá: Italgraf.
- Eastman, J. M. (1982). *Seis reformas estructurales al régimen político: resultados electorales de 1930 a 1982*. Bogotá: DANE.
- Galvis Galvis, A. (1981). *Memorias de un político centenarista*. Bucaramanga.
- González, F. E. (1997). *Para leer la política. Ensayos de historia política colombiana*. Bogotá: CINEP.
- Guarín C., R. G. (2005). Título I: Colombia: democracia incompleta. Introducción a la oposición política. En División de Asistencia Electoral —DAE, Departamento de Asuntos Políticos, Secretariado de la Organización de las Naciones Unidas, Registraduría Nacional del Estado Civil, Agencia Colombiana de Cooperación Internacional —ACCI, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo —Colombia PNUD, *Proyecto integral para la modernización del sistema electoral colombiano. Estudios complementarios. Tomo II*. (pp. 17-242). Bogotá: Guadalupe.
- Perea, C. M. (2009). *Porque la sangre es espíritu*. Bogotá: La Carreta.
- Van Dijk, T. A. (2003). *Racismo y discurso de las élites*. Barcelona: Gedisa.

Periódicos

Inicia labores en firme el Directorio Departamental. (1949, 4 de enero). *Vanguardia Liberal*.

Vanguardia Liberal. (1949, 5 de enero).

Vanguardia Liberal. (1949, 6 de enero).

Al servicio de nuestra causa. (1949, 8 de enero). *Vanguardia Liberal*.

Realidad electoral. (1949, 15 de enero). *Vanguardia Liberal*.

Invitación a matar. (1949, 20 de enero). *Vanguardia Liberal*.

Candidato conservador. (1949, 21 de enero). *Vanguardia Liberal*.

Garantías. (1949, 3 de marzo). *Vanguardia Liberal*.

La solución de la crisis liberal. (1949, 4 de marzo). *Vanguardia Liberal*.

La soledad de Bogotá. (1949, 3 de abril). *Vanguardia Liberal*.

Los descontentos. (1949, 20 de abril). *Vanguardia Liberal*.

Patriotismo de Echandía. (1949, 23 de abril). *Vanguardia Liberal*.

Los defensores de la ley. (1949, 20 de mayo). *Vanguardia Liberal*.

Contra el enemigo, la victoria. (1949, 24 de mayo). *Vanguardia Liberal*.

La prensa liberal. (1949, 19 de julio). *Vanguardia Liberal*.

La discriminación de noticias es un error o demasiado celo. (1950, 4 de noviembre). *El Tiempo*.

CRISIS: GLOBALIZACIÓN E INTEGRACIÓN

CRISIS: GLOBALIZATION AND INTEGRATION

Yolanda Rosa Morales Castro*

Universidad del Zulia, Venezuela

Recibido: 11 de enero de 2013 - Aprobado: 18 de abril de 2013

Forma de citar este artículo en APA:

Morales Castro, Y. R. (julio-diciembre, 2013). Crisis: globalización e integración. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(2), 326-335.

Resumen

Este trabajo sustenta cómo la globalización es un mecanismo para enfrentar la crisis de rentabilidad capitalista. Destaca como la revolución informática, el proceso de renovación empresarial, el fortalecimiento de instituciones como la OMC (Organización Mundial de Comercio) y el FMI (Fondo Monetario Internacional), han sido elementos que aportan, cada uno por su lado, el cómo revertir la tendencia decreciente de la tasa media de ganancia. Adicionalmente, se examina cómo el malestar y las divergencias de la globalización, pueden ser paliados por mecanismos de integración regional.

Privilegiar la dimensión política y de cooperación de los procesos de integración es importante, independientemente de la importancia que se atribuye a las agendas complementarias de competitividad, de innovación y de apoyo al libre comercio en la mayor parte de los países de la región.

Palabras clave:

Crisis, capitalismo, globalización, integración, rentabilidad.

Abstract

This paper supports the globalization as a mechanism to deal with the capitalist profitability crisis. It points out how the computer revolution, the business renewal process, the institutions strengthening as the WTO (World Trade Organization) and the IMF (International Monetary Fund), have been elements that contribute, each on its side, to reverse the decreasing trend of the average profit rate. Additionally, there was a discussion on how the globalization unrest and differences, can be eased by regional integration mechanisms.

It is important to give priority to the cooperation processes of integration and to the political dimension; regardless of the importance that is attributed to the competitiveness complementary agendas, innovation and support to the free trade in most countries of the region.

Keywords:

Crisis, Capitalism, Globalization, integration, profitability

* Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia. Investigadora. Universidad de Zulia, Maracaibo, Venezuela. Doctorante. Email: yrmoralesc@hotmail.com

Introducción

Este artículo es una reflexión en el marco del doctorado en ciencia política de la Universidad de Zulia, donde los temas de globalización e integración cobran interés desde el estudio de la política internacional. En el desarrollo del documento, en primera instancia, hay una mirada de las características actuales de la globalización que suscitan el siguiente interrogante: ¿por qué la globalización? A renglón seguido, la réplica a este cuestionamiento da lugar a una explicación de cómo la globalización no es más que una respuesta categórica a la crisis del actual capitalismo.

Posteriormente, se explica cómo la integración, en especial de los países de América Latina, es una de las formas de mitigar tanto los efectos mismos de las crisis, como de la profundización de la divergencia entre los países desarrollados y los países en desarrollo.

El trabajo toma la postura marxista para explicar la crisis de rentabilidad del capitalismo, para luego considerar a Douglas North, desde el neo-institucionalismo, para entender la integración, no como una forma más de organización, sino como un gran “valor social” encaminado a la cooperación entre los países de América Latina.

¿Qué es la globalización?

Existen diversos enfoques del porqué del surgimiento de la globalización (Pineda, 2010): economía-mundo, internacionalización del capital, interdependencia de las naciones, occidentalización del mundo, aldea global, racionalización del mundo y modernidad-mundo; pero aparte de las causas y efectos del nacimiento de este fenómeno mundial, son muchos los hechos evidentes que merecen ser estudiados, desde una postura crítica, que traten de explicar la integración entre países como una condición *sine qua non* de la globalización.

Independientemente de los distintos hechos históricos, políticos o económicos que antecedieron a lo que se conoce como globalización, se pretende indicar que parte de

los orígenes del fenómeno se remontan a las dos décadas posteriores a la Segunda Guerra Mundial, en las cuales los países industrializados de Norteamérica, Europa y Asia alcanzan tasas de crecimiento del PIB tres veces superiores a los 130 años precedentes, lo que a su vez provoca una expansión a nivel mundial de las transacciones comerciales de estos países. (Pralong, 1999, p. 10).

Con el fin de regular las crecientes relaciones comerciales, los países en cuestión generaron una estrategia económica y política de liberar todas las barreras al libre comercio, implantadas por la estrategia de sustitución de importaciones. Producto de ello fueron las negociaciones del Acuerdo General sobre Comercio y Aranceles (GATT, siglas en inglés), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM). Este proceso se aceleró por las diferentes crisis en que se vio inmer-

so el entorno internacional en los años 1971 (crisis del dólar), 1973 y 1979 (crisis del petróleo) y en 1982 (crisis de la deuda) (Pralong, 2009). Sin embargo, la mayor aceleración del proceso de globalización se da entre las décadas de los años 80 y de los años 90, como respuesta para superar las crisis cada vez más agudas y continuas a que se vio abocado el sistema de mercado mundial.

En la actualidad la globalización se caracteriza por una mayor interrelación económica, política y social entre países, dominada en especial por el surgimiento de empresas transnacionales, la presencia de grandes redes de telecomunicaciones, la homogenización de leyes, diversas formas de integración entre países y el debilitamiento de las fronteras nacionales.

¿Por qué la globalización?

No es una respuesta fácil. Las crisis reiteradas del sistema capitalista hicieron posible buscar múltiples soluciones, sin embargo, son varias las explicaciones que intentan dar razones del porqué de la crisis del capitalismo. Para Marx (1894/1977) el propio capitalismo trae consigo su destrucción a través de lo que él denominó ley de la tendencia decreciente de la cuota de ganancia media:

esos cambios afectan a la composición orgánica media del capital total existente en una determinada sociedad, llegaremos necesariamente a la conclusión de que este incremento gradual del capital constante en proporción al variable y tiene como resultado un descenso gradual de la cuota general de ganancia, siempre y cuando que permanezca invariable la cuota de plusvalía, o sea, el grado de explotación capital. (p. 214).

Para Marx, el trabajo vivo, que quiere decir el capital variable, derivado de la fuerza de trabajo socialmente necesario, hace posible la generación de la plusvalía (lo que se apropia el capitalista), sin embargo, la mayor utilización de capital constante enrolado en la producción de mercancías aumenta la composición del capital y por lo tanto “acentúa el descenso relativo del capital variable con respecto al constante, la consecuencia directa de esto es que la cuota de plusvalía se exprese en una cuota general de ganancia decreciente” (Marx, 1894/1977, p. 214).

La descripción coyuntural de esta variable no es difícil, pero la interpretación de la declinación porcentual de la tasa de ganancia en el largo plazo es uno de los problemas más controvertidos de la economía política. Los fundadores de esta disciplina compartían una percepción pesimista sobre la tendencia del beneficio. Adam Smith atribuía el decrecimiento de la rentabilidad a la intensificación de la competencia y Ricardo al agotamiento de la tierra fértil, por su efecto en el encarecimiento de los alimentos y los salarios. La ortodoxia neoclásica extrapoló esta teoría a la industria y postuló la existencia de un “rendimiento decreciente” del capital, resultante de la escasez de este recurso. Keynes situó la causa de la contracción del beneficio en la especulación financiera y Schumpeter en el desaliento de la innovación, generado por la burocratización de las sociedades contemporáneas. (Katz, 2002, p. 1).

Son muchas las explicaciones del por qué la crisis, pero no menos son las críticas a esas explicaciones, temática que desborda el presente artículo. Las críticas y las contracríticas tratan de

explicar porqué la tendencia decreciente en algunos periodos históricos no corresponde al postulado ortodoxo de Marx, explicando tal comportamiento por la reinterpretación de conceptos de capital constante y su valorización, por la introducción en el análisis del “corto” o “largo” plazo, o por el costo del salario y de la jornada laboral como formas de visualizar el capital variable, tal como lo señalan Grossmann (1984), Mandel (1979; 1986) y Shaikh (1991; 2000).

Para Katz (2002) la mejor interpretación de este comportamiento ondulante de la tasa de ganancia fue presentada por Mandel (1986) en su teoría de las ondas largas. Este autor planteó que el incremento de la composición orgánica determina acumulativamente la erosión de la tasa de ganancia, desencadenando extensos períodos de estancamiento. Pero estas etapas no se extienden indefinidamente, sino que facilitan una progresiva recomposición de la rentabilidad, que a su vez permite el inicio de nuevas fases de prosperidad. Estos últimos períodos concluyen cuando el nuevo aumento de la composición orgánica deteriora el nivel promedio de la tasa de beneficio.

¿Y la solución a la crisis?

Evidentemente las crisis traen consigo diferentes alternativas de solución, la globalización es una respuesta a la profundización de esa gran crisis de rentabilidad del capitalismo. En la tabla 1, se muestra cómo el crecimiento del PIB mundial en 46 años (de 1950 a 1996) decreció enormemente al pasar de 4.9% (1950-1973) a 1.5% (1991-1996).

Tabla 1. *Tasa de crecimiento del PIB mundial*

Tasa de crecimiento del PIB por periodos.

Periodos	Tasas de crecimiento.
1950- 1973	4,9%
1974- 1980	3,5%
1981- 1990	3,3%
1991- 1996	1,5%

Tomado de: Economía Mundial. Los últimos 20 años. Citado en Sierra Lara (2012).

Se ha evidenciado que las rentabilidades de las empresas hoy son muy inferiores a las que registraban en los albores del sistema capitalista, las empresas deben “luchar” en un mundo más competitivo, cumplir con normas legales, buscar nichos de mercados lo que se traduce en menos beneficios y mayores montos de inversión.

Pero, ¿qué es la rentabilidad? No es más que el beneficio obtenido por cada unidad de costo o de inversión aplicado en un negocio.

$$r = \frac{B}{C ; I} \times 100$$

Donde:

R: Rentabilidad

B: Beneficio

Ct. Costo total

I: Inversión

Si analizamos la anterior ecuación, una mayor rentabilidad o ganancia media del sistema, a nivel de las diferentes ramas de la industria, solo es posible reduciendo el costo total o haciendo más eficiente la inversión a través de mayor innovación, o a través de mayores beneficios indefectiblemente, derivados de mayores ventas (más mercado), con control de los costos de producción.

Una de las formas de reducción de costos y, por ende, de una mejor rentabilidad es lo que comúnmente se ha llamado convergencia tecnológica, lo cual constituye un elemento fundamental en los procesos de globalización. La producción capitalista pasó de usar un sistema divergente desintegrado a uno convergente. La fusión de la electrónica, de los sistemas y de las telecomunicaciones ha hecho posible la transmisión de imagen, de voz y de datos utilizando un solo aparato. Todo lo que en el pasado reciente —tres o cuatro décadas—, se hacía en forma separada (divergencia) hoy se puede hacer más rápido y más eficiente utilizando un solo medio o artefacto. Fíjese en las utilidades que hoy día tiene su celular: es teléfono, cámara de video, cámara fotográfica, despertador, calendario, radio, en fin, solo por nombrar algunas. Con la revolución del chip, se pasó de la etapa de hierro a la del silicio; las manufacturas se hicieron más baratas al utilizar los sistemas CAD-CAM (diseños y manufacturas asistidas por computador, por sus siglas en inglés).

La denominada reconversión industrial y las nuevas estrategias de división internacional de trabajo son quizá las expresiones más claras de esta transición. Y aunque son producto de la crisis, no podrían haber sido implementadas de no ser por el desarrollo, a finales de la década de los setentas, de la microelectrónica. (...) donde el aumento de la productividad no está asociado a una producción en masa, como en el régimen anterior, sino que se deriva de las ventajas de una manufactura flexible que conjunta las conveniencias de las economías de escala con las economías de hábito, es decir, las economías derivadas de la adaptación rápida a los frecuentes cambios en la estructura de la demanda.

La manufactura flexible, elemento nodal en el cambio tecnológico, representa aumentos en la productividad no derivados de un ahorro del tiempo de máquina en operación, sino de una utilización de tiempo completo de

maquinaria a pesar de producir en pequeñas series, por la facilidad de cambiar de una operación a otra a través de los aportes de la micro computación. (Morales, 1986, pp. 220-221).

El texto anterior explica cómo la rentabilidad, a juicio de los defensores de las posturas globalizantes, podría revertir su tendencia decreciente por la introducción de una nueva tecnología convergente, sin embargo, el solo uso de la tecnología no redundará en menores costos de producción; el advenimiento de la BPR (*Business Process Reengineering* – Reingeniería de procesos de negocios), a comienzos de la década de los 90, estimulada por una recesión y a comienzos de la reestructuración de las economías occidentales, se constituyó en la mejor forma de reducir costos. La BPR con sus metodologías de *downsizing*, el *outsourcing*, la reingeniería, entre otras, se convirtió en eufemismo para la reducción de costos, típicamente el recorte de personal.

Por otro lado, para autores como Kozikowski (2007, p. 28), la globalización se caracteriza por:

- La reducción de las barreras comerciales y el auge de comercio mundial.
- La estandarización de los bienes y servicio y cierta homogeneización de los gustos a nivel mundial.
- El encogimiento del espacio geográfico. Las mejoras en las telecomunicaciones y transportes redujeron de manera sustancial las tarifas de larga distancia, los costos y los tiempos de los viajes internacionales y los costos de los fletes aéreos y marítimos. El mundo parece pequeño.
- Relacionado con el punto anterior se observa el movimiento mundial hacia el liberalismo: la democracia en lo político y el libre mercado en lo económico. Esta tendencia implica la reducción del papel del Estado en la economía y la creciente privatización de la misma.
- La tercera revolución industrial que implica cambios drásticos en la tecnología, la organización y las relaciones sociales y políticas.

No obstante lo anterior, los cambios drásticos de cómo se concibe el mundo, suscitados por la revolución informática, de las telecomunicaciones y de su aplicación en la empresa como fuente importante en la reducción de costos, explican parcialmente los bálsamos a la salida de la crisis propias del sistema de mercado mundial. La ampliación de los mercados, y con ello, la posibilidad de mayores ventas en distintos países hicieron imperiosa la necesidad de pasar del proteccionismo mercantil a la liberación comercial, de regímenes autoritarios al imperio de la democracia liberal.

La solución a la crisis no podría ser solo en el ámbito técnico, acompañado de la reestructuración empresarial, pues el crecimiento y la reproducción de ganancias requieren de normas y de mercados globales que posibiliten el intercambio de bienes y la exportación de capitales, de la

mundialización del sistema financiero internacional y la jurisprudencia surgida de la constitución y funcionamiento de entidades multilaterales como Organización Mundial del Comercio (OMC); la globalización no solo es técnica, económica, comercial sino que también requiere de instituciones fuertes que garanticen el funcionamiento y seguridad del sistema de relaciones entre países.

Para Douglas North las instituciones son restricciones creadas por los hombres con el fin de pautar la interacción social. En sus propios términos, son “reglas de juego” que “estructuran un incentivo en el intercambio humano”, y además, “como tales proveen los determinantes que subyacen en el desempeño económico” de una nación (North, 1993, p. 13; 2002, p. 191).

Por lo visto la solución a la crisis de rentabilidad del sistema capitalista es multidimensional: es técnica con la revolución informática; es económica, con la adopción del modelo neoliberal; es empresarial, con el fortalecimiento de la empresa corporativa; es política, con el estado liberal como estandarte. Pero igualmente cabe preguntarse ¿dónde está la globalización social? ¿La globalización supera las desigualdades o recrudece la pobreza? La globalización es un proceso profundamente cuestionado hoy día, por cuanto un 20% de la población se beneficia de ella al tiempo que el 80% se empobrece (Yance Pérez, 2009).

La respuesta: la integración regional de América Latina

Para autores como Stiglitz (2002) la globalización vino para quedarse, el malestar se ha producido porque instituciones económicas internacionales, como el FMI y la OMC que ayudan a fijar las reglas del juego, lo han hecho de forma que por lo general han favorecido los intereses de los países industrializados más avanzados, más que los del mundo en desarrollo.

A juicio de la autora, la explicación al malestar que ha producido la globalización es explicada por lo que Tugores Ques (2006) llama el “trilema” de la globalización:

La dificultad radica en alcanzar simultáneamente los vértices del trilema y deriva, del hecho de que la dimensión o jurisdicción relevante para las decisiones económicas pasa a ser superior al ámbito nacional y frecuentemente son ya de ámbito global mundial, mientras que por el contrario las decisiones sociopolíticas, diseñadas en principio para ordenar la economía y eventualmente corregir o compensar las imperfecciones o fallas de los mercados, siguen teniendo en parte alcance nacional. La consecuencia ya conocida es la creciente ineffectividad de estas políticas y la creciente visibilidad de que determinados aspectos importantes de la vida económica dependen de decisiones que o bien se adoptan fuera de las fronteras nacionales o bien se adoptan con estrategia y alcance supranacional. (p. 14).

Por lo tanto, si la globalización vino para quedarse y muchas de las decisiones de los organismos supranacionales (FMI, OMC) no responden a consolidar un desarrollo sostenible de las naciones menos desarrolladas, en especial de América Latina, no queda otra vía que la integración regional de

los países, pero que consulte las divergencias sociales, económicas y culturales. “Todo proceso de integración debe ser visto como la respuesta regional de una serie de países que, al compartir problemas, intereses y perspectivas comunes, se unen en aras del logro de metas de crecimiento y desarrollo multidimensionales” (Morales García & Morales Manzur, 2006, p. 2).



Figura 1. El trilema de la globalización
Fuente: Tugores Ques (2006, p. 13)

La palabra integración proviene del latín y quiere decir “completar”. Obviamente, hay mucho que hacer para completar a Latinoamérica y la integración es una de esas tareas impostergables. Sin embargo, la integración en América Latina avanzó en la última década (MERCOSUR-Acuerdos Bilaterales-Alba), rebasando los esfuerzos inspirados desde la CEPAL en los años sesenta. El actual modelo de integración se inicia con profundas reformas económicas a finales de los años 80, “ello significó una convergencia en los enfoques de política comercial, que junto a la prevalencia de regímenes democráticos impulsaron este proceso” (Sáez, 2008).

En años recientes, el proceso de integración ha tenido un giro importante. Los países han comenzado a mirar el proceso de integración de una manera más comprehensiva incorporando en su agenda a países fuera de América Latina y el Caribe, como los Estados Unidos, la Unión Europea y más recientemente, en Asia. Este proceso ha tendido a distraer los recursos desde el proceso intra-América Latina hacia los nuevos mercados, más dinámicos, y de mayor tamaño. Este proceso ha estado también justificado en un menor dinamismo del comercio intra-regional que se explica por diversos factores —tanto macroeconómicos, como comerciales— lo que ha debilitado el apoyo interno y confianza dentro de los actores involucrados en las posibilidades de la integración regional. La integración regional sigue siendo relevante por las características de la misma, especialmente la composición de los flujos y los actores involucrados (pequeñas y medianas empresas). Ello justifica continuar los esfuerzos por mejorar la integración, ampliar su cobertura y profundizar el tratamiento de temas. (Sáez, 2008, pp. 43-44).

Pero aparte del modelo que se haya seguido hoy día, ya sea privilegiando los acuerdos intra-regionales o extra regionales, la integración regional enfrenta unos desafíos impostergables que minimicen los impactos indeseables de la globalización: la práctica de una gerencia pública que supere los obstáculos y minimice la resistencia al cambio; la adopción de acuerdos económicos que promuevan la convergencia intrarregional; la promoción de mecanismos de cooperación que propendan por la disminución de la pobreza y de movilidad de mano de obra, además de innovar en políticas armónicas que persigan los delitos transnacionales en procura de una mayor justicia y seguridad de los pueblos.

Conclusiones

La globalización es la respuesta a la crisis de rentabilidad del capitalismo, que ha tomado elementos de orden tecnológicos, reestructuración empresarial, liberación de los mercados con el objeto de reducir los costos de producción y, por ende, revertir la tendencia decreciente de los beneficios capitalistas.

Los países menos desarrollados enfrentan dificultades al procurar un mejor bienestar de sus pueblos en virtud a que deben aplicar políticas con alcance mundial derivadas de los organismos como el FMI y la OMC, pero la corrección de los efectos indeseables de esas políticas son del resorte nacional, tal situación redundante en una pérdida de la soberanía nacional.

La integración de los países de América se debe entender como la forma de disminuir los efectos no deseados de la globalización, es decir, como una forma de disminuir la divergencia intra y extraregional.

Referencias

- Grossmann, H. (1984). *La ley de la acumulación y del derrumbe del sistema capitalista*. México, Siglo XXI.
- Katz, C. (2002). Una interpretación contemporánea de la ley de la tendencia decreciente de la tasa de ganancia. *Laberinto*, (8), 85-100. Recuperado de katz.lahaine.org/?p=42
- Kozikowski, Z. (2007). *Finanzas Internacionales*. 2ª ed. México: McGraw-Hill.
- Mandel, E. (1979). *El capitalismo tardío*. México: Era.
- Mandel, E. (1986). *Las ondas largas del desarrollo capitalista. La interpretación marxista*. Madrid: Siglo XXI.
- Marx, C. (1894/1977). *El Capital: crítica de la economía política. Tomo III*. 13ª reimpr. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Morales García, L. & Morales Manzur, J. C. (2006). La agenda social andina: Educación y cultura. *Encuentro Educativo*, 11(1) Recuperado de <http://www.revistas.luz.edu.ve/index.php/ed/article/viewFile/3195/3081>

- Morales, M. (1986). *El impacto de la robótica en la industria mexicana*. México: OIT-PNUD.
- North, D. (1993). *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- North, D. (2002). *IMF – Institute Seminar*. IMF Survey, june 10, pp. 191-192.
- Pineda, O. L. (2010). *Principales enfoques sobre la globalización: un análisis comparativo*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Pralong, V. C. (1999). *La globalización y sus efectos*. Santa Fe: El Cid. Recuperado de: http://share.pdfonline.com/75f519bdde3d4cda9786426fa9aded5a/La_globalizaci_n_y_sus_efectos_Indice_general_.pdf
- Sáez, S. (2008). *La integración en busca de un modelo: los problemas de convergencia en América Latina y el Caribe. Serie Comercio Internacional*. Santiago de Chile: Cepal - División de Comercio Internacional e Integración.
- Shaikh, A. (1991). *Valor, acumulación y crisis: ensayos de economía política*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Shaikh, A. (2000). La onda larga de la economía mundial en la segunda mitad del siglo XX. En J. Arriola y D. Guerrero (Eds.). *La nueva economía política de la globalización* (pp. 35-55). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Sierra Lara, Y. (2012). La crisis capitalista mundial: génesis, impactos y perspectivas. *Observatorio de la Economía Latinoamericana*, (164), 2012. Recuperado de <http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/la/12/ysl.html>
- Stiglitz, J. (2002). *El malestar en la globalización*. Buenos Aires: Taurus.
- Tugores Ques, J. (2006). *Economía Internacional. Globalización e integración*. 6ª ed. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Yance Pérez, A. (2009). La globalización como cambio institucional. *Económicas CUC*, 30(1), 279-288.

COLOMBIA, EL PARADIGMA DE LA TRANSFORMACIÓN POLÍTICA DE 1930 A 1946

La política inconclusa de “la revolución en marcha” en la República Liberal

COLOMBIA, THE PARADIGM OF POLITICAL TRANSFORMATION FROM 1930 TO 1946

Óscar Fernando Martínez Herrera*

Fundación Universitaria del Área Andina, Colombia

Recibido: 23 de enero de 2013 - Aprobado: 30 de abril de 2013

Forma de citar este artículo en APA:

Martínez Herrera, Ó. F. (julio-diciembre, 2013). Colombia, el paradigma de la transformación política de 1930 a 1946. La política inconclusa de “la revolución en marcha” en la República Liberal. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(2), 336-347.

Resumen

El artículo busca abordar las transformaciones políticas nacionales en el marco de la denominada “República liberal” tanto desde las perspectivas ideológicas emergentes en el seno del liberalismo radical, como desde los planteamientos moderados del liberalismo tradicional. Se plantea una reflexión histórica sobre el rol del liberalismo en la génesis de las políticas proteccionistas de la sociedad colombiana, su influencia por políticas extranjeras y el desarrollo de este proyecto bajo el modelo de modernización nacional.

Palabras clave:

Ideología, política, modernización, proteccionismo, república liberal.

Abstract

This article focuses on the national political transformation in the so-called “liberal republic” from the perspectives of the emergent ideologies at the heart of the radical liberalism, as well as the moderate principles of the traditional liberalism. There is a historical reflection on the role of liberalism at the start of the protectionist policies in the Colombian society, how they were influenced by foreign policies and the development of this project within the model of national modernization.

Keywords:

Ideology, politics, modernization, protectionism, state, liberal, nation, development.

* Antropólogo. Magíster en territorio, conflicto y cultura. Docente-investigador de la Fundación Universitaria del Área Andina. E-mail: sum@colombia.com

Introducción

“el deber del hombre de Estado de efectuar por medios pacíficos y constitucionales todo lo que haría una revolución”.

Alfonso López Pumarejo

Los años 30 en Colombia demarcan una profunda transformación en las relaciones políticas y los proyectos ideológicos tradicionales en el país, rompiendo con una fuerte hegemonía del partido conservador y las formas políticas convencionales provenientes del proceso de “Regeneración” del siglo anterior. En este periodo nace la denominada “República Liberal” en la cual los Liberales asumen el poder nacional durante cuatro periodos consecutivos e intentan re-estructurar el Estado bajo una figura de modernización y proteccionismo que está en auge en los EE.UU.

Aunque el proyecto liberal emerge con una gran respaldo de las diferentes corrientes de las toldas partidistas en busca de retornar al poder después de tantos años de hegemonía conservadora, este proceso empieza a resquebrajarse al encontrar una fuerte contradicción entre los intereses de la élite tradicional liberal de corte moderada y el naciente liderazgo de jóvenes liberales de naturaleza más radical. Estas dos posiciones empiezan a fracturar la unidad ideológica del partido y a truncar el ideal de un proyecto político unificado en sus periodos de gobierno.

En el marco de esta tensión al interior del partido, surge el proyecto emprendido por López Pumarejo en su primer periodo de gobierno bajo el nombre de “la revolución en marcha”, que planteaba algunos elementos estructurales de la transformación política del Estado, la renovación de las instituciones públicas y el reordenamiento territorial con fines sociales, como parte de la política de la modernización nacional.

Fue así como reconocemos la importancia de abordar de manera retrospectiva, tanto los inicios del proyecto emprendido por López Pumarejo en el seno de la “República liberal” inaugurada por Olaya, como el desarrollo de esta política en el marco de las profundas transformaciones del periodo de 1934 y su posterior declive en los últimos periodos liberales hasta 1946. Esta experiencia histórica vale la pena analizarla y estudiarla como parte trascendental en la configuración de nuestra nación y el desarrollo de la institucionalidad política en los últimos años.

El albor de una época de crisis

Inicialmente debemos reconocer que los procesos de violencia en Colombia han terminado siendo conflictos cíclicos, que parten de problemas estructurales de la sociedad y al no ser resueltos se replican por diversos periodos de tiempo, bajo otras banderas. La violencia nacional, ha tenido pro-

blemáticas estructurales desde épocas de la colonia, donde la tenencia y explotación de la tierra han sido motivos suficientes para potencializar conflictos de obtención y perpetuación del poder. No obstante, múltiples manifestaciones de la autoridad a lo largo de la historia de Colombia han intentado experimentar formas de construcción de nación bajo premisas de inclusión y bienestar social, desde la época de los comuneros, pasando por la independencia y los procesos de participación social moderna.

Procesos de organización política como el levantamiento comunero o dinámicas de transformación institucional como la independencia misma, han dado cuenta de diferentes iniciativas de cambio de las lógicas de poder en el país, donde la inclusión social buscó abrirse paso por un periodo de tiempo a la imposición jerárquica de los poderes tradicionales. Sin embargo, estas expresiones de naturaleza violenta, lograron reivindicaciones parciales, la consolidación de una clase política tradicional ha disminuido el ímpetu de transformación social estructural de dichos procesos.

La década del 30 en Colombia no ha sido ajena a esta realidad; se empieza por reconocer un primer antecedente que le da la bienvenida a este período y es la denominada “Masacre de las bananeras”, donde se desarrolla uno de los episodios violentos más renombrados en el siglo pasado, según menciona Archila (1999). Bajo el auspicio de una multinacional extranjera, la United Fruit Company, el gobierno nacional, a la cabeza de Miguel Abadía Méndez, ordenó al general Carlos Cortés Vargas ejecutar una masacre indiscriminada contra más de 10.000 trabajadores de la compañía que participaban en una huelga en contra de las difíciles condiciones laborales de la zona; nunca hubo claridad según Archila (1999) sobre la cantidad de muertos, pero es indiscutible el legado de represión masiva en contra de los trabajadores en dicho episodio.

A pesar de ser las fuerzas militares colombianas quienes asumieron la responsabilidad por dicha masacre, este episodio generó el repudio nacional desde diferentes esferas de la sociedad. Medios de gran influencia en el acontecer político de Colombia como *El Tiempo* (1928) describieron la masacre así:

No es apropiado todavía llamar revolución, así con esa palabra trascendental que alude al intento de toma del poder con la violencia, el movimiento de las masas borrascosas del Magdalena. Hay una huelga convertida en revuelta, en una revuelta desastrosa que nosotros no podemos, demás está decirlo, aprobar explícita o implícitamente y cuyos incidentes, escenas, y complicaciones perjudican ante los espectadores importantes de esta lucha sangrienta la causa justa de los obreros, el nombre del gobierno, el prestigio que debe ser intocable de las armas de la república, y acaso, desgraciadamente, los más altos intereses del país. Desatada la violencia no es discutible la necesidad de restablecer el orden, y el gobierno principalmente es el llamado a realizar esa tarea. Pero resta averiguar si no hay medidas preferibles y más eficaces que las de dedicar la mitad del ejército de la República a la matanza de trabajadores colombianos a quienes, durante la huelga mantenida hasta hace poco en perfecto orden, hizo exaltar y enfurecer la presencia provocadora de las tropas movilizadas, la sustitución de funcionarios civiles por militares, la certidumbre larga, dolorosamente fundamentada de que la United Fruit Company tiene corrompida y dominada la organización del Estado en el departamento y la mayoría de los estamentos sociales directivos (...). (7 de diciembre).

Es así como la década del 30 empieza con una gran controversia nacional suscitada por el episodio de la masacre de las bananeras. La opinión pública, capitaneada por un sector del liberalismo y bajo la tutela de Jorge Eliécer Gaitán, generalizó su repudio ante dicha situación y cuestionó de forma directa el papel del Estado ante la injerencia extranjera. Pero fuerzas reaccionarias del Gobierno, auspiciadas por un amplio sector del conservadurismo sostuvieron un fuerte debate sobre la necesidad de políticas de represión ante la amenaza naciente de fuerzas sociales y comunitarias influenciadas por ideologías comunistas.

Esta clase de debates y confrontaciones políticas evidenciaban aparentemente fuertes fisuras de poder en las élites dominantes, las direcciones de los dos partidos políticos representativos de la época, el Liberal y el Conservador, se confrontaban permanentemente en álgidas discusiones políticas, aunque en muchas ocasiones estas confrontaciones fueron más discursivas y superficiales, que estructurales. En las coyunturas políticas de la época, ambos partidos alternaban posturas de acuerdo más a los criterios personales o intereses económicos de sus dirigentes, que a la realidad de sus posturas ideológicas. Es por esta razón que la confrontación política no pasaba del plano enunciativo en los estrados públicos, puesto que siempre terminaba predominando la defensa de la ideología conservadora y eclesiástica imperante en la época.

El retorno político liberal y el proyecto de modernización nacional

El gobierno del 1930, a la cabeza de Enrique Olaya Herrera marca el retorno de los liberales al poder después de 45 años de hegemonía conservadora. Es precisamente en este período donde nace la denominada “República Liberal”¹, concepto acuñado por algunos historiadores, donde se explica la secuencialidad en el poder de los liberales desde 1930 hasta 1946 bajo un proyecto de modernización de las estructuras políticas y económicas del país. Este regreso de los liberales al poder se anunciaba como un esperado giro hacia una política de índole más social y con visos más democráticos, debido que al interior del mismo liberalismo se daba una profunda discusión entre una vertiente tradicional o moderada del liberalismo y una corriente más joven que impulsaba una modernización de los principios liberales, Carlos Omar Rodríguez (2008) lo enuncia como

En el caso de Colombia, en el seno del Partido Liberal, venía gestándose una nueva tendencia de jóvenes radicales con pretensiones de transformar la realidad del país. Esa corriente se forma bajo el influjo de tendencias como el aprismo, el nacionalismo-anticlerical mexicano y propugnan por un socialismo-democrático. Estos jóvenes liberales confrontarían con los liberales tradicionales por el curso de las políticas que este partido realizaría desde el inicio de la República Liberal en 1930. (p. 2).

¹ Época que empieza en 1930 con el gobierno de Enrique Olaya Herrera y tiene su punto cúspide con el primer mandato de Alfonso López Pumarejo en 1934, terminando en el período de Alberto Lleras Camargo en 1945.

Mas este discurso no logró cristalizarse de forma clara en el gobierno de Olaya Herrera, debido, por un lado, a la fuerte oposición “conservadora”² que regía la política nacional y, por otro lado, como consecuencia de las múltiples problemáticas que tuvo que enfrentar Olaya Herrera en su mandato.

El gobierno de Olaya Herrera se enfrentó a múltiples inconvenientes que harían que su propuesta política, aunque tuviera nobles intenciones de transformación social, finalmente no fuera más que una extensión social del ideario conservador. Existieron múltiples causalidades que provocaron el desfase del gobierno de Olaya Herrera, sin embargo, dentro de las dificultades más relevantes de su periodo presidencial, estuvo un clima creciente de agitación social y descontento popular como consecuencia del episodio de las bananeras y las difíciles condiciones laborales y sociales de amplias franjas de población, la tensión de una confrontación armada con un país vecino, Perú, y el impacto negativo para Colombia como consecuencia de la crisis económica mundial derivada de la recesión norteamericana.

Dichos factores incidieron de forma directa para generar un clima de contingencia más que de transformación, lo que para algunos historiadores se convertiría en un estado de transición entre una histórica ortodoxa hegemonía conservadora a un estado conservador democrático. Carlos Omar Rodríguez (2008) refiriéndose a esta etapa describe el gobierno de Olaya Herrera como un gobierno que, “implementa reformas moderadas dirigidas a solventar la crisis, sin afectar los fundamentos del sistema”.

Este panorama, en cierto modo influyó en la frustrada revolución liberal que promulgó Olaya Herrera en su campaña, logró generar algunos avances no estructurales, pero sí significativos en el panorama político nacional, ya que fue desde este período se abre incipientemente el camino a las futuras reformas de la denominada modernización del Estado.

Entre los factores de mayor incidencia para esta denominada apertura política de Olaya Herrera, influyó de manera directa el cambio de postura norteamericana alrededor de la injerencia en los países extranjeros, ya que el apelado intervencionismo por coerción practicado por EE.UU en América del Sur, fue reemplazado por la doctrina del “buen vecino” promulgada por Franklin Roosevelt, quien expresaba una postura liberal mesurada a través de una ideología proteccionista e intervencionista, la cual adoptó de forma explícita el presidente Olaya Herrera. Tal como lo expresa Stephen Randall (1977):

² Entendiendo el concepto de “conservador”, no ligado a la estructura político representativa de un partido, sino desde la idea del conservadurismo, como ideología imperante en el Estado-Nación.

Enrique Olaya Herrera fue amigo de los norteamericanos mucho antes de llegar a la presidencia, como lo fue también su sucesor Alfonso López Pumarejo, y el sucesor de López, Eduardo Santos, quienes adoptaron la política del buen vecino preconizada por Roosevelt, ocupándose de que Colombia se convirtiera en uno de los más firmes aliados hemisféricos de Estados Unidos. Por otra parte el hecho de que ambas repúblicas fueran dirigidas por personas de filosofía liberal, partidarios de la democracia, la libertad económica, la interdependencia global, el crecimiento económico y el desarrollo según el modelo capitalista hizo que las cálidas relaciones entre ambas naciones resultaran algo natural. (p. 356).

En tal sentido podríamos ver entonces cómo las políticas de Olaya Herrera, no fueron una reforma causal de la política Colombiana, fue un intento discursivo por abrir el debate alrededor de la postura del naciente liberalismo radical, que de hecho en su quehacer práctico no pasó la frontera de la aplicación superficial de algunos decretos. La política intervencionista ya como una postura ideológica del liberalismo se evidencia de forma explícita no en el gobierno de Olaya Herrera, sino en el de su sucesor, el presidente Alfonso López Pumarejo. Daniel Pécaut (2001) enuncia el sofisma de las reformas de Olaya como un falso orden de cambio y lo describe como un mandatario más cercano a posturas ortodoxas conservadoras, que al mismo liberalismo

Nada permite ver este tipo de intervencionismo hasta 1934. La política preconizada por el gobierno de Olaya Herrera se inspira, por el contrario como lo hemos constatado, en el interés de regresar lo más pronto posible al modelo de desarrollo anterior y acepta, para lograrlo, concesiones superiores a las otorgadas por el régimen conservador. (p. 225).

La transformación perpetua de la “revolución en marcha”

Ya es en el gobierno de Alfonso López Pumarejo donde se empiezan a dar un sinnúmero de procesos de transformaciones sociales y políticas que buscaban darle vía libre a posturas liberales democráticas inspiradas en el intervencionismo estatal de regulación pública, propuesto por John Keynes en Estados Unidos. Dicha posición pretendía que el Estado garantizara unas condiciones mínimas de bienestar y subsistencia digna para el grueso de la población, tanto en el campo como en las ciudades, además promulgaba por un papel protagónico del Estado en el desarrollo de las fuerzas productivas del país, incentivando una democratización de la economía, bajo una regulación y protección estatal.

Esta adaptación política de López Pumarejo adquirió cada vez una connotación más progresista al interior del partido liberal y conllevó a un distanciamiento profundo entre las posturas de Olaya Herrera y la visión política de López Pumarejo. El liberalismo de forma explícita y pública empezó a denotar sus contradicciones y personajes tan relevantes en la historia de Colombia como Jorge Eliécer Gaitán empiezan a nutrirse de dichas fricciones para configurar una postura política de índole más social y democrático. Es López Pumarejo uno de los precursores de dicha transformación política que no sólo impactaría al partido liberal sino que además daría una nueva visión sobre la modernización del Estado. Como lo plantea Benjamín Ardila (2005):

Para avanzar en las reformas profundas, en un país atrasado y dependiente, era necesaria una ideología de cambio. El liberalismo podía aportarla, pero a través de su sector progresista. Olaya era hombre de tradición. López era la revolución, ordenada pero progresista. (p. 4).

Alfonso López Pumarejo empieza su mandato bajo la consigna de “la revolución en marcha”, una propuesta de gobierno que bajo las banderas del denominado liberalismo radical ponía en el escenario político nacional diversas reformas de democratización pública en esferas sociales, políticas y económicas. La discusión en el seno del liberalismo era sobre la construcción de un modelo de sociedad ligado a la ideología y raíces de la moral liberal tradicional, donde el interés económico era mediado por un grado de bienestar social para el grueso de la sociedad, tal como lo plantea Florentino González (1981):

Ser liberal quiere decir profesar los principios liberales, querer la mejora de la condición social y política de los hombres bajo las instituciones que aseguren la libertad civil y política, la libertad industrial y mercantil, la difusión de las luces y la utilización y el mejoramiento de la situación del hombre sobre la tierra. (p. 19).

Estas reformas propuestas que fueron abanderadas por López Pumarejo, tuvieron una fuerte oposición por parte de los sectores conservadores y liberales más ortodoxos, que veían en la política de López una creciente amenaza para los intereses del capital extranjero y las élites tradicionales en Colombia.

López Pumarejo empieza a concebir la idea de un nuevo sistema político, a través de la reestructuración del modelo económico, de la función social del Estado y de una visión laica de la educación. Estos tres factores se convierten en pilares fundamentales de las reformas de López, integrando un modelo de sociedad con el naciente discurso del desarrollo y del bienestar colectivo, con prácticas sociales más democráticas, dando paso a sectores burgueses emergentes e impulsando una nueva clase media como actores importantes en el desarrollo integral de la sociedad colombiana. Esta visión reformista intenta construir un modelo de Estado donde el autoritarismo, la elitización y la coerción política conservadora, sea reemplazada por una política de revolución pacífica, que bajo la denominación de “revolución en marcha” diera una apertura ideológica y social con banderas más democráticas.

Ardila (2005) sistematiza estas reformas en:

- **Propiedad:** garantiza la propiedad privada como una función social que implica obligaciones.
- **Intervención del Estado:** dispuso que este pudiera intervenir por medio de leyes en la explotación de las industrias y empresas públicas, con el fin de racionalizar la producción, distribución y consumo de las riquezas o de dar al trabajador la justa protección a que tiene derecho.

- **Libertad de conciencia:** garantizó la libertad de culto y derogó todas las disposiciones de la Constitución de 1.886 referentes a las relaciones entre Iglesia y Estado para remitir esta materia a los convenios que se celebraban con la Santa Sede.
- **Instrucción pública:** se garantizó la libertad de enseñanza, aunque bajo la inspección del Estado, y se hizo la instrucción primaria obligatoria en el grado que determinara la ley.
- **Legislación social:** se dispuso que la asistencia pública fuera función del Estado para prestarla a quienes estén físicamente incapacitados para trabajar; que el trabajo era una obligación social y gozaría de especial protección del Estado; que se garantizaba el derecho de huelga, salvo en los servicios públicos y que las leyes podrían establecer el patrimonio familiar inalienable e inembargable.

Estas políticas de López Pumarejo incidieron de forma directa en la configuración de la denominada modernización del Estado, donde se buscaba edificar una sociedad que integrara una base social más estable y, por consiguiente, más conforme con su condición de explotación y unas políticas de desarrollo mucho más funcionales y menos burocráticas, donde el Estado interviniera directamente en el impulso de una economía en aras de un desarrollo sostenible de una dependencia mesurada de capitales extranjeros. Tal como lo enuncia Álvaro Bedoya Salazar (2006):

López, con el apoyo de las mayorías liberales en el Congreso, logró sacar adelante una reforma a la Carta de 1886, que definió la propiedad como una función social dándole vigencia a la expropiación, aun cuando en muy contados casos. Lo principal de esta reforma, a tono con la doctrina keynesiana que había puesto en boga el presidente norteamericano Franklin Delano Roosevelt, fue el haber establecido el derecho del Estado para intervenir en la economía. (p. 82)

López Pumarejo posicionó un proyecto democrático con principios proteccionistas explícitos, buscó instaurar un Estado benefactor de naturaleza liberal, que, por un lado, posicionó el papel gubernamental de la protección social, el libre pensamiento y la apertura ideológica en las esferas políticas y, por otra parte, buscó fortalecer la dinámica productiva racionalizando las relaciones laborales, fortaleciendo la inversión estatal y regulando el mercado nacional desde instancias gubernamentales.

Para el desarrollo de sus postulados, López Pumarejo promulgó una reforma constitucional que dio paso al Estado benefactor, buscando integrar una humanización de las relaciones productivas, una apertura de la concepción educativa bajo un modelo laico, una reforma tributaria donde se eleven los impuestos a los sectores más ricos y una reforma agraria que distribuya las tierras de acuerdo a su buen uso y su beneficio social. Estas reformas, aunque tuvieron gran polémica durante su mandato, lograron dar un viraje político al desarrollo nacional y posicionarle un fuerte respaldo popular.

Una propuesta como la reforma agraria en la que se estableció la definición de la propiedad de acuerdo a su función social, constituyó una de las determinaciones más polémicas y con mayor oposición. Por ello, la Ley 200 de 1936 que reglamentó esta reforma, se vio fuertemente criticada por sectores terratenientes del país quienes veían en dicha propuesta un factor desestabilizante del sistema agrario y una intervención indebida del gobierno en esta área.

Pese a la oposición a las reformas de López, su mandato le dio continuidad a la naturaleza de sus transformaciones sociales, lo que acarreó el distanciamiento más pronunciado entre el liberalismo mesurado que representaba los intereses de las élites tradicionales del país y el denominado liberalismo radical que, con López a la cabeza, representaba los sectores de avanzada del partido además de diversos sectores populares a nivel nacional. Esta fricción al interior del mismo liberalismo pone en jaque la continuidad de la “República Liberal” que empezó a evidenciar la tensión entre la posibilidad de perder el poder al darle continuidad a las posturas de transformación social y política basadas en el redimensionamiento del Estado benefactor o la de sostenerse en el gobierno sacrificando estos principios, pero logrando la reelección del liberalismo.

El fin del periodo y la paradoja de la dis-continuidad del modelo

Es precisamente al final del mandato de López Pumarejo, con la apertura de un nuevo proceso electoral donde los sectores opositores más representativos empiezan una campaña para proponer un candidato que recoja algunas de las bases sociales del proyecto del gobierno saliente, pero que fundamentalmente diera un viraje político cauteloso que dilatará las reformas en curso. Es así como incursiona la candidatura de Eduardo Santos Montejó, un liberal moderado que no solo representaba la vertiente más revisionista del partido, sino que además aglutinaba en sus afectos diferentes sectores de las inconformes élites conservadoras cuya orientación nacional fue la de abstenerse de votar, pero que no veían con malos ojos la candidatura de Santos.

Eduardo Santos Montejó candidato del liberalismo moderado, quien no figuraba con grandes opciones de triunfo, resultó elegido en las elecciones de 1938 luego de que el primer candidato del liberalismo radical, Enrique Olaya Herrera, muriera un año antes de las elecciones, lo que premeditó la candidatura de Darío Echandía como parte de esta vertiente del partido. Esta variación de candidatos del radicalismo constituyó un ambiente de incertidumbre electoral que, sumado a la presión de las grandes élites conservadoras inconformes con el modelo de López Pumarejo, añadieron fuerzas para un triunfo del candidato del liberalismo moderado.

Aunque Santos Montejó en su gobierno integraría un proceso de continuidad de algunas políticas de López Pumarejo, realmente su concepción política estructural frenó las reformas constitu-

cionales más radicales de su predecesor. Su período presidencial fue marcado por una pausa política en la denominada “revolución en marcha” iniciada por López y generó un fuerte descontento popular como consecuencia de ello. El efecto de este proceso fue que la “República Liberal” como ejercicio de continuidad en el poder, se sostuvo con Eduardo Santos, pero perdió paulatinamente la concepción de modernización del proyecto de López y es allí donde el proyecto de la revolución en marcha empezó a disolverse con el gobierno entrante.

La inconformidad nacional de algunos sectores con la pausa instalada por Santos Montejo, conllevó a una re-oxigenación del Liberalismo radical, que bajo el ímpetu de López Pumarejo vuelve a la palestra como candidato en las elecciones de 1942. Precisamente en este periodo López Pumarejo resultó reelecto como presidente y continuó la hegemonía de la “República Liberal”; aunque partidariamente completó cuatro periodos presidenciales continuos, ideológicamente las corrientes radicales y moderadas alternaron en el poder y el proyecto liberal nunca pudo unificarse bajo un mismo proyecto político.

Fin y auge de la República Liberal. Consideraciones finales

Finalmente podemos concluir que los inicios y el auge de la denominada corriente progresista al interior de la designada época de la “República Liberal”, evidencia un gran despliegue discursivo y demagógico por parte del liberalismo radical alrededor de las banderas del intervencionismo social o modernización nacional, influenciada abiertamente por el gobierno de Estados Unidos. Esta transformación política reivindicada en menor medida por Olaya Herrera y aplicada de manera más profunda por López Pumarejo, tuvo diversas dificultades y tropiezos desde su aparición tanto afuera como adentro de la institucionalidad liberal. Sin embargo, es innegable que fue fundamental en el fracaso de este modelo la oposición conservadora y las élites ortodoxas liberales quienes desde la periferia del establecimiento se encargaron de entorpecer cualquier tipo de reforma estructural proveniente de este tipo de proteccionismo.

Es así como se logra generalizar un contexto político muy inestable y a su vez muy vulnerable a las transformaciones estructurales con las que surgió el paradigma liberal proteccionista, lo que implicó el fracaso de dicha propuesta en el país y la perpetuación de las hegemonías ortodoxas tradicionales de las élites dominantes en Colombia. Pécaut (2001) señala que en este período el modelo no cambia estructuralmente su esencia de autoridad, mas sí se hace evidente que es un momento histórico donde se demuestra una profunda inestabilidad social de la configuración de la Nación y por ende de la legitimidad misma del proyecto de país, fenómeno que no es ajeno a otros episodios históricos en el panorama nacional:

La hegemonía de las élites civiles nunca ha estado verdaderamente amenazada; menos aun la identificación con los partidos tradicionales. No obstante antes de 1946, cuando se abre la fase de las grandes turbulencias, el régimen se ve sacudido permanentemente por la crisis; no hay ajuste ni, menos aún, cambio de alguna amplitud, que tenga un resultado distinto. Las crisis permiten recordar que el poder nunca ha dispuesto de una verdadera legitimidad y que el conjunto de las instituciones está sometido a las correlaciones de fuerza presentes en la sociedad. (p. 225).

En este panorama de rupturas, modelos, intervenciones y fracasos de transformación de la política en Colombia desde principios de siglo, es innegable aceptar cómo en muchas ocasiones estos paradigmas de cambio y transformación no llegan a ser sino esbozos de réplicas demagógicas de quien detenta el poder más allá de la institucionalidad, los que finalmente de acuerdo al momento histórico del país flexibilizan alguna postura, pero que han radicalizado a lo largo de la historia una política aparentemente indisoluble, donde priman, por encima de cualquier interés popular, los intereses capitales de estas mismas élites. Tal como lo plantea el mismo Pécaut (2001):

Colombia y Estados Unidos adoptaron reformas políticas de carácter moderado, en la forma de una creciente intervención del Estado en el ámbito económico, principalmente con el fin de estimular el desarrollo. La disposición de Colombia y Estados Unidos de buscar fines desarrollistas explica por qué Alfonso López Pumarejo y Franklin D. Roosevelt fueron comparados a menudo, ambos eran Keynesianos y aunque sensibles a las dificultades de los desposeídos en sus respectivas sociedades sacrificaron gustosamente los intereses de los pobres a la causa del crecimiento económico cuando se vieron obligados a hacerlo. (p. 225).

Como lo plantea el autor se denota en la caracterización histórica de este modelo el retorno a posturas proteccionistas nacionales, cuya naturaleza estaba cimentada en el desarrollo de un Estado benefactor moderno. No obstante, dichas transformaciones aunque tenían un imperativo estructural de índole proteccionista en sus postulados, en la praxis política se supeditaba al desarrollo de las fuerzas productivas del país, quienes determinaban la viabilidad o inviabilidad del modelo.

Colombia como reflejo tangible de este paradigma, encontró en la transformación política del 1930 al 1946 un proyecto de país que reestructurara el sistema productivo y fundamentalmente el modelo social de inclusión, participación y desarrollo de amplios sectores sociales a lo largo y ancho del territorio nacional. Igualmente, como lo plantea Pécaut (2001) en este periodo de grandes cambios políticos, también el país se enfrentó a la dicotomía de la presión ejercida por élites tradicionales y gremios económicos que no compaginaban con el modelo planteado, lo que a la postre conllevaría a la ruptura estructural de este proyecto.

Finalmente se encuentra cómo el desarrollo del proyecto proteccionista y modernizador de los liberales en el marco de la denominada “República Liberal”, marca una pauta política importante en la historia de Colombia, no solo por la apertura ideológica inherente en este periodo, sino por la concepción de responsabilidad social en la cual el Estado, como expresión de poder, asume algunas

responsabilidades regulativas en el desarrollo de la sociedad. Empero estos grandes aportes de dicho proyecto, se evidencia que las élites tradicionales nacionales superaron en este momento de la historia la estructura partidista y, por encima del poder detentado por liberales o conservadores, primó el interés particular de los grandes capitales, lo que en un corto plazo logró revertir algunos de los grandes avances políticos de esta época.

Referencias

- Archila Neira, M. (1999). Masacre de las bananeras. Diciembre 6 de 1928. *Revista Credencial Historia*, (117).
- Ardila, B. (2005). Alfonso López Pumarejo y la revolución en marcha. *Revista Credencial Historia*, (192).
- Bedoya Salazar, Á. (2006). *Derecho: ¿cuál derecho? de la constitución burguesa a la constitución de nueva democracia*. (Trabajo de grado Tecnólogo en Administración Judicial). Universidad de Caldas, Manizales, Colombia. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros/2008b/388/La%20revolucion%20en%20marcha.htm>
- González, F. (1981). *Escritos políticos, jurídicos y económicos*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.
- Pécaut, D. (2001). *Orden y violencia, evolución socio-política de Colombia entre 1930 y 1953*. Santa fe de Bogotá: Norma.
- El Tiempo*. Editorial del 7 de diciembre, de 1928.
- Randall, S. (1977). *The diplomacy of modernization: Colombian American relation, 1920-1940*. Toronto: University of Toronto.
- Rodríguez, C. O. (2008). *La revolución en marcha: entre el reformismo, el populismo y el continuismo político (Colombia en los años 30)*. Universidad Central de Venezuela. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos59/revolucion-en-marcha/revolucion-en-marcha.shtml>

EVALUAR EN LA FUNLAM: UN EJERCICIO QUE INVITA A LA RESIGNIFICACIÓN DEL “PODER”

TO EVALUATE AT FUNLAM: AN EXERCISE THAT INVITES TO THE RESIGNIFICATION OF “POWER”

Luz-Ángela Ramírez-Nieto*

Fundación Universitaria Luis Amigó, Colombia

Recibido: 8 de enero de 2013 - Aprobado: 21 de abril de 2013

Forma de citar este artículo en APA:

Ramírez-Nieto, L.-Á. (julio-diciembre, 2013). Evaluar en la Funlam: un ejercicio que invita a la resignificación del “poder”. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(2), 348-356.

Resumen

El presente escrito surge de la reflexión acerca del modelo evaluativo implementado en la Fundación Universitaria Luis Amigó de Medellín, Colombia. La institución propone una visión de evaluación como un proceso, de tal manera que el resultado final de un curso no surge de la sumatoria de notas obtenidas, sino de herramientas de evaluación cualitativa que permiten valorar competencias relacionadas con el ser, el saber y el hacer (Tobón, Sánchez, Carretero & García, 2006) del estudiante.

Este tipo de propuestas evaluativas, si bien reciben aceptación por parte de los maestros y estudiantes, sugiere un cambio de paradigma, dado que tradicionalmente en el país se da la evaluación sumativa en la que se acumulan puntajes para lograr una nota final. La evaluación cualitativa cuestiona el valor de estas sumatorias, proponiendo un ejercicio de autorreflexión y de nuevas formas de relación entre docentes y estudiantes, en la cual evidentemente se mantiene una relación de “poder”, pero ya no para decir lo que está bien o mal, sino para guiar un proceso de construcción de saber.

Palabras clave:

Evaluación cualitativa, relación alumno-docente, función de la evaluación, evaluación-poder.

Abstract

This written text is a result of the reflection about the evaluation model implemented at the Fundación Universitaria Luis Amigó in Medellín Colombia. The institution proposes a vision of the evaluation as a process, in such a way that the final result of a course does not come from the average obtained from the grades but from the qualitative evaluation tools that permit to value competences related to the student's being, knowing and doing (Tobón, Sánchez, Cartwright and García, 2006).

This type of evaluation proposals, although, they are accepted by the teachers and students, they suggest a paradigm change, since traditionally in the country there is the summative evaluation, accumulating scores to achieve a final grade; the qualitative evaluation questions the value of such additions, proposing an exercise of self-reflection and new ways of relationships between teachers and students, in which, obviously, a relation of “power” is supported, but not to say what is good or bad, but to guide a knowing process construction.

Keywords:

Qualitative evaluation, student-teacher relationship, function of the evaluation, evaluation-power.

* Psicóloga. Magíster en Psicología. Docente e Investigadora de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Líder de grupo de investigación Psicología Social y Salud Mental de la Funlam. E-mail: luz.ramirezni@amigo.edu.co

Introducción

La Fundación Universitaria Luis Amigó (FUNLAM), en su proyecto educativo institucional, concibe la evaluación como “un proceso crítico, intencionado y sistemático de recolección, análisis, comprensión e interpretación de información que permite a los actores educativos valorar el estado en que se encuentra la formación integral de los estudiantes” (FUNLAM, 2012, p. 84). Esta propuesta implica para la comunidad educativa en general lo que podría denominarse un cambio de lente para mirar asuntos como la función de la evaluación, el lugar del docente en la evaluación, la evaluación como forma de hacer uso del poder, la relación educando/docente como puente o como parte del proceso de aprendizaje y enseñanza, y no sólo para “ganar” y “perder” cursos. Ese cambio de lente, por supuesto amerita un proceso constante de revisiones, tensiones, aciertos y desaciertos. Así entonces, a través del presente escrito pretendo argumentar, con el apoyo de diferentes autores cómo el proceso de evaluación, desde el punto de vista propuesto por la FUNLAM implica necesariamente una ruptura que posibilite generar nuevos significados acerca de la función del docente, su lugar en el aula de clase, en la relación con el estudiante, en la toma de decisiones respecto a una nota, en conclusión, una nueva forma de ubicar su lugar de “poder” que no es otro que el poder del conocimiento, del saber, de las relaciones, del respeto, no del poder de la imposición, que ya se ha demostrado que es una utopía en los escenarios actuales de educación. Pues si bien persisten actualmente múltiples mecanismos en los que la enseñanza y, por ende, la evaluación, se dan por imposición, sus resultados no son los más alentadores (Fossati y Busani, 2004).

La función de la evaluación

Torres (1998), se refiere a la escuela de una manera poco alentadora, pero bastante real en el sistema evaluativo de algunas instituciones colombianas:

el conjunto del sistema escolar en su totalidad con sus trabajos, pruebas, exámenes, supervisión de los alumnos, así como las notas, la categorización evaluación, eliminación y promoción, es un cedazo muy complicado que hace una criba de los futuros buenos y malos ciudadanos, los capaces y los tontos, los aptos para puestos elevados y los no aptos. (p. 40).

La evaluación puede ser vista desde un escenario netamente instrumental en el que se cuantifican unos resultados haciendo énfasis en elementos de carácter técnico y administrativo, o cualitativamente, lo cual implica una acción cultural a través de la cual se integran intereses técnicos, históricos, sociales, comunicativos y emancipatorios (Niño Zafra, 1991). Si se toma esa visión cualitativa de la evaluación resulta un reto que indudablemente implica la ruptura de un sistema de creencias acerca de lo que es evaluar y las razones por las cuales se evalúa.

Arturo Parcerisa Aran (2008) sugiere la evaluación como una herramienta para la toma de decisiones que se dirigen al mejoramiento del aprendizaje en los estudiantes diciendo:

evaluar sirve para acreditar el nivel de aprendizaje adquirido por el alumnado (de cara a otorgarle un título o no, o a decidir su promoción o permanencia en un ciclo o nivel) pero, sin duda, debe servir asimismo para ayudar a mejorar el proceso de aprendizaje de alumnas y alumnos así como debe ser útil para mejorar la enseñanza (currículum, intervención docente, selección y uso de materiales...). (p. 9).

No se trata de medir los logros obtenidos en el aprendizaje del saber académico, como sí de iniciar un proceso de investigación que permita producir un saber sobre las condiciones reales en las cuales se produce el desarrollo de los sujetos, a fin de crear condiciones para el desarrollo de sus competencias cognitivas y demás dimensiones humanas. (Niño, Perafán E., & Carrillo, s.f., p. 1).

Así entonces, no hay una invitación a negar la evaluación como herramienta para la toma de decisiones de certificación y otras tantas propias de la escuela, es una función de la evaluación que no se pretende desconocer, sino ir más allá de ella para ponerla al servicio de la enseñanza y el aprendizaje, una tarea en doble vía donde además de evaluar también el docente es evaluado, donde recomienda y le recomiendan, donde piensa su práctica y hace cambios sobre ella, al tiempo que espera que el estudiante realice el mismo ejercicio en una acción bidireccional que afecta y es afectada por cada uno de los actores y contextos que en ella están implicados.

Indudablemente hacer uso de la evaluación solo para clasificar es una tarea bastante cómoda para el docente en tanto no se implica como tal, su visión sobre el tema, sobre la opinión del otro ser humano que tiene en frente, no están en juego allí, pues lo que se espera es la reproducción de un concepto emitido previamente. Lo cualitativo, por el contrario, en el caso particular: la evaluación cualitativa, invita necesariamente a un encuentro sujeto–sujeto, una conversación con ese otro que tengo al frente y la validación de su palabra, de su punto de vista respecto a un tema en particular y a ponerse en juego aprobando o desaprobando lo que se escucha de él pero a través de un argumento, no del poder que me da decir “soy yo el que sabe aquí”. A este respecto señala Di Franco (s.f):

Esos procesos posibilitan que la mirada retorne sobre la propia acción y sobre “el saber en la acción”. Esto implica un esfuerzo de que el docente comprenda y dilucide sus posiciones para buscar alternativas creativas que conduzcan a mejorar. La autorreflexión permitirá explicitar situaciones de incertidumbre y, además, otorgar nuevos sentidos que guíen la práctica, siempre que se realicen de forma cooperativa y que promueva la confrontación de perspectivas de análisis. (p. 10).

Lo anterior implica, según la autora, la necesidad de realizar la autorreflexión por fuera de prejuicios y dogmatismos, así entonces, la primera tarea sería construir nuevos significados acerca de la evaluación, que sobrepasen los construidos hasta ahora, que posibiliten una nueva práctica, lo cual indudablemente implica la pérdida de un lugar —asunto que no resulta simple—, pero también la construcción de uno nuevo en el cual el docente sigue siendo reconocido y tiene un “poder”, aunque

ya no solo el de clasificar de acuerdo a unos logros, sino, sobre todo, el de reconocer al sujeto que tiene en frente y dialectizar con él, caminar con él, por qué no, aprender, avanzar juntos hacia nuevas preguntas. Sin embargo es un asunto que va más allá de lo cualitativo o lo cuantitativo, es un asunto del uso que se le da a la información recolectada en el proceso evaluativo, en palabras de Vallejo Osorio (2007):

la mirada de la dialéctica exige que los *datos*, cuando son *necesarios*, deban dar cuenta de los *procesos* que tienen que ser *valorados e interpretados*, que entre lo cualitativo y lo cuantitativo no se puede levantar una “muralla china”. Lo cuantitativo y lo cualitativo se relacionan *dialécticamente*, son *dos aspectos* de la misma contradicción (...). Es claro que el problema no está en el *dato* mismo, sino en el *manejo* que del dato se haga, y de la manera como los datos se recogen, de la interpretación plasmada y al servicio de qué o de quién se hace (...). (p. 55. Las cursivas son del autor).

El lugar del docente en la evaluación

Morales (2013) haciendo referencia a la relación profesor-aprendiz en el aula señala “el profesor es quien da las normas y es quien puede suspender y quien puede aprobar” (p. 1), así entonces, evaluar desde la perspectiva propuesta en el presente escrito implica un nuevo lugar para el docente. ¿Cuál es ese lugar? Es un lugar de poder, pero una forma de poder que se aleja de la dominación para convertirse en un poder que, en palabras de Foucault, no sería “el poder sino el sujeto (...) podría inferirse fácilmente que en tanto el sujeto se encuentra en relaciones de producción y significación, se encontraría igualmente en relaciones de poder” (Foucault, 2001, p. 422).

Estanislao Zuleta (2008) hace referencia a los principios de la racionalidad humana sugeridos por Kant: pensar por sí mismo, pensar en el lugar del otro, ser consecuente. A este respecto señala Zuleta:

el principio “pensar por sí mismo” tiene como su equivalente inmediato dejar que el otro piense también por sí mismo; ni de arriba abajo, ni de abajo a arriba. De abajo a arriba se suplica, se solicita, se pide, a lo mejor se obedece, pero no se demuestra. Se demuestra solo entre iguales (...) pensar en el lugar del otro es dar ese paso, no creer que tenemos nosotros el centro de la razón y la totalidad de la verdad (...) cuando uno hace una discusión y la hace racionalmente, allí el que pierde gana, porque tenía un error y encontró una verdad; lo que quiere decir que el que gana pierde porque él sostuvo su verdad. (pp. 74-76).

Tomando como punto de partida estas referencias podría proponerse que el lugar del docente en la evaluación es el de reconocer al estudiante como un interlocutor —sujeto—, igual, al que puede no solo permitir sino alentar para que piense por sí mismo, para que asuma una postura ante los contenidos que recibe y en ese sentido se convierta en un actor de su propio proceso de transformación del saber, de los contenidos, de las propuestas de otros que como él se interesan en pensar un tema en particular.

Quisiera insistir en que esta postura, amerita para el docente actual muchos retos: un “duelo” frente al ideal de poder como “dominación”; una implicación personal con los contenidos que hacen parte de su clase y con ella una postura, no solo una reproducción; un reconocimiento del estudiante como un igual, del cual además puede aprender; reconocer el desacuerdo como parte de los procesos de construcción y avance en el conocimiento; hacer todo un trabajo en el cual el estudiante quiera asumir este lugar, pues, una “posición activa”, un lugar de discusión y no de recepción, también es incómodo para el estudiante actual, pues amerita igualmente su implicación como sujeto, requiere, siguiendo a Zuleta (1995), un método: pensar, interpretar, criticar. Este mismo autor, haciendo referencia a Nietzsche cita lo que resulta desde mi punto de vista el mayor reto a superar en una transformación de la visión de evaluación:

El hombre moderno es el hombre que está de afán, que quiere rápidamente asimilar: “por el contrario, mi obra requiere de lectores que tengan carácter de vacas, que sean capaces de rumiar, de estar tranquilos”. (p. 14).

De tal manera que en esta transformación resulta necesario ganarle la carrera al tiempo propio de la institucionalidad, de la vida misma, de las realidades del docente, del estudiante, de la institución, carrera en la cual cada uno espera sobrevivir, pero habrá que insistir en la posibilidad de esas pequeñas transformaciones que permitan “ser” a pesar de realidades que en ocasiones son devastadoras para algunos y esperanzadoras para otros en tanto se convierten en posibilidad de proponer: de transformar-nos.

La relación alumno-docente como posibilidad de construcción de nuevas formas de poder

Para el enfoque constructivista (González, Hernández de Rincón, & Hernández, 2007) docentes y estudiantes son factores fundamentales del proceso enseñanza-aprendizaje y a su vez establecen una relación dialógica, en la cual comparten responsabilidades, negocian las actividades que deben desarrollar y llegan a acuerdos. Al estudiante se le considera como un ser humano autónomo, crítico y protagónico en su proceso, y al docente como un ser humano poseedor de valores, encargado de facilitar los aprendizajes de sus alumnos promoviendo su participación y desarrollo.

Wulf (1998) plantea que docentes y alumnos aparecen solapados en una relación pedagógica que debe entenderse como una red de vínculos morales, de relaciones con cierto orden y permanencia, donde el estudiante es visto como “un ser en devenir”, a quien debe cuidársele y respetársele su derecho al desarrollo y la autodeterminación. Teniendo en cuenta esto, resulta pertinente que el docente, la institución, el estudiante, se estén preguntando constantemente si sus prácticas en lo escolar son una rutina del ejercicio de su hacer o si constituyen una apuesta responsable por el devenir de la educación.

Considero que la evaluación tal y como se plantea en la FUNLAM, invita a un nuevo lugar de “poder”, en palabras de Bogoya (2006), la evaluación “no se trata de una tarea jerarquizada, sino de una tarea colegiada”, esto, considero, invita necesariamente a una nueva visión, a un nuevo significado de evaluar, de ser docente, que habrá de ser reconocido por el mismo docente, el estudiante, la institución, las familias, la comunidad, el contexto, pues como bien lo señala Gimeno (1999):

la práctica de la evaluación se explica por la forma en que se llevan a cabo las funciones que desempeña la institución escolar y por eso viene condicionada su realización por numerosos aspectos y elementos personales, sociales e institucionales; al mismo tiempo, ella incide sobre todos los demás elementos implicados en la escolarización: transmisión del conocimiento, relaciones entre profesores y alumnos, interacciones en el grupo, métodos que se practican, disciplina, expectativas de alumnos, profesores y padres, valoración del individuo en la sociedad, etc. (p. 334).

Tal vez sea pertinente la invitación a volver la vista hacia las enseñanzas de la mayéutica socrática, como lo que plantea Zamora (1996) haciendo referencia al esfuerzo que amerita la construcción de conocimiento:

el darlos a luz, idea tras la cual se da la suposición de que los conocimientos que el sujeto da a luz ya previamente los tenía, sólo que no los había hecho conscientes o, para utilizar un término platónico, no los había evocado. (p. 47).

Pero esa “dolorosa vivencia de parto” (Zamora, 1996) no resulta en definitiva una tarea fácil, en la que deba aventurarse una sola persona, amerita la mirada de todos los actores implicados en el proceso educativo y sobre todo esa resignificación de la palabra “poder” en acciones como la de evaluar en lo cual queda bastante camino por recorrer.

Dificultades, tensiones y paradojas implicadas en una nueva visión de la evaluación

Coll & Onrubia (2002) indica que transformar las prácticas de evaluación es una tarea fundamental para mejorar las prácticas educativas. De tal manera que mejorar, reflexionar, transformar los procesos evaluativos podría llevar igualmente a un lugar diferente en la educación. Y como toda transformación, ha de enfrentarse a obstáculos, sólo por mencionar alguno, salir de la tradición para ingresar a un terreno desconocido, de mayores responsabilidades para las partes, de mayor implicación del ser en el hacer.

Coll, Martín & Onrubia (2001), hacen referencia a la educación como “una práctica social y socializadora” (p. 550), y si se reconoce como tal, también estaríamos avocados a reconocer que ese “encuentro social” tan heterogéneo, genera diferencias, contradicciones, sinsabores, desacuerdos, conflictos, pero también retos, ilusiones, expectativas y logros; pero sobre todo, en palabras de Fossati y Busani (2004), posibilidad de construcción de sujeto gracias a la intersubjetividad.

La visión de la evaluación, enseñanza y aprendizaje como partes de un mismo proceso tan diverso y en ocasiones difícil de conciliar (Coll et al., 2001; Coll & Onrubia, 2002), implica el reconocimiento de la incidencia que cada una de las partes del contexto tiene sobre ese complejo reto llamado educación (docentes, estudiantes, administrativos, familia, leyes, políticas institucionales, etc.), de las posibilidades que esto genera y por supuesto de las dificultades que como encuentro humano naturalmente acarrea. A lo cual se refieren Fossati y Busani (2004) de la siguiente manera:

Allí se juegan una serie de vinculaciones a las que llamamos “configuración áulica” (Busani, Rodríguez y Marrón, 2002), puesto que se configura una serie de representaciones, tanto en los alumnos como en los docentes, que contribuirá a facilitar o dificultar en el alumno, el camino para acceder a los conocimientos propuestos por la escuela. (p. 5).

Fossati y Busani (2004), sugieren además, haciendo referencia a la libertad, que ésta puede ser entendida como “una relación de recíproca tensión y lucha, una permanente provocación actuando en la constitución de sujeto” (p. 7); de tal manera que las tensiones que surgen en lo escolar (no sólo en la evaluación), no tendrían que verse como inútiles o inconcebibles, sino posibilitadoras, ante lo cual surgirá siempre el interrogante ¿cómo hacerlo?, ¿cómo llegar a esa construcción?

Lo anterior es apenas una reflexión sobre las posibilidades que al parecer tenemos en nuestras manos, pero que no resulta tan simple materializarlas en el aula como pensarlas o escribir sobre ellas, tal vez, resulte un primer paso para iniciar esa nueva construcción, que lleve finalmente a una re-construcción de lo que Prieto Parra (2004) denominaría “identidad profesional del docente” y que para esta reflexión se podría denominar “re-significación del poder docente”.

Referencias

- Bogoya, D. (febrero, 2006). La evaluación y el pensamiento crítico. En Fundación Convivencia (Presidencia), *Encuentro pedagógico para los gestores del cambio*. Conferencia llevada a cabo en el Encuentro pedagógico para los gestores del cambio, Bogotá, Colombia.
- Coll, C., Martín, E. & Onrubia, J. (2001). La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. En C. Coll, J. Palacio, A. Marchesi (Eds), *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 549-572). Madrid: Alianza.
- Coll, C. & Onrubia, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. *Cuadernos de pedagogía*, 318, 50-54.
- Di Franco, M. G. (s.f). *Representaciones docentes en la evaluación escolar*. (Tesis de Maestría en Evaluación). Universidad Nacional de la Pampa, Argentina.

- Fossati, M. C. y Busani, M. (2004). Cuerpo, aprendizaje y poder en la escuela. *Pilquen, Sección Psicopedagogía*, 6(1), 1-13.
- Foucault, M. (2001). El sujeto y el poder. En B. Wallis (Ed.), *Arte después de la modernidad, nuevos planteamientos en torno a la representación* (pp. 421-436). Madrid: Akal.
- FUNLAM. (2012). *Proyecto Educativo Institucional*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). La evaluación en la enseñanza. En J. Gimeno Sacristán, & Á. I. Pérez Gómez (Ed.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 334-397). España: Alfaomega grupo editor y Ediciones Morata, s.l.
- González, M; Hernández de Rincón, A. I. & Hernández, A. (2007). Desempeño de alumnos y docentes de matemáticas desde el constructivismo. Caso Álgebra Lineal. Facultad de Ingeniería. LUZ. *Multiciencias*, 7(3), 282-292.
- Morales, P. (2013). La relación profesor-alumno en el aula. *Jornadas sobre las distancias en la educación*, (6 y 7 de marzo de 2013). Recuperado de <http://web.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Relaci%F3nEnClase.pdf>
- Niño Zafra, L. S. (1991). Pedagogía y evaluación: Relaciones y transformaciones. *Opciones pedagógicas*, (5).
- Niño, L. S., Perafán, E., A., Carrillo, L. (s.f). *La evaluación: ¿instrumento de poder o acción cultural?* Universidad Pedagógica Nacional: Red académica. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/peda08_05eval.pdf
- Parcerisa Aran, A. (2008). Introducción. En A. Parcerisa Aran (Ed.), *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (pp. 9-11). 5ª reimpr. Barcelona: Grao.
- Prieto Parra, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. *Revista enfoques educacionales*, 6(1), 29-49.
- Tobón, S., Sánchez, A., Carretero, M., García, J. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

- Vallejo Osorio, L. (2007). *Asesinos del asombro. A propósito de las terceras vías. Postmodernidad, educación, indagación y docencia: investigar la investigación*. Medellín: Lukas, Revista Pedagogía y Dialéctica. Recuperado de www.pedagogiaydialectica.org/recursos/curriculo/asesinos_asombro.doc
- Wulf, C. (1998). *Introducción a la ciencia de la educación*. Asonen: Medellín.
- Zamora, J. (1996). *Constructivismo aprendizaje y valores*. Santafé de Bogotá: Orion.
- Zuleta, E. (1995). Conferencia sobre la lectura. En Jurado & Bustamante (Ed.), *Los procesos de la lectura* (pp. 11-37). Santafé de Bogotá: Presencia.
- Zuleta, E. (2008). Democracia y participación. En Comfama (Ed.), *Estanislao Zuleta, selección de textos, lecturas de ida y vuelta* (pp. 67-81). Medellín: Panamericana.

LA DIMENSIÓN BIOLÓGICA Y LA DIMENSIÓN CULTURAL COMO ASÍNTOTAS DE LA EMOCIÓN: UNA POSIBILIDAD ACTUAL EN LA COMPRESIÓN DE LA EMOCIÓN

BIOLOGICAL AND CULTURAL DIMENSION AS ASYMPTOTES THRILL: AN ACTUAL POSSIBILITY IN THE UNDERSTANDING OF EMOTION

Gloria María López Arboleda*, Alexander Rodríguez Bustamante**,

Lilian Johanna Marroquín Navarro***

Fundación Universitaria Luis Amigó, Colombia

Tecnológico de Antioquia. Medellín, Colombia.

Recibido: 8 de enero de 2013 - **Aprobado:** 30 de abril de 2013

Forma de citar este artículo en APA:

López Arboleda, G. M., Rodríguez Bustamante, A. y Marroquín Navarro, L. J. (julio-diciembre, 2013). La dimensión biológica y la dimensión cultural como asíntotas de la emoción: una posibilidad actual en la comprensión de la emoción. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(2), 357-366.

Resumen

El propósito fundamental del presente artículo reflexivo es acercarnos a las diferentes maneras de comprender la emoción, entendiéndolas como asíntotas¹, es decir, conocimientos que se acercan a la explicación y comprensión de la misma, sin lograr absolutos.

Palabras clave:

Cultura, emoción, sociedad, sujeto, economía, mercadeo.

Abstract

The main purpose of this reflective article is to approach the different ways of understanding emotion, understanding them as asymptotes (1), that is, knowledge that is close to the explanation and understanding of it, without achieving absolute ones.

Keywords:

Culture, emotion, asymptote, relationships, society, subject, economics, marketing.

* Magíster en Psicología. Psicóloga clínica. Docente e investigadora de la Facultad de Educación y de la Escuela de Posgrados de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Pertenece a los grupos de investigación Educación e Infancia de la Facultad de Educación y Familia, y Desarrollo y calidad de vida del Programa de Desarrollo Familiar de la Fundación Universitaria Luis Amigó. E-mail: gloria.lopezar@amigo.edu.co

** Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Especialista en docencia investigativa universitaria. Profesional en Desarrollo Familiar. Director del programa de Desarrollo Familiar de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Docente de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Docente de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia. Pertenece al grupo de investigación Familia, desarrollo y calidad de vida del Programa de Desarrollo Familiar de la Fundación Universitaria Luis Amigó. E-mail: alexander.rodriguezbu@amigo.edu.co

*** Magíster en Administración de Negocios. Especialista en gerencia empresarial. Especialista en gerencia estratégica y de mercadeo. Economista. Docente del Programa de Negocios Internacionales con funciones de Coordinación de la Especialización en Mercadeo Estratégico, Fundación Universitaria Luis Amigó. Asesora de Proyectos de Grado, Tecnológico de Antioquia. Medellín, Colombia. E-mail: lilian.marroquinna@amigo.edu.co

¹ Concepto usado en la geometría para designar “aquella línea recta que, prolongada de modo indefinido, se acerca de continuo a una curva, sin llegar nunca a encontrarla” (RAE, 2006, p. 144).

Introducción

*“Quien no comprende una mirada
tampoco comprenderá una larga explicación”*

Proverbio árabe

Las emociones constituyen un “elemento esencial y a la vez paradójico de nuestra existencia humana” (Fericgla, 2001), hasta el punto en que podría decirse que no existe proceso alguno del ser humano que no se relacione con ellas o que al menos se obligue a considerarlas. Quizá por esto, la emoción no ha pasado desapercibida para la ciencia y menos aún para la psicología, que ha intentado explicarla, comprenderla y hasta controlarla. Pero, ¿qué hemos logrado?, ¿qué nos falta?, ¿sí es posible la pretensión de “explicar y comprender” la emoción?

Como se verá a continuación, el concepto *asíntota*, servirá para hacer un acercamiento a la construcción de una propuesta diferente: tal vez no sea necesario explicarla y comprenderla totalmente, tal vez, aún en la actualidad, no se haya logrado, tal vez, nunca se logre, sin embargo, el solo hecho de propiciar este acercamiento, permite mostrar infinitas posibilidades de comprensión.

La amplia gama de ideas relativas a la emoción: logros en la explicación/comprensión

El *Diccionario de la lengua española (DRAE)* define la emoción (del latín *emotio*, *-ōnis*) como la alteración del ánimo intensa, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática. Interés expectante con que se participa en algo que está ocurriendo. De ahí los juegos de palabra ingleses actuales que parten de la raíz *motion*, moverse y emoción a la vez (Fericgla, 2001). Según Dodds (1999, citado por Fericgla 2001), los autores griegos áticos del siglo V a. C. y sus predecesores jonios, se referían al “yo” con la palabra *psykhé* que normalmente era el yo emocional, más que el racional. Nuestros ancestros griegos consideraban la *psykhé* “como sede del valor, de la pasión y la compasión, de la ansiedad y del apetito animal. De hecho, antes de Platón nunca se mencionó la *psykhé* como sede de la razón” (Dodds, 1999, citado por Fericgla, 2001, p. 222). La emoción, aquello de lo cual ningún ser humano puede estar exento, ha sido considerada en la cultura occidental como posesión o cualidad individual (Gergen, 1994, p. 269), el yo como unidad independiente y las emociones como rasgos constitutivos del mismo (Gergen, 1994, p. 259).

El estudio de las emociones es uno de los campos de investigación más complejo; aun así, actualmente prestan atención a las mismas diversas ramas de la ciencia, según Fericgla (2001)

tan distantes, como la biología, la psicología clínica y social, las ciencias de la comunicación, la neurología, la farmacología y la bioquímica, la etología, las matemáticas y la robótica (...). Incluso el arte y las religiones que, en nuestras sociedades, han constituido el campo tradicional de socialización de las emociones, además de la familia. (p. 219).

Muchos discursos sobre el yo han estado orientados a entenderlo como unidad individual; por ejemplo, tal como lo señala Gergen (1994, p. 259), de Platón recibimos el concepto de ideas abstractas (ahora prototipos), de Aristóteles el de formas lógicas (hoy heurística cognitiva), con Maquiavelo la estrategia social (actualmente manejo de la impresión), con San Agustín, Hobbes y Pascal, el concepto de amor propio (al presente autoestima) y con Locke, el concepto de base empírica de ideas abstractas (hoy en día representación mental). Aunque los anteriores son sólo unos cuantos conceptos, si se sigue su ruta a través de la historia, se comprenderá su carácter individualista; además, las teorías del yo, sea las que se hicieron hace muchos años o las que se siguen realizando ahora, no son más que “definiciones de lo que es ser humano” (Gergen, 1994, p. 260), por lo tanto, estas van a informar a la sociedad acerca de lo que se puede o no se puede, los límites y esperanzas, derechos y deberes, aprobaciones y responsabilidades: “definir el yo es, pues, participar en el juicio implícito de la sociedad. Las concepciones del yo han desempeñado un papel inmensamente importante en los asuntos humanos, y siguen desempeñándolo” (Gergen, 1994, p. 260), lo que nos lleva a considerar que la comprensión de la emoción no ha podido escapar de tal influencia.

Buena parte de lo que es significativo para la tradición occidental, se remonta a vocabulario relacionado con mentes individuales; la primacía del yo individual, reforzada quizá por la teoría de la supervivencia de las especies de Darwin (Gergen, 1994, p. 261), ha llevado a un centramiento tal en el individuo que pareciera que lo importante en todo momento es cómo podría ser afectado el yo; esto nos lleva a considerar ¿cuándo, entonces, es importante el otro? Gergen (1994), nos sugiere que la respuesta es clara: “Otros individuos han de ser considerados, ciertamente, pero sólo en la medida en que sus acciones afectan nuestro propio bienestar” (p. 261).

Sin desconocer esta visión individualista, también es cierto que existe controversia entre los investigadores de diversas disciplinas sobre las emociones. Siegel (2007) menciona algunos ejemplos: para algunos psicólogos fisiológicos y cognitivos, las emociones existen dentro del individuo, “mientras que los psicólogos sociales de una orientación más interpersonal y los antropólogos culturales consideran que las emociones son creadas entre las personas” (p. 182). Es más, en las neurociencias existe un debate sobre la “naturaleza de la emoción en el cerebro” (Siegel, 2007, p. 182).

En el área de la psicología cognitiva, por su parte, según Siegel (2007) existe un debate sobre la importancia de las emociones discretas o básicas y categoriales, lo que son y su importancia para ayudarnos a comprender la experiencia emocional. El término “emociones primarias” puede ser usado para “describir las texturas de los cambios en el estado cerebral que son el resultado de los procesos de orientación inicial y de estimación-activación elaboradora” (Siegel, 2007, p. 187), sugiriendo además, la naturaleza inicial y ubicua de la emoción. El término implica también que la combinación de emociones primarias pueden constituir una amplia gama de “texturas” en la experiencia emocio-

nal. Las emociones categoriales, por su parte, se refieren a los estados emocionales diferenciados; la diferenciación de las emociones primarias en “clasificaciones específicas de emociones como el miedo, nos conduce a una idea más familiar de las emociones categoriales” (Siegel, 2007, p. 189). Estas emociones suelen comunicarse mediante expresiones faciales y cada cultura posee palabras que describen sus manifestaciones únicas; además,

parecen tener perfiles fisiológicos únicos a través de los que se manifiestan (...). Los seres humanos de todo el mundo compartimos vías de expresión de las emociones categoriales. En cualquier cultura, podemos identificar estas expresiones características de las emociones “básicas” [tales como] la tristeza, la ira, el miedo, la sorpresa o la alegría. (Siegel, 2007, p. 190).

Por su parte, en el campo de la psicología evolutiva y la psicopatología, la regulación de la emoción y la emoción misma, se consideran “tramas de un mismo tapiz” (Siegel, 2007, p. 183), así, las emociones están reguladas y al mismo tiempo ejecutan funciones reguladoras. A juzgar por lo anterior, Siegel (2007) argumenta que se podría llegar a pensar en la omnipresencia de las emociones en todos los procesos mentales. Kenneth Dodge (citado por Siegel, 2007), afirma que “todo el procesamiento de información es emocional, porque la emoción es la energía que lidera, organiza, amplifica y atenúa la actividad cognitiva y a su vez es la experiencia y expresión de esta actividad” (pp. 183-184). Este punto de vista, por una parte describe la “naturaleza ubicua de la emoción y, por otra, que la distinción frecuente que se establece entre el pensamiento y el sentimiento, la cognición y la emoción, es artificial y potencialmente perjudicial para nuestra comprensión de los procesos mentales” (Siegel, 2007, p. 184).

Las emociones desde el punto de vista de la economía, están presentes de forma directa si partimos del hecho que la economía es la ciencia de la toma de decisiones y de hacer selecciones, y es en este proceso de aplicación de la ciencia económica donde es necesario poner a prueba factores que para los rigurosos de la ciencia pueden ser inexplicables y poco representativos, pero que enmarcan la verdadera influencia que el entorno ejerce sobre el sujeto. Día con día nos enfrentamos a diversas disyuntivas ocasionadas por la incorporación de las emociones en los espacios de raciocinio que debería implementar un individuo. Aunque uno de los principios que rigen la ciencia económica dice que los individuos racionales piensan en términos marginales, es claro que esa “racionalidad” la mayoría de las veces no se hace presente en decisiones trascendentales en la vida de un ser humano, como por ejemplo, cuando decidimos cómo invertir nuestro dinero, ¿la mejor opción será ahorrar?, ¿cuál producto satisface mejor mi necesidad?, ¿asumo un alto riesgo para obtener un incremento en la rentabilidad?, ¿hay alternativas de inversión? Estos interrogantes y el lado para el cual se incline la balanza de una decisión, no es determinado por las competencias o capacidades que se poseen sino simple y sencillamente por un fenómeno que en ocasiones no es posible explicar y que en caso de resultar un acierto, será atribuido a nuestra “inteligencia o grado de asertividad” y en caso de ser negativo se culpará a la suerte.

Matteo Motterlini (2008) en su libro *Economía emocional*, afirma que para tomar una decisión correcta en términos económicos, no basta con saber qué se debería hacer, sino que también es preciso que el cuerpo lo haga sentir. Este sentir que enuncia Motterlini (2008), es esa excelente combinación entre los instrumentos de la racionalidad y lo que bien llamamos pasión, pasión por hacer eso en lo que se cree. Una visión integradora de la emoción, es otra de las ideas que se puede distinguir en la comprensión, ya más reciente de la misma. Tal visión es claramente expresada por Siegel (2007) cuando dice que “las emociones representan procesos dinámicos creados dentro de los procesos del cerebro que evalúan el sentido y están socialmente influidos” (pp. 184-185).

La emoción comprendida desde una óptica complementaria, puede llevar a considerar su dimensión social. Giselle Pacheco Rial (2000) establece una tesis clara sobre la innegable dimensión social que acompaña los fenómenos y procesos humanos:

El hombre es un individuo que vive en sociedad; la interacción que este ha mantenido con sus semejantes desde la filogénesis y durante la ontogenia trae como consecuencia la existencia de una serie de fenómenos cualitativamente diferentes y de complejidad creciente que influyen de manera decisiva en el curso que han de tomar los procesos vitales que como organismo biológico en este se desarrollan: fenómenos pertenecientes al nivel social que hacen posible además la existencia de un psiquismo específicamente humano (p. 256).

Para esta misma autora, lo psíquico estaría conformado por el sustrato biológico y el contenido social, así, “Las condiciones biológicas constituyen los mecanismos que permiten que se forme y construya lo psíquico con el contenido que aporta lo sociocultural a través de la acción interpersonal, objetal y personal” (Pacheco Rial, 2000, p. 256). El enunciado precedente aporta dos elementos importantes: primero, abre la posibilidad de comprensión de lo humano, ya que introduce lo sociocultural, sin desconocer lo biológico, y segundo, permite comprender la relevancia de la acción interpersonal, en la conformación de lo psíquico y por qué no, de la emoción.

Asíntotas de la emoción...

La dimensión biológica y la dimensión social/cultural, son entendidas en el presente escrito como asíntotas de la emoción, es decir, como aquellas dimensiones de la emoción que se acercan a la misma para intentar su comprensión, sin lograr acercarse totalmente, explicarla/comprenderla totalmente.

La asíntota es un concepto usado en la geometría para designar “aquella línea recta que, prolongada de modo indefinido, se acerca de continuo a una curva, sin llegar nunca a encontrarla” (RAE, 2006, p. 144). Al ser trasladado el concepto a nuestro interés, diríamos que la línea recta prolongada de modo indefinido serían la dimensión biológica y la dimensión social/cultural que, como representantes del conocimiento, han intentado acercarse a la emoción, que sería en nuestro ejemplo, la curva, la cual nunca es encontrada (totalmente, se podría decir).

Sobre las dos dimensiones que han intentado explicar/comprender la emoción, ya se ha venido tratando ampliamente en el primer apartado, por lo tanto, es necesario ahora reflexionar en qué reside la imposibilidad de estas para llegar a la curva, a la emoción. Dos consideraciones se tendrán en cuenta: primero, la complejidad de la emoción y segundo, la necesidad de integración y complementariedad de las dos dimensiones. La primera consideración, la complejidad de la emoción, que ya ha sido ampliamente demostrada líneas más arriba, lleva a comprenderla como un entramado proceso que involucra a su vez otros procesos: cognitivos, sociales, fisiológicos, neuropsicológicos, históricos y contextuales.

Una diferenciación entre tres conceptos muy comúnmente utilizados, permitirá comprender por qué hay que acercarse a la emoción como proceso complejo. A pesar de la importancia ya constatada de la emoción, “hasta la fecha no existe una completa claridad acerca de qué son las emociones” (León, 2006). Aún así, una posibilidad aceptada actualmente, la cual se adopta en este escrito, es que las emociones “pueden considerarse como estados del organismo generados como respuesta a situaciones relevantes en relación con la supervivencia o la reproducción” (Aguado, 2002, p. 1162). Tales estados implican “patrones complejos de respuestas [tanto a situaciones externas como internas] fisiológicas [sudoración y taquicardia, por ejemplo] y conductuales [gritar o llorar en el caso de los seres humanos], que permiten al animal afrontar tales situaciones de la forma más eficaz y adaptativa” (Aguado, 2002, p. 1162). Sin embargo, un sencillo ejemplo demostrará que el organismo puede tener reacciones fisiológicas iguales, ante situaciones que darían como resultado sentimientos muy diferentes; así, una reacción fisiológica como la sudoración o la taquicardia, podría estar *relacionada* con una situación alegre o aterradora, por lo tanto, ¿qué es lo que le otorga la significación a la emoción? ¿Qué es lo que le permite al ser humano (teniendo en cuenta una misma reacción fisiológica) decir “siento alegría” o “siento tristeza”?

En este sentido, es posible decir que es lo social y lo relacional, unido a su cultura e historia específica, lo que le permite al individuo “decodificar” la emoción para así llegar a decir que eso que siente se traduce en uno u otro sentimiento. Siguiendo a Fericgla (2001), se puede afirmar que “los sentimientos son emociones que han pasado por la razón y la conciencia, que son emociones culturalmente codificadas y que, por tanto, tienen algo de artefacto, forman parte del mundo (...) de los humanos” (p. 231). Las emociones entonces, formarían parte “del mundo primero, del que se experimenta de forma inmediata” (Fericgla, 2001, p. 231) y los sentimientos se referirían a la significación que el sujeto le otorga a esas emociones. Tal significación es social y cambia según las relaciones y lugares en donde se realiza. El afecto por su parte, ha sido un concepto difícil de diferenciar, ya que la mayoría de las veces, diversos teóricos lo usan como sinónimo de emociones y sentimientos. En el mejor de los casos, se le menciona como “la calidad subjetiva que continuamente acompaña todas

nuestras experiencias” (León, 2006, p. 367), lo que lo acercaría al concepto de sentimiento; otras veces se le vincula con otros conceptos como reacciones afectivas, sentimiento afectivo y fenómeno afectivo (León, 2006, p. 367), sin diferenciarlo claramente, lo que se presta a una evidente confusión. Siegel (2007), por su parte, define el afecto como “el modo en que un estado emocional interno se revela externamente” (p. 190), el cual aparece con señales no verbales y revela la naturaleza primaria, no diferenciada, de las emociones, lo que muestra un acercamiento al concepto de emoción, más que al de sentimiento.

Entre tanto, es permitido aseverar que los estados emocionales acompañan las vivencias y experiencias; es más, habrá que recordar que elegir siempre será una decisión emocional y en relación con la disponibilidad de más opciones, se pueden incrementar los beneficios a una colectividad, sin dejar de lado el esquema de libertad de elección que todos los individuos reclaman y que en este proceso tiende a confrontar necesidades, preferencias y principalmente conveniencias, que pueden llegar a generar arrepentimientos, incertidumbre, especulación y cierto grado de irracionalidad cotidiana. Si en el proceso de elección encontramos argumentos unívocos decidiríamos de inmediato, pero si nos encontramos ante mayor número de buenas razones, que juegan a favor de elecciones diversas, la situación resulta más difícil.

Ahora bien, siguiendo este recorrido por el concepto de emoción y su comprensión, hacen su aparición estrategias ideadas por la mercadotecnia para “manejar” las emociones, como el *neuromarketing* (Sánchez García, 2011), disciplina de avanzada, que tiene como función investigar y estudiar procesos cerebrales que hacen de una manera clara la conducta y toma de decisiones de las personas en los campos de acción de *marketing* tradicional (inteligencia de mercado, diseño de productos y servicios, comunicaciones, precios, *branding*, posicionamiento, *targeting*, canales y ventas), buscando leer la mente del consumidor, conocer sus deseos, qué lo motiva para asumir, a su parecer, la mejor toma de decisión al comprar o consumir un producto o servicio, independientemente del tamaño de la organización con la que se esté trabajando, el producto que se quiera vender o el tipo de consumidor al cual se quiere dirigir. Esta especie de manipulación cerebral, a favor de los intereses empresariales, hace uso de técnicas como el *marketing* viral (Berruga Lloret, 2009), que se basa en el estudio riguroso de cómo utilizar la red internet para propagar virales con eficacia o generar efectos de publicidad “ordenador a ordenador”, y, por lo tanto, usuario a usuario. Esta técnica pretende básicamente lograr que los usuarios potenciales de un determinado producto se transmitan entre sí un mensaje prediseñado con valores positivos sobre el mismo y que lo hagan con una cierta velocidad prevista y de modo exponencial; el *social media* o uso de las redes sociales que permite a las empresas y los consumidores interactuar y comentar acerca de sus productos o servicios; y, el *mailing*, que es aquella acción de *marketing* directo que consta del envío de información o propaganda publicitaria por correo a las

personas que forman parte de una lista, aunque difícilmente la empresa sabe el porcentaje de impacto en el consumo de sus productos. Todas estas estrategias del *marketing* son un reflejo del manejo de las emociones del individuo y la influencia de la virtualización en la toma de decisiones de los consumidores, es decir, el cómo se logra incluso interceptar la mente del sujeto para inducirlo a definir estructuras comportamentales basadas en el deseo del productor y no en el suyo propio, mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Las emociones, sentimientos y afectos así entendidos, abren un abanico de posibilidades para la investigación, desde los diferentes niveles de la ciencia e introducen una lógica particular para su comprensión: la lógica de la integración (segunda consideración), con la cual se logran establecer relaciones, ya sea de semejanza o diferencia, que generen un acercamiento a niveles más profundos de comprensión de la emoción, que es a lo que se puede aspirar, si ya se ha entendido que *la recta nunca va a tocar la curva*.

En esta segunda consideración, es necesario ser cuidadosos y estar alertas: integración no es equivalente a unificación; se trata de integrar las dos dimensiones que se han mencionado presentes en la emoción (biológica y social/cultural), permitiendo un proceso, que es lo que la diferencia de la unificación. Tal proceso permite la flexibilidad rigurosa para dinamizar el concepto y no polarizarlo en una u otra dimensión.

Reflexionemos

Si las emociones fueran simples creaciones individuales y biológicas, ¿cómo explicar sus variaciones de una cultura a otra, de un período histórico a otro? Estas “variaciones sociohistóricas son difíciles de cuadrar con la presuposición individualista de propensiones universales y biológicamente fijas” (Gergen, 1994, p. 274); pero además, si las emociones fueran sólo construidas a partir de las relaciones y la cultura, ¿cómo explicar los procesos cognitivos y cerebrales, ya arduamente comprobados, de la emoción?

Así pues, la emoción, lejos de estar conformada solo por procesos neurofisiológicos o solo por procesos sociales y culturales, es pertinente afirmar que en realidad, está conformada por procesos análogos, entendiendo esta analogía como “Relación de semejanza entre cosas distintas” (RAE, 2006), lo que permite la pluralidad en la comprensión y más aún, ensanchar las fronteras rígidas, que ahora pueden ser borrosas.

Una consideración final, permite una aclaración-fundada: la metáfora de la asíntota es útil en la medida en que se entienda el conocimiento como aquel que se acerca a la verdad, pero nunca llega a la verdad propiamente dicha; de igual manera, las diferentes formas de abordar la comprensión

de la emoción (de las cuales aquí se ha hecho hincapié en dos), son “líneas rectas” que permiten un mayor acercamiento a la emoción (curva), pero que, al menos hasta el momento, no permite llegar a la emoción misma, ni como concepto ni como experiencia ni como respuesta fisiológica o neuropsicológica, ya que la emoción, como otros tantos conceptos (alma, psique, consciente, inconsciente, entre otros), no puede ser totalmente aprehensible por la razón ni por el conocimiento. Sin embargo, esto no quiere decir que, por un lado, no se deba seguir intentando el acercamiento a la *curva*, y por otro, que lo que se ha hecho sea inútil, ya que en realidad, todo intento de acercamiento, es un paso más para descubrir el enigma.

En aras de la profundización del conocimiento sobre la emoción, el presente texto desea proponer una nueva provocación contextual referida esencialmente a las implicaciones de la globalización, sus desafíos y oportunidades en función del sujeto, y el extenso universo emocional a que estamos sujetos en lo cotidiano glocalizado. En este orden ideas, es relevante mencionar que a partir del desarrollo de las comunicaciones satelitales, del correo electrónico y posteriormente de Internet, la problemática *espacio-tiempo-emoción-relación* cambió su significado. La virtualidad se convirtió en el significado y significante de la época y la sociedad de la información, en un modelo a alcanzar por los países que tienen esta posibilidad. Ahora bien, el mundo de la virtualidad invade (Carreño Dueñas, 2012) la experiencia del sujeto, sus relaciones, emociones, divagaciones e interpretaciones. ¿Cuáles serán entonces los efectos de la virtualidad globalizada en la comprensión de la emoción y, más aún, en los vínculos y relaciones permeadas sin excepción por las emociones? Reflexiones estas para un próximo encuentro con la escritura.

Por el momento, elegimos el lugar de la asíntota, ¿y usted?

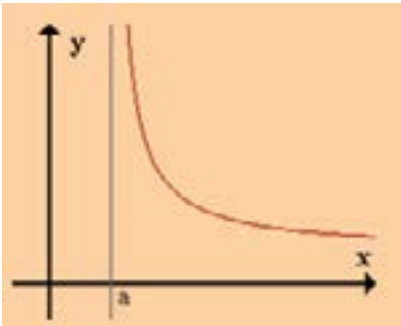
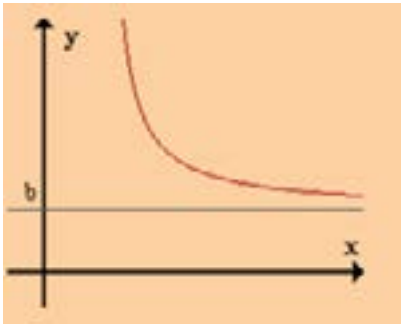


Fig. 1. Asíntota vertical



Asíntota horizontal

Imágenes recuperadas de: http://serratoscd.blogspot.com/2010_12_01_archive.html

Referencias

- Aguado, L. (2002). Procesos cognitivos y sistemas cerebrales de la emoción. *Revista de neurología*, 34(12), 1161-1170.
- Berruga Lloret, V. (2009). *Marketing viral, cada persona importa: de la publicidad "boca a boca" al marketing viral*. Recuperado de <http://viloped.files.wordpress.com/2010/05/marketing-viral-pdf-personal1.pdf>
- Carreño Dueñas, D. (2012). El derecho en la era de la virtualidad. Nuevas realidades, nuevo derecho virtual. *Ars Boni et Aequi*, 8(2), 250-276.
- Fericgla, J. M. (2001). Emociones y cultura. *Cultura y droga*, 6(6-7), 219-242.
- Gergen, K. J. (1994). Capítulo 9: La emoción como relación. En *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social* (pp. 259-287). Barcelona: Paidós.
- León, D. (2006). ¿Es explicable la conciencia sin emoción? Una aproximación biológico-afectiva a la experiencia consciente. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(2), 361-381.
- Motterlini, M. (2008). *Economía emocional. En qué nos gastamos el dinero y por qué*. Barcelona: Paidós.
- Pacheco Rial, G. (2000). La relación de lo genético, lo neurofisiológico y lo sociocultural en el proceso de conformación de lo psíquico. *Revista cubana de psicología*, 17(3), 250-260.
- RAE. (2006). *Diccionario esencial de la lengua española de la Real Academia Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.ª ed.). Madrid.
- Sánchez García, D. (2011). *Neuromarketing: Estimular correctamente los sentidos de un cliente trae beneficios*. En: *Cerebro en práctica*. Recuperado de <http://www.ecbloguer.com/cerebroen-practica/>
- Siegel, D. (2007). Capítulo 4: Emoción. En *La mente en desarrollo. Cómo interactúan las relaciones y el cerebro para modelar nuestro ser* (pp. 181-232). Bilbao: Desclée de Brouwer.

ENFOQUE Y ALCANCE

Presentación

La Revista Colombiana de Ciencias Sociales es una publicación de carácter científico que divulga artículos de alta calidad en Ciencias Sociales. Estos artículos deben ser el resultado de investigaciones en estos campos del conocimiento o productos de una reflexión disciplinar juiciosa, de calidad y relevancia para ellos. De este modo, espera contribuir al desarrollo de estas ciencias a través del debate local, nacional e internacional en torno a problemas disciplinares, teóricos, profesionales y epistemológicos de carácter actual.

La Revista no se hace responsable por las opiniones contenidas en los artículos. Ellas son atribuibles de modo exclusivo a los autores.

Público objetivo y alcance

La revista está dirigida al público estudioso de las ciencias sociales. Pretende aportar conocimientos científicos y académicos de cualquier tema de la psicología, la historia, la antropología, la sociología, el trabajo social, el desarrollo familiar, la educación, las comunicaciones y otras disciplinas afines.

PROCESO DE REVISIÓN POR PARES

Los revisores serán personas con reconocido conocimiento sobre el tema específico de cada artículo y deberán ser aprobados por el comité editorial de la revista. Para cada artículo se elegirán dos árbitros bajo el modelo “doble ciego”, lo cual implica que ni el revisor sabe a quién está revisando, ni el autor sabe quién revisó su texto.

Para su evaluación los árbitros deberán tener en cuenta:

- La validez del artículo como resultado de investigación o como producción disciplinar.
- La pertinencia del artículo a la actualidad de las Ciencias Sociales
- La actualidad y riqueza de las fuentes.
- La solidez de la información contenida en el artículo.
- La coherencia conceptual y textual del artículo.

El árbitro diligenciará un formato diseñado con el fin de facilitar la consignación de sus opiniones respecto al texto que le será enviado por correo electrónico y que podrá devolver físicamente o por el mismo medio.

DIRECTRICES PARA AUTORES/AS

Formato general del trabajo

- Las márgenes utilizadas serán: superior e inferior: 2.5 cm.
- Letra Times New Roman, 12 pt.
- Texto a un espacio, justificado, excepto en tablas y figuras
- Dos espacios después del punto final de una oración
- Sangría a 1,7 cm. en todos los párrafos
- Las tablas no tienen líneas separando las celdas

FORMATO PARA PRESENTACIÓN DE LOS ARTÍCULOS

Artículos de investigación (con un mínimo de 15 y un máximo de 20 páginas)

Son de tres tipos:

Resultado de investigación: que expone los resultados de una investigación original. La estructura del texto será: Título, Resumen, Palabras clave, Abstract, Keywords, Introducción, Metodología, Resultados, Discusión, Conclusiones, Referencias.

Reflexión: a partir de una investigación concluida, se inicia una reflexión que incluirá fuentes originales. La estructura del texto será: Título, Resumen, Palabras clave, Abstract, Keywords, Contenido (si el autor quiere hacer una breve introducción, puede hacerlo), Conclusiones, Referencias.

Artículo de revisión: revisa el estado actual (o estado del arte) de la producción científica sobre un tema. Incluye 50 referencias como mínimo. En estos casos, los componentes del texto serán: Título, Resumen, Palabras clave, Abstract, Keywords, Introducción, Metodología, Resultados y Discusión, Conclusiones y Referencias.

Reflexiones libres, Ensayos, Reseñas, Artículos cortos, Cartas al Editor, Editorial, Presentación de casos (con un mínimo de 10 y un máximo de 15 páginas).

Son textos que, sin dejar la rigurosidad en la temática y la redacción, tienen un formato más flexible. Su estructura es: Título, Resumen, Palabras clave, Abstract, Keywords, Contenido, Conclusiones y Referencias.

FORMA DE CITACIÓN Y REFERENCIAS

Este es un resumen Manual de Estilo APA, realizado por el Mg. Óscar López Delgado. Disponible en la URL: http://cursoshacermusica.com/CHM/images/fbfiles/files/estilo_APA_sexta_edicin.pdf

En algunos casos, se utilizarán ejemplos traídos a colación por él, por considerarlos especialmente importantes o claros para el propósito de este texto.

Cita textual

Se reproducen exactamente las palabras de otro autor:

En consecuencia, Heidegger va a hacer una propuesta sencilla, pero de proporciones gigantescas: un dominio de objetos no tiene porqué, de manera paralela, generar un dominio de objetos necesariamente verdadero: “No está escrito que, por el hecho de que la ciencia de la historia trate de la historia, esta historia, tal como se entiende en la ciencia, tenga que ser necesariamente también la realidad histórica verdadera” (Heidegger, 2006, p. 16).

Citas literales de más de 40 palabras

Las citas literales que tienen más de cuarenta palabras se escriben en un tamaño de 10 puntos, con sangría y sin comillas. Concluida la cita, se escribe el punto antes de la referencia del paréntesis.

La enfermedad mental tiene implicaciones tanto personales como familiares. Tanto los estilos de afrontamiento como la conducta de enfermedad varían en función de los recursos que el sujeto pone en juego, entre los recursos ambientales el principal es la familia, de aquí la especial importancia que cobra el grupo familiar en el tratamiento de la persona con enfermedad mental”. (García, y Rodríguez, 2005, p. 1)

Paráfrasis

La cita de paráfrasis o cita no literal toma las ideas de una fuente original y las reproduce, pero no con los términos originales, sino, más bien, con las palabras propias del autor. Ejemplo:

Martínez (2010), expone que todo ser humano, en su desarrollo vital, se verá afectado por distintas situaciones que le dejarán una huella, que si la elabora adecuadamente le permitirá fortalecer y seguir adelante sin detectar ningún atraso.

Dos autores. Ejemplo: Brealey, R. y Meyers, S. (2004)

Dos a 5 autores. Se citan todos los autores y se termina con “&”, si la cita está en inglés, o “y” si está en español. Esto en la primera cita. En las demás, se escribe en apellido del primer autor y se termina con “et al.”, indicando el año y la página.

1ª cita: (Bidart Campos, Acevedo y Castro de Cabanillas, 2006, p. 100)

2ª y demás citas (Bidart Campos et al., 2006, p. 132)

Si el autor es una entidad. Si el responsable del contenido de un documento es una organización corporativa, se escribe el nombre oficial desarrollado de dicha entidad, seguido opcionalmente por el nombre de la localidad donde tiene su sede.

Cuando el autor es una entidad con sigla muy conocida. En la primera cita se escribe el nombre completo y en las siguientes sólo la sigla. En caso de no saber si la sigla oficialmente tiene puntos, omítalos. En caso de tenerlos, no deje espacio entre ellos.

(Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales [UCES], 2006, p. 19)

(UCES, 2007, p. 230)

Citas indirectas

Cuando el autor cita a otro autor, pero que fue leído por otro diferente al redactor del artículo. En este caso, debe indicarse claramente, el autor que citó directamente la fuente.

Ejemplo:

Se desencadenan, se determinan o, incluso, resultan posibles por el modo de operar de este dispositivo coordinador, que realmente supera la capacidad de los individuos y representa una realidad “sui generis”, una realidad social (Citado en Rogoff, 1993, p. 249).

Citas en otro idioma

Las citas en otro idioma deben traducirse, generalmente en una nota al pie de página. Puede citarse la traducción en el cuerpo del texto, o dejar la cita en el idioma original. En este caso, deberá escribirse en cursiva.

Los títulos también van en cursiva; no entre comillas. Estas últimas, además de indicar las citas, sirven para relativizar el contenido semántico de una expresión.

Referencias

El listado de referencias se escribe al final del texto y se utiliza la sangría francesa para su organización. A continuación se detalla cómo se referencian las diferentes fuentes utilizadas en el texto.

Libros. Consta de: Apellido del autor, inicial del nombre del autor, (año). Título del libro: Editorial

Más de seis autores. Después del sexto, se escriben puntos suspensivos y el último autor. Ejemplo:

Gogna, M., Adaszko, A., Alonso, V., Binstock, G., Fernández, S., Pantelides, E.,... Zamberlin, N. (2005). Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas. Buenos Aires: Centro de Estudios de Estado y Sociedad.

Entidad. Ejemplo:

Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. (2001)...

Academia Nacional de Bellas Artes (Buenos Aires).

Cuando el autor es un organismo oficial del Estado, se escribe primero el nombre del país en el idioma de la redacción, seguido del nombre del organismo, en lengua original.

Libro con editor o compilador. Luego del nombre del responsable se consigna su grado de responsabilidad, si es un editor, se escribe (Ed.); si es compilador (Comp.), director (Dir.), organizador (Org.).

En los casos en que entre la primera publicación del libro y la que leyeron los autores del texto, haya transcurrido un tiempo importante, se indica la fecha de publicación del primer volumen y del último, así: (1978/2010). Si el material no tiene fecha de publicación, se escribirá la abreviatura (s.f.). Si está a punto de publicarse, se escribe (en prensa).

Título. El título se escribe en forma completa y en letra cursiva, después de la fecha de publicación. Sólo se escribe en caso de que sea necesario para saber el significado del título. Se escribe luego de dos puntos con minúscula, salvo en inglés, cuando se escribe con mayúscula.

Número de edición. Se escribe a continuación el título. Ejemplo:

(4a ed.).

(ed. rev.).

Lugar de edición. Se escribe a continuación del título y el subtítulo, separado por un punto y seguido por dos puntos y por la editorial. Esta última no necesariamente es una casa editorial, puede ser un centro de investigación, una fundación, entre otras. Los términos editorial y librería se omiten, igual que los términos que tengan que ver con la razón social y el tipo de empresa. En caso de que sea una organización o institución la que publica el texto, se menciona su nombre completo. Si la imprenta es desconocida, se indicará así: (s.n.).

Página. Sólo se consignan en caso de que el texto referenciado sea parte de una obra seriada o parte de un libro. Se indican al final de la referencia, así: pp. x-xx.

Citas de entrevistas. Generalmente, no se incluye en la lista de referencias. Pero debe consignarse en la cita en el cuerpo del texto, así:

Informante 1. (14 de Junio 2008). Comunicación personal. Así se puede referenciar al final.

Su citación en el texto sería: Informante 1. (Comunicación personal, Junio 14, 2008).

Partes de libro. Se cita al autor de la parte o el capítulo, procediendo del mismo modo que en autores de libros completos. Seguido del título de la parte se escribe punto, espacio y el título del libro.

Ejemplo:

Angulo, E. (2000). Clonación ¿se admiten apuestas? Nueva enciclopedia del mundo: apéndice siglo XX (Vol. 41, pp. 620-622). Bilbao: Instituto Lexicográfico Durvan.

Artículos de revista. Consta de: Autor A. A., Autor B. B, y Autor C.C. (mes, año). Título del artículo. Título de la revista, vol(#), págs.

Ejemplo:

De La Peña, F., Patiño, M., Mendizabal, A., Cortés, J., Cruz, E., Ulloa, R. E., Villamil, V. y Lara, M. C. (diciembre, 1998). La entrevista semiestructurada para adolescentes (ESA). Características del instrumento y estudio de confiabilidad interevaluador y temporal. Salud Mental, 21(6), 11-18.

Revista electrónicas en bases de datos que tienen DOI. No hace falta indicar la fecha en la que se tuvo acceso al artículo.

Banda, D., McAfee, J., Lee, D. & Kubina Jr., R. (2007). Math Preference and Mastery Relationship in Middle School Students with Autism Spectrum Disorders. Journal of Behavioral Education, 16(3), 207-223. doi:10.1007/s10864-006- 9035-5

Artículos de periódicos. Ejemplo:

Vélez, C. (2012, 29 de Mayo). Motos, primera de muerte. El Colombiano. P. X.

Tesis. Se deben referenciar así: Apellido, A. A. (año) Título. (Tesis de maestría o doctorado). Nombre de la institución. Lugar.

Ponencias o conferencias.

On line. Ejemplo:

Fudin, M. (2009, octubre). La graduación, el día antes del día después: reflexiones sobre las prácticas de estudiantes en hospital. Trabajo presentado en la VII Jornada Anual de la Licenciatura en Psicología, Buenos Aires. Recuperado de <http://desarrollo.uces.edu.ar:8180/dspace/handle/123456789/676>.

Ponencia publicada. Ejemplo:

Peláez, E. A. (2007). Responsabilidad del director suplente. En 10º Congreso Iberoamericano de Derecho Societario (pp. 29-38). Córdoba, Argentina: Fundación para el Estudio de la Empresa. Cita en el texto. (Peláez, 2000, p. 35).

CD-ROM, disquetes y medios audiovisuales. Ejemplo:

Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. Biblioteca Nacional de Maestros. (1996). Base de Datos Bibliográficas [CD-ROM]. Buenos Aires: Autor.

Casal, J. (Dir.). (2003). Mujeres y poder: a través del techo de cristal [DVD]. Valencia: Universidad de Valencia. Kotler, F. (1997). Marketing total [videocasete]. Buenos Aires: Buenos Aires Review.

Documento obtenido de sitio Web. Ejemplo:

Osorio, C. (2003). Aproximaciones a la tecnología desde los enfoques en CTS. Recuperado de <http://www.campus-oei-org/salactsi/osorio5.htm#1>

Corporación Andina de Fomento. (s. f.). Desarrollo Social. Recuperado de <http://www.caf.com/view/index.asp?pageMS=34370&ms=17>

Contribución de blog. Ejemplo:

Sbdar, M. (2009, noviembre 17). De: Por trabajo... por placer [Mensaje de Blog]. Recuperado de http://weblogs.clarin.com/management-ynegocios/archives/2009/11/tostadas_en_pan_de_campo_y_liderazgo.html

No se escriben cursivas en citas de blog o de foros.

Artículos de publicación periódica en línea. Ejemplo:

Sharma, V. & Sandhu, G. (2006). A community study of association between parenting dimensions and externalizing behaviors. J. Indian association. Child adolesc. Ment Health, 2(2), 48-58. Recuperada de: <http://www.jiacam.org/0202/parenting.pdf>

Artículos de revistas académicas recuperados de Bases de Datos

Featherstone, C. (1996). Whole-cell vaccines in phase I trial for cancer therapy. The Lancet, 348(9021), 186-184. Recuperado de la base de datos Expanded Academic ASAP nternational. Gale Group.

Abstract de artículo en Base de Datos

Comin, D., & Gertler, M. (2006, june). Medium-term business cycles. The American Economic Association, 96(3), 715-726. Abstract recuperado de la base de datos JSTOR.

ÉTICA DE LA PUBLICACIÓN

El Comité Editorial, en virtud de la transparencia en los procesos, velará por la confidencialidad de la información que se recibe y la calidad académica de la revista.

Se consideran causales de rechazo: el plagio, adulteración, invento o falsificación de datos del contenido y del autor, artículos que no sean inéditos y originales.

En ningún caso, la dirección de la revista exigirá al autor la citación de la misma ni publicará artículos con conflicto de intereses.

Si una vez publicado el artículo: 1) el autor descubre errores de fondo que atenten contra la calidad o científicidad, podrá solicitar su retiro o corrección. 2) Si un tercero detecta el error, es obligación del autor retractarse de inmediato y se procederá al retiro o corrección pública.