

PRESENTACIÓN

"Preferiría no hacerlo"

Fredy Fernández Márquez

EDITORIAL

El ejercicio del poder desde la evaluación: un campo de indagación para la evolución de la universidad colombiana

The exercise of power from the evaluation: a field of inquiry for the evolution of the colombian university
Marlon David García-Jiménez

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Duelo y afrontamiento en personas que han perdido a su pareja por suicidio en Rionegro

Duel and coping in people who have lost their partner for suicide in Rionegro
Carolina Chaverra Marín, Cristian Mejía Gaviria, Manuela Figueroa Ibarra, Sergio Andrés Álvarez Castaño, Luisa Fernanda Noreña Delgado

Efectos del consumo de alcohol sobre la memoria de trabajo: estudio de caso único

Effects of alcohol consumption on working memory: single Case study
Mary Luz Tangarife Aguirre, Johana Andrea Montoya Del Río, María Isabel Gómez Múnera

Externalización del problema y relación con la terapia familiar sistémica

Externalizing the problem and the relationship with the systemic family therapy
Diana Katherine Guerrero Pulgarin, Shirley Johana Montoya Álvarez, Viviana Álvarez Cuartas, Zoyla Emilia Moreno Copete

El currículo para el contexto: análisis bibliográfico sobre tendencias para diseñar el currículo de básica secundaria

The curriculum for the context: a bibliographical analysis on trends to design the secondary basics on the curriculum
Jorge Amado Rentería Vera, Edwin Mauricio Hincapié Montoya, Sandra Milena Hincapié Montoya

Afrontamiento y calidad de vida en mujeres con cáncer de seno: revisión bibliográfica una mirada desde la psicología de la salud

Coping and quality of life in women with breast cancer: A health psychology perspective and a bibliographical review
Ibanía Rosa Arrieta De León, Jesús Egidio Cárdenas Zapata, Mónica Marcela García Acevedo, Andrea Gaviria Castañeda

La pregunta por la pregunta en la terapia familiar sistémica posmoderna

The question about the question in post-modern systemic family therapy
Astrid Elena Pulgarin Jaramillo, Erica Evidalia Fernández Vélez

Las habilidades sociales en los ambientes escolares

Social skills in school environments
Bairon Jaramillo Valencia, Natalia Guzmán Atehortúa

Relaciones entre el construccionismo social y la terapia familiar narrativa

Relationships between social constructionism and narrative family therapy
Eunice Toro Bedoya, Diana Ospina Jaramillo, Gintay Archbold Correa, Edwin González Muñoz

Tránsito de la educación inicial a la básica primaria y su incidencia en el desarrollo del pensamiento creativo en la infancia

Transition from initial education into primary education and their impact on the development of creative thinking during childhood
Martha Katherine Castro Díaz, Natalia Guzmán Atehortúa, Manuela Álvarez Herrera, Verónica Benítez Berrio, Mónica María Álvarez Gallego

DE REFLEXIÓN

Una perspectiva filosófica desde la televisión y sus consecuencias intelectuales e ideológicas

A philosophical perspective from television and its intellectual and ideological consequences
Eddie Santiago Mesa Monroy

La ficción del hombre acerca del poder absoluto sobre la vida afectiva y las acciones. Una lectura desde Baruch Spinoza

Man's fiction about absolute power over affective life and actions. A reading by Baruch Spinoza
Edison Francisco Viveros Chavarría

Narrativas mitológicas del amor y la elección de objeto

Mythological narratives of love and the choice of object
Sergio Andrés Cano Castrillón, José Alejandro Cano Scarpetta

Monologo a la voz y la palabra

A monologue for the voice and the word
Diego Alejandro Pérez Múnera, Alexander Rodríguez Bustamante

La bomba atómica y sus consecuencias éticas sobre la limitación de la investigación científica

The atomic pump and its effective consequences on the limitation of scientific research
Laura Arias Restrepo

ISSN (EN LÍNEA): 2590-7565

 UNIVERSIDAD CATÓLICA
LUISAMIGÓ

REVISTA

UNIVERSIDAD CATÓLICA
**LUIS
AMIGÓ**

 FONDO
Editorial
UNIVERSIDAD CATÓLICA
LUIS AMIGÓ

Universidad Católica Luis Amigó
Transversal 51 A N°. 67B-90
Medellín, Antioquia, Colombia
Tel.: (574) 4487666. Fondo Editorial
www.ucatolicalluisamigo.edu.co - fondo.editorial@amigo.edu.co

Revista Universidad Católica Luis Amigó
No. 3, enero-diciembre, 2019

ISSN (en línea):

2590-7565

Rector:

Pbro. Carlos Enrique Cardona Quiceno

Vicerrectora de Investigaciones:

Isabel Cristina Puerta Lopera

Vicerrector Académico:

Pbro. Julio Alexander Ortiz Montoya

Jefa Departamento de Fondo Editorial:

Carolina Orrego Moscoso

Diseño y diagramación:

Arbey David Zuluaga Yarce

Correctora de estilo:

Diana Patricia Carmona Hernández

Traductores:

Edwin Rivera
Cristina Beltrán
Harold Andrés Tobón

Director/Editor de la revista:

Ph. D. Fredy Fernández Márquez

Comité científico y editorial

Ph. D. Carlos Antonio Bustos Reyes

Universidad Católica Silva Henríquez – Santiago de Chile – Chile

Ph. D. Claudia Marcela Arana Medina

Universidad San Buenaventura – Medellín – Colombia.

Ph. D. Francisco Luis Giraldo Gutiérrez

Instituto Tecnológico Metropolitano –ITM- Medellín - Colombia

Ph. D. Hernando Salcedo Gutiérrez

Universidad Autónoma Latinoamericana – Medellín - Colombia

Ph. D. Jorge Luis Barroso González

Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas – Santiago de Cuba – Cuba

Ph. D. José Pino Montoya

Universidad Católica Luis Amigó – Medellín - Colombia

Ph. D. Marco Antonio Vélez Vélez

Universidad De Antioquia – Medellín – Colombia

Institución editora:

Universidad Católica Luis Amigó

Para sus contribuciones

revista@amigo.edu.co

fredy.fernandezma@amigo.edu.co

Universidad Católica Luis Amigó

Transversal 51 A N°. 67B-90

Medellín- Colombia

Tel.: (574) 460 6991

Revista Universidad Católica Luis Amigó-Acceso abierto

Órgano de divulgación de la Universidad Católica Luis Amigó

Hecho en Colombia/Made in Colombia.

Financiación y publicación realizada por la Universidad Católica Luis Amigó.

© 2019 Universidad Católica Luis Amigó



Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivar 4.0 Internacional.

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.

No. 3, enero-diciembre, 2019

La Revista Universidad Católica Luis Amigó, versión digital, fue fundada en 2013. Se publica anualmente y pretende difundir investigaciones y reflexiones dentro de un ámbito académico y científico. Está dirigida a investigadores, académicos, estudiantes, profesionales y al público en general. Este cuerpo académico e informativo de la Universidad Católica Luis Amigó, en su versión digital, se compromete con la producción de textos y la difusión de aquellas ideas enmarcadas en el pensamiento humanista, respetando la diversidad y permitiendo la pluralidad de voces y favorables a la democratización del conocimiento y a las nuevas visiones del mundo.

Los autores son moral y legalmente responsables del contenido de sus artículos, así como del respeto a los derechos de autor. Por lo tanto, estos no comprometen en ningún sentido a la Universidad Católica Luis Amigó.

La reproducción de los artículos se regirá conforme a lo descrito en <http://creativecommons.org/>

No. 3, January-december, 2019

The Universidad Catholica Luis Amigó Journal, digital version, was founded in 2013. It publishes annually issues, and aims at spreading researches and reflections within an academic and scientific scope. It targets researchers, scholars, students, professionals and the general public. This academic and informative body of Universidad Católica Luis Amigó, in its digital version, is committed to the production of texts and the dissemination of those ideas framed in humanistic thought, respecting diversity and allowing for plurality of voices, and favorable to democratization of knowledge and to new visions of the world.

The authors are morally and legally responsible for the contents of their articles, as well as their respect for copyright. Therefore, they do not imply any kind of commitment on the part of the Universidad Catholica Luis Amigó.

Reproduction of the articles shall be regulated according to the provisions made as stated at http://creativecommons.org

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

"Preferiría no hacerlo"

"I would prefer no to do it"

Fredy Fernández Márquez

EDITORIAL

El ejercicio del poder desde la evaluación: un campo de indagación para la evolución de la universidad colombiana

The exercise of power from the evaluation: a field of inquiry for the evolution of the colombian university

Marlon David García-Jiménez

17

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Duelo y afrontamiento en personas que han perdido a su pareja por suicidio en Rionegro

Duel and coping in people who have lost their partner for suicide in Rionegro

Carolina Chaverra Marín, Cristian Mejía Gaviria, Manuela Figueroa Ibarra, Sergio Andrés Álvarez Castaño, Luisa Fernanda Noreña Delgado

32

Efectos del consumo de alcohol sobre la memoria de trabajo: estudio de caso único

Effects of alcohol consumption on working memory: single Case study

Mary Luz Tangarife Aguirre, Johana Andrea Montoya Del Río, María Isabel Gómez Múnera

49

Externalización del problema y relación con la terapia familiar sistémica

Externalizing the problem and the relationship with the systemic family therapy

Diana Katherine Guerrero Pulgarin, Shirley Johana Montoya Álvarez, Viviana Álvarez Cuartas, Zoyla Emilia Moreno Copete

63

El currículo para el contexto: análisis bibliográfico sobre tendencias para diseñar el currículo de básica secundaria

The curriculum for the context: a bibliographical analysis on trends to design the secondary basics on the curriculum

Jorge Amado Rentería Vera, Edwin Mauricio Hincapié Montoya, Sandra Milena Hincapié Montoya

80

Afrontamiento y calidad de vida en mujeres con cáncer de seno: revisión bibliográfica una mirada desde la psicología de la salud

Coping and quality of life in women with breast cancer: A health psychology perspective and a bibliographical review

Ibania Rosa Arrieta De León, Jesús Egidio Cárdenas Zapata, Mónica Marcela García Acevedo, Andrea Gaviria Castañeda

115

La pregunta por la pregunta en la terapia familiar sistémica posmoderna

The question about the question in post-modern systemic family therapy

Astrid Elena Pulgarin Jaramillo, Erica Evidalia Fernández Vélez

127

Las habilidades sociales en los ambientes escolares

Social skills in school environments

Bairon Jaramillo Valencia, Natalia Guzmán Atehortúa

151

Relaciones entre el construccionismo social y la terapia familiar narrativa

Relationships between social constructionism and narrative family therapy

Eunice Toro Bedoya, Diana Ospina Jaramillo, Gintay Archbold Correa, Edwin González Muñoz

163

Tránsito de la educación inicial a la básica primaria y su incidencia en el desarrollo del pensamiento creativo en la infancia

Transition from initial education into primary education and their impact on the development of creative thinking during childhood

Martha Katherine Castro Díaz, Natalia Guzmán Atehortúa, Manuela Álvarez Herrera, Verónica Benítez Berrio, Mónica María Álvarez Gallego

183

DE REFLEXIÓN

Una perspectiva filosófica desde la televisión y sus consecuencias intelectuales e ideológicas

A philosophical perspective from television and its intellectual and ideological consequences

Eddie Santiago Mesa Monroy

201

La ficción del hombre acerca del poder absoluto sobre la vida afectiva y las acciones. Una lectura desde Baruch Spinoza

Man's fiction about absolute power over affective life and actions. A reading by Baruch Spinoza

Edison Francisco Viveros Chavarría

218

Narrativas mitológicas del amor y la elección de objeto

Mythological narratives of love and the choice of object

Sergio Andrés Cano Castrillón, José Alejandro Cano Scarpetta

225

Monologo a la voz y la palabra

A monologue for the voice and the word

Diego Alejandro Pérez Múnera, Alexander Rodríguez Bustamante

231

La bomba atómica y sus consecuencias éticas sobre la limitación de la investigación científica

The atomic bomb and its effective consequences on the limitation of scientific research

Laura Arias Restrepo

239

PRESENTACIÓN

PRESENTATION

“Preferiría no hacerlo”

Fredy Fernández Márquez

Herman Melville, Escritor norteamericano, nacido en New York en 1819-1891, autor de la obra épica *Moby Dick* (1851), para la crítica literaria, es una de las obras de mayor trascendencia universal. En ella se narra una alegoría, desde la cual se ausculta lo humano y su capacidad para sobrevivir. En ella, nos asalta la dualidad de su naturaleza: el bien y el mal, una convivencia que se vive en altar mar. Obcecación por parte del capitán Ahab por cazar a la ballena blanca. De esta manera:

Al dramatizar la lucha entre Ahab y la gran ballena, se habrá lanzado a buscar la verdad por sí mismo, aun reconociendo su carácter inescrutable. Y aunque Ishmael exclama que la verdad es algo que está sólo al alcance de los gigantes, Melville, como gigante literario que era, se lanzó a la aventura de explorar literariamente, en el amplio espacio narrativo que constituye *Moby Dick* (Melville, 2012, p. 21).

Sin embargo, una de sus obras que ha desatado toda una andanada de críticas por encima de *Moby Dick*, es: *Bartleby el escribiente*, (1853); en ella deja situada la individualidad de Bartleby y su postura individualista como:

El héroe estoico, víctima de una sociedad deshumanizada que sólo considera a las personas en función de su utilidad; el rebelde que se niega a adaptarse a las normas establecidas, y cuya resistencia pasiva le lleva a elevarse en su «triumfo cadavérico» como una especie de Cristo, en redención salvífica de la humanidad y más particularmente del narrador, como símbolo de su conciencia (Melville, 2012, p. 35).

Bartleby, se convierte así en la máxima expresión del silencio estentóreo de los excluidos, en una sociedad capitalista que desgarrar, carcome y excluye al otro y los otros. Su defensa de protección de la sociedad sitiada y líquida es un hermetismo autócrata que se niega a sí mismo para con el poder. Filósofos como Deleuze, Pardo y Agamben (2011), consideraron la frase: «Preferiría no hacerlo» (*I would prefer not to*. Preferiría que no) como la fórmula de: “Un hombre delgado y pálido ha pronunciado esta fórmula que inquieta a todo el mundo. ¿En qué consiste la literalidad de la fórmula?” (Deleuze et al., 2011, p. 59) se pregunta Deleuze. Para el filósofo francés, la fórmula es la desolación que alisa el alma, la voz del silencio que arrasa todo lo que encuentra a su gentil paso. Es el abandono del Estado como de la sociedad. Con su frase, no se rehúsa hacer, pero tampoco aprueba hacerlo. Porque,

la búsqueda de este hombre anónimo, regicida y parricida, Ulises de la modernidad (“Mi nombre es Nadie”) atraviesa todo el siglo XIX: el hombre anonadado y mecanizado de las grandes metrópolis, pero de quien se espera que surja, quizá, el Hombre del porvenir o de un mundo nuevo. El proletariado y el americano son las dos caras de un mismo mesianismo. La novela de Musil persigue también esta figura, e inventa una nueva lógica de la cual *el hombre sin atributos* es al mismo tiempo el pensador y el producto (Deleuze et al., 2011, p. 68).

De este héroe sin historia, nacerán otros Bartlebys, que emergerán por la necesidad de sus propias gazuzas, desencantos sociales y sin ningún atributo que los acompañen, solo su voz sin eco que retembará en muros perdidos y desolados y en gritos silenciosos que entran en los oídos del alma de

aquellos que existen para sí y en sí. Estos serán los nuevos Bartlebys, en sus propias islas desiertas, hombres nuevos o renacidos como fórmula para las nuevas generaciones de esta humanidad ya de por sí desolada y deshumanizada.

Agamben, filósofo italiano, también ha filosofado sobre esta obra de Melville, que lleva como título: *Bartleby o de la contingencia* (2011). En su ejercicio expone todo un recorrido desde "La Idea de la prosa" incluso hasta "La potencia del pensamiento", recorrido que fecunda lo que él llama: "escritura de la potencia". Para darle salida a sus ideas, Agamben, se asoma a la obra de Aristóteles "Libro III-Tratado acerca del alma" en el cual de manera ingeniosa recurre a la metáfora de la tablilla de escribir (*grammatéion*), para darle una mayor consistencia se ubica en el discurso *De Anima* 430^a, como también en la metafísica, exactamente en la *Lambda* 1074b, donde se exterioriza la aporía del pensamiento. El estagirita se centra en la complejidad del pensamiento. Agamben lo cita:

Si su naturaleza es el pensamiento en potencia (*nous*) como si es, por el contrario, el pensamiento en acto (*noésis*), ¿en qué piensa? O bien en sí mismo, o bien en otra cosa. Si piensa en otra cosa, pensaría siempre en lo mismo o siempre en algo distinto. Ahora bien, ¿no hay diferencia alguna entre pensar el bien y pensar lo contingente? Es evidente, pues, que pensará en lo más divino y venerable, y ello sin cambiar (Agamben, 2011, p. 106).

¿En qué piensa Bartleby? ¿En algo contingente? ¿En su propia potencia? De alguna manera, Agamben, recurre de nuevo a Aristóteles y extrae de él:

La aporía consiste en que el pensamiento supremo no puede ni pensar nada ni pensar en algo, ni permanecer en potencia ni pasar al acto, ni escribir ni no escribir. Para escapar de esta aporía, Aristóteles enuncia su célebre tesis del pensamiento que se piensa a sí mismo, que es una suerte de camino intermedio entre pensar algo y no pensar nada, entre potencia y acto. El pensamiento que piensa en sí mismo no piensa un objeto, pero tampoco es que no piense nada: piensa una pura potencia (de pensar y de no pensar); la mayor divinidad y la mayor felicidad pertenecen a aquel que piensa su propia potencia (2011, p. 107).

Bartleby, es su propia potencia, su acto, por ello, «preferiría no hacerlo» no niega, tampoco afirma, pero lo piensa, se experimenta a sí mismo como su potencia, es decir, que puede ser o no ser. Para Agamben, *Bartleby* es la potencia y el abogado es la impotencia de la cual bebe su propio *deinós*. *Bartleby*, es toda una revolución para la vida de los inconformes, porque invita a explorar sus propias potencias y deja entre el sí y el no, el acto como elección para la libertad de la vida, como él la escogió, morir de inanición y del olvido de la sociedad.

José Luis Pardo, pensador español, dedica también su tiempo y espacio a *Bartleby*, que lleva por título: "Bartleby o de la humanidad" (2011). Pardo, busca respuesta a la seductora frase: «preferiría no hacerlo», y considera que Melville como escritor se niega a sí mismo, no se reconoce como escritor y lo atormenta esa posibilidad de no ser y ser siempre en potencia. Se desconfía, no transita, se frustra al no alcanzar contacto con lectores de la época. En palabras de Pardo: "es la obra de alguien que se siente, por diversas razones, atormentado por la idea de escribir una novela, y al mismo tiempo incapaz de hacerlo" (2011, p. 141). Sitúa Pardo la respuesta a «preferiría no hacerlo» en el propio Melville que no cree en su magia, en su propia creación. Melville, hace parte de la: "literatura negativa o "no literatura", de la cual *Bartleby* es emblema, hecha de oralidad no literaturizada y de literalidad no novelable" (pp. 187-188). *Bartleby*, es

su propia fórmula, su contingencia, su humanidad. Este personaje, es un barco sin puerto, su ancla se ha roto y sólo lo esperan las profundidades frías y oscuras aguas que lo llaman para que sea su no-tributo. Porque él es la carencia de su carga sin identidad.

He aquí, una obra filoliteraria que invita a seguirla, obra que contrasta la realidad de la época en que fue escrita con el ahora, *diarística* que espera a otros Bartlebys. De esta 3ª edición de la Revista Universidad Católica Luis Amigó, que recoge la producción intelectual de aquellos que, al contrario de Bartleby «prefirieron hacerlo», se evidencia, una vez más el gusto por pensar, reflexionar y leer, la vida, la lectura, la literatura, la investigación y la filosofía, en función de enriquecer el ambiente académico y renovar el pensamiento, a través de los diversos textos y sus propuestas escritas investigativas; se divulgan aquí, 9 investigaciones y 5 ejercicios de reflexión investigativa, distribuidas de la siguiente manera:

“Duelo y afrontamiento en personas que han perdido a su pareja por suicidio en Rionegro”, da cuenta del dolor por la pérdida del otro y cómo afrontarlo. Luego, “Efectos del consumo de alcohol sobre la memoria de trabajo: estudio de caso único”, ofrecen respuestas a una pregunta antiquísima si el alcohol interfiere en los lugares de trabajo en las personas que consumen licor. Seguidamente, “Externalización del problema y relación con la terapia familiar sistémica”, una vez más, la familia ocupa un lugar en las problemáticas sociales y emerge la terapia familiar sistémica como forma de responder a sus problemas. A su lado, la investigación “El currículo para el contexto: análisis bibliográfico sobre tendencias para diseñar el currículo de básica secundaria”, se presenta una de las tantas formas pedagógicas de abordar el currículo y la manera de aplicarlo. Asalta la preocupación por las mujeres y sus problemas de salud, específicamente el cáncer de seno y los aportes de la psicología ante esta enfermedad, su título: “Afrontamiento y calidad de vida en mujeres con cáncer de seno: revisión bibliográfica una mirada desde la psicología de la salud”.

Los interrogantes continúan su camino y una de ellas es por la familia en la actualidad, por ello el título: “La pregunta por la pregunta en la terapia familiar sistémica posmoderna”. Además, asoma “Las habilidades sociales en los ambientes escolares”, responsabilidades que muchas veces los padres se lo dejan a los maestros. Para muchos el construccionismo social ha dejado en el camino interrogantes sin responder, aquí se encuentra una respuesta a muchos de ellos, su nombre: “Relaciones entre el construccionismo social y la terapia familiar narrativa”. Siempre ha existido una gran inquietud en cuanto al paso o el puente entre la formación en sus inicios para con los niños y si estos adquieren en su formación lo necesario; por ello el título del ejercicio: “Tránsito de la educación inicial a la básica primaria y su incidencia en el desarrollo del pensamiento creativo en la infancia”.

En los ejercicios de reflexión se muestran una serie de inquietudes en diversas disciplinas de las ciencias sociales (filosofía), el primero de ellos: “Una perspectiva filosófica desde la televisión y sus consecuencias intelectuales e ideológicas”, narra cómo la televisión ha adquirido cimientos filosóficos como una forma de hacer ficción a través de este medio; luego aparece el filósofo de los afectos y las pasiones como lo es Spinoza: “La ficción del hombre acerca del poder absoluto sobre la vida afectiva y las acciones. Una lectura desde Baruch Spinoza” en este ensayo deja evidenciado de qué manera los afectos y las acciones hacen parte del hombre. Al lado de Spinoza se ubica el ejercicio: “Narrativas

mitológicas del amor y la elección de objeto", la psicología se acerca a las construcciones mitológicas para demostrar que tan válidos son aún los mitos, pero que en nuestros días deberíamos de hablar de neomitos. La palabra se hace presente con el ejercicio académico: "Monologo a la voz y la palabra", la palabra como herramienta constructiva en las relaciones humanas para con los otros. Finalmente, la reflexión: "La bomba atómica y sus consecuencias éticas sobre la limitación de la investigación científica" inquietud que conlleva a meditar en otras lógicas y lugares donde solo llega la razón. ¿Pero es posible justificar la destrucción masiva desde el ethos?

Apreciados lectores en esta edición No. 3 se invita a este banquete investigativo desde varias miradas, incluyendo la de Bartleby.

Referencias

Melville, H. (2012). *Bartleby, el escribiente. Benito Cereno. Billy Budd*. Madrid, España: Cátedra.

Deleuze, G., Pardo, J. L., y Agamben, J. (2011). *Preferiría no hacerlo "Bartleby el escribiente"*. España: Editorial Pre-textos.

“I would prefer no to do it”

Fredy Fernández Márquez

Herman Melville, American writer, born in New York in 1819-1891, author of the epic work *Moby Dick* (1851), for literary criticism, is one of the greatest work with universal significance. It narrates an allegory, from which, the human being is listened to and its capacity to survive. In it, we are assailed by the duality of its nature: good and evil, a coexistence lived on the high sea. Objection on the part of the captain Ahab to hunt the white whale. In this way:

By dramatizing the struggle between Ahab and the great whale, he will have thrown himself to seek the truth for himself, even recognizing its inscrutable character. And although Ishmael exclaims that truth is something that is only within the reach of the giants, Melville, as a literary giant that was, embarked on the adventure of exploring literarily, in the broad narrative space that constitutes *Moby Dick* (Melville, 2012, p. 21).

However, one of his works that has unleashed a broadside of criticism over *Moby Dick*, is: “*Bartleby the scribe*” (1853), in it leaves the individuality of Bartleby and his individualist position as:

The Stoic hero, victim of a dehumanized society that only considers people based on their usefulness; the rebel who refuses to adapt to established norms, and whose passive resistance leads him to rise in his “cadaverous triumph” as a kind of Christ, in the salvific redemption of humanity and more particularly of the narrator, as a symbol of his conscience (p. 35).

Bartleby, thus becomes the maximum expression of the stentorian silence of the excluded, in a capitalist society that tears, eats and excludes the other and the others. His protection defense from the besieged and liquid society is an autocratic secrecy that denies itself to the power. Philosophers such as Deleuze, Pardo and Agamben (2011), considered the phrase “I would prefer not to do it” (I would prefer not to, I would prefer not) as the formula: “A thin and pale man has pronounced this formula that disturbs everything in the world. What is the literal nature of the formula? “(Deleuze et al., 2011, p. 59) asks Deleuze. For the French philosopher, the formula is the desolation that smoothes the soul, the voice of silence that devastates everything that meets its gentle step. It is the abandonment of the State as of society. With his phrase, he does not refuse to do, but he does not approve of doing it either. Because:

The search for this anonymous, regicidal and parricide man, Ulysses of modernity (“My name is Nobody”) goes through the entire nineteenth century: the man dumbfounded and mechanized of the great metropolises, but from whom it is expected that, perhaps, the Man of the future or of a new world. The proletariat and the American are the two faces of the same messianism. Musil’s novel also pursues this figure, and invents a new logic of which Man without attributes is at the same time the thinker and the product (Deleuze et al., 2011, p. 68).

From this hero without history, other Bartlebys will be born, who will emerge from the need of their own gazzas, social disenchantments and without any attribute that accompanies them, only their voice without echo that will echo in lost and desolate walls and in silent shouts that enter the ears of the

soul of those who exist for themselves and in themselves. These will be the new Bartlebys, in their own deserted islands, new or reborn men as a formula for the new generations of this already desolate and dehumanized humanity.

Agamben, an Italian philosopher, has also philosophized on this work by Melville, whose title is: *Bartleby or de la contingencia* (2011). In his exercise he exposes a whole journey from "La idea de la prosa" even to "The power of thought", a journey that fecundates what he calls: "Escritura de la potencia". To give vent to his ideas, Agamben, looks at the work of Aristotle "Book III-Tratado acerca del alama" in which ingeniously uses the metaphor of the writing tablet (grammatéion), to give it greater consistency It is located in the De Anima 430th discourse, as well as in metaphysics, exactly in Lambda 1074b, where the aporia of thought is externalized. The stagirite focuses on the complexity of thought, Agamben quotes:

If its nature is the potential thought (nous) as if, on the contrary, the thought in act (nóesis), what do you think? Either in itself, or in something else. If you think of something else, you would always think of the same thing or always of something different. Now, is there no difference between thinking good and thinking contingent? It is evident, then, that he will think of the most divine and venerable, and this without changing (2011, p. 106).

What does Bartleby think? In something contingent? In its own power? Somehow, Agamben, resorts to Aristotle again and extracts from it:

The aporia consists in that the supreme thought can neither think about anything nor think about something, nor remain in power or move to act, write or write. To escape this aporia, Aristotle enunciates his famous thesis of thought that thinks itself, which is a kind of middle way between thinking something and not thinking anything, between power and act. Thought that thinks about itself does not think about an object, but it is not that it does not think about anything: it thinks a pure power (of thinking and of not thinking); The greatest divinity and the greatest happiness belong to those who think about their own power (2011, p. 107).

Bartleby, is his own power, his act, therefore, "I would prefer not to do it" does not deny, nor does he affirm, but he thinks it, he experiences himself as his power, that is, that he may or may not be. For Agamben, Bartleby is the power and the lawyer is the impotence from which he drinks his own deinós. Bartleby, is a revolution for the life of the dissatisfied, because he invites us to explore his own powers and leaves between the yes and no, the act as an election for the freedom of life, as he chose it, to die of starvation and forgetting society.

José Luis Pardo, a Spanish thinker, also dedicates his time and space to Bartleby, who has the title: "Bartleby or of humanity" (2011). Brown, seeks answer to the seductive phrase: "I would prefer not to do it", and considers that Melville as a writer denies himself, does not recognize himself as a writer and torments him that possibility of not being and always being in power. It is distrusted, it does not transit, it is frustrated when it does not reach contact with readers of the time. In the words of Pardo: "It is the work of someone who feels, for various reasons, tormented by the idea of writing a novel, and at the same time unable to do so" (2011, p.141). Brown puts the answer to "I'd rather not do it" in Melville himself who does not believe in his magic, in his own creation. Melville is part of the: "negative literature or" not literature ", of which Bartleby is an emblem, made of non-texturized orality and non-novelizable

literalism" (187-188). Bartleby, it's your own formula, your contingency, your humanity. This character is a ship without a port, his anchor has been broken and only the cold depths and dark waters that call him so that it is his non-tribute await him. Because he is the lack of his burden without identity.

Here is a philoliterary work that invites us to follow it, a work that contrasts the reality of the era in which it was written with the now, diaristic that awaits other Bartlebys. From this 3rd edition of the Luis Amigó Catholic University Magazine, which gathers the intellectual production of those who, unlike Bartleby "Preferred to do it", once again shows the taste for thinking, reflecting and reading, life, reading, literature, research and philosophy, in order to enrich the academic environment and renew thinking, through the various texts and their written research proposals, 10 investigations and 5 investigative reflection exercises are disseminated here. Distributed as follows:

"Grief and confrontation in people who have lost their partner by suicide in Rionegro", gives an account of the pain for the loss of the other and how to face it. Then, "Effects of alcohol consumption on working memory: single case study", offer answers to a very old question if alcohol interferes in workplaces in people who consume liquor. Then, "Externalization of the problem and relationship with systemic family therapy", once again, the family occupies a place in social problems and systemic family therapy emerges as a way to respond to their problems. Beside him, the research "The curriculum for the context: Bibliographic analysis on trends to design the secondary school curriculum", presents one of the many pedagogical ways of approaching the curriculum and how to apply it. Assaults the concern for women and their health problems, specifically breast cancer and the contributions of psychology to this disease, its title: "Coping and quality of life in women with breast cancer: a bibliographic review a look from psychology of the health".

The questions continue their way and one of them is for the family at the moment, for that reason the title: "The question for the question in the postmodern systemic family therapy". In addition, it shows "Social skills in school environments", responsibilities that parents often leave to teachers. For many social constructionism has left in the way unanswered questions, here is an answer to many of it, its name: "Relations between social constructionism and narrative family therapy." There has always been a great concern about the step or the bridge between training at the beginning for children and if they acquire in their training what is necessary, therefore the title of the exercise: "Transit from initial education to primary school and its impact on the development of creative thinking in childhood "and research:" Social cognition in the demobilized of the armed conflict ", a conflict that has crossed all borders of violence nationally and internationally, but leaving strong memories even more for those who suffered directly as is the case of the displaced and the demobilized.

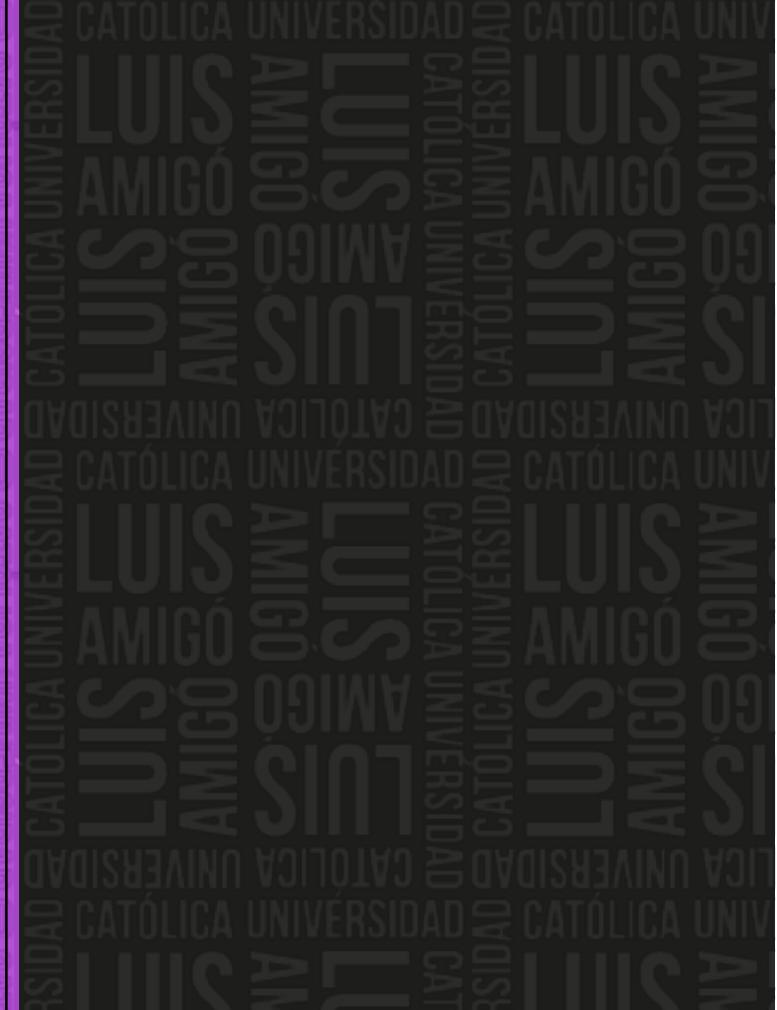
The reflection exercises show a series of concerns in various disciplines of the social sciences, the first of them: "A philosophical perspective from television and its intellectual and ideological consequences", narrates how television has acquired philosophical foundations as a form of making fiction through television, then the philosopher of affections and passions appears as Spinoza is: "The fiction of man about absolute power over affective life and actions. a reading from Baruch Spinoza "in this essay it shows how affections and actions are part of man. Next to Spinoza is the exercise: "Mythological narratives of love and the choice of object", psychology approaches mythological constructions to show how valid myths are, but that in our days we should talk about neomitos. The word becomes present with the academic exercise: "Monologue to the voice and the word", the word

as constructive tools in human relations with others. Finally, the reflection: "Poetry and philosophy", relationship that has lasted through the years, necessary that leads to meditate in other logics and places, where only the imagination arrives.

References

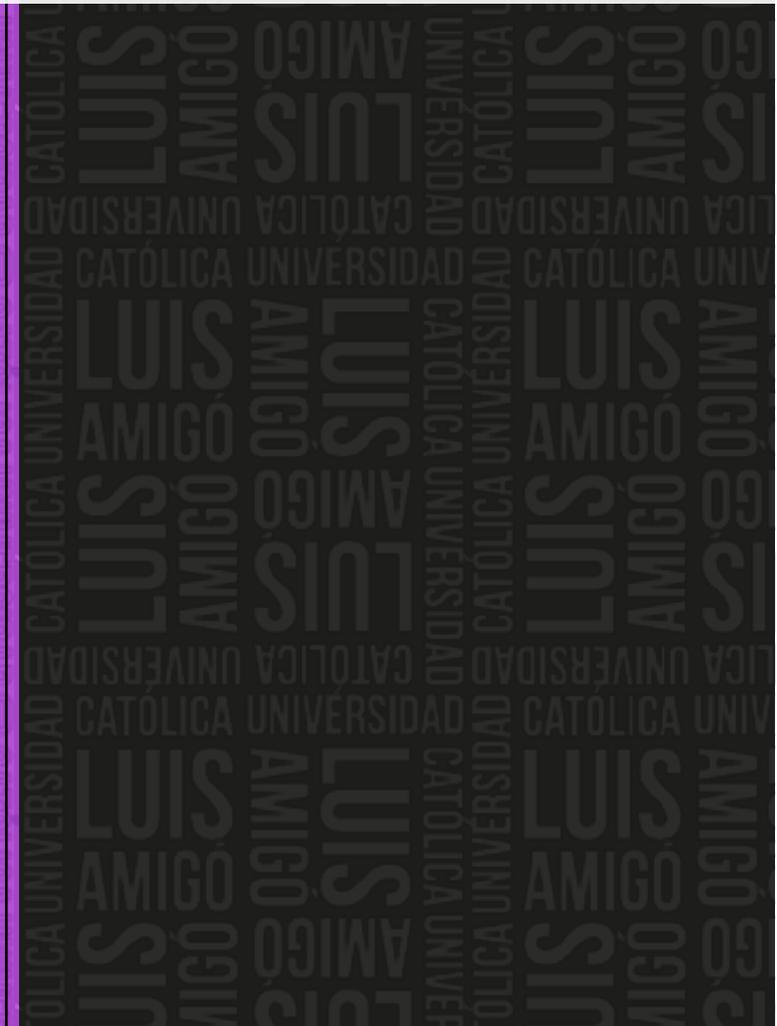
Melville, H. (2012). *Bartleby, el escribiente. Benito Cereno. Billy Budd*. Madrid: Cátedra.

Deleuze, G., Pardo, J. L., y Agamben, J. (2011). *Preferiría no hacerlo "Bartleby el escribiente"*. España: Editorial Pre-textos.



EDITORIAL

EDITORIAL



El ejercicio del poder desde la evaluación: un campo de indagación para la evolución de la universidad colombiana

Marlon David García-Jiménez*

Históricamente el espacio clásico de formación (el aula) ha estado expuesta al aprendizaje de contenidos mediante el uso de la memoria semántica rutinaria, predominando así el aprendizaje tradicional sobre el aprendizaje significativo (De Posada, 2002, p. 101); la reflexión en relación con estos contenidos ha sido prácticamente nula, debido a obstáculos como la utilización de métodos simplistas por parte del docente para el aprendizaje de conceptos con un grado de complejidad más alto y la apatía por parte de los estudiantes para comprometerse con el desarrollo autónomo de conocimiento, situación que encuentra una explicación en el apego del estudiante a sus ideas previas, la falta de motivación y actitud positiva, y la falta de empatía entre el estudiante y el profesor (p. 102).

Partiendo de la falta de empatía entre docentes y estudiantes, se ha generado un gran interés investigativo en la evaluación de aprendizajes en la educación superior, sus métodos, la importancia que le dan los docentes y estudiantes y los ejercicios de organización y control del que es objeto la evaluación.

En un estudio realizado en la Universidad de Sevilla, España en el periodo 2009-2010, Padilla Carmona, Gil Flores, Rodríguez Santero, Torres Gordillo y Clares López (2010), se propusieron establecer el estado actual de la regulación en materia de evaluación y cómo se planifica e implementa la misma en la Universidad de Sevilla, además de sus implicaciones en el desarrollo de conocimientos en el estudiante, tomando como muestra tres programas de diferentes áreas, que les permitieran analizar una variedad de prácticas; estos programas fueron: Licenciatura en Psicología, Licenciatura en Química y la Diplomatura en Turismo. Con la idea de profundizar en un análisis desde diversas ópticas de la educación a partir de áreas del conocimiento diferentes y estructuras curriculares heterogéneas, se indagó la evaluación en asignaturas con contenidos disímiles, repartidas en los tres programas ya mencionados, entre estas estaban espacios académicos como Teoría de la Personalidad, Psicología Social, Termodinámica Química, Química Analítica, Estructuras de Mercado, Fundamentos de Marketing, por mencionar algunas asignaturas. Esta investigación logró establecer que, aunque los planes de aprendizaje se fundamentan y redactan bajo el enfoque de aprendizaje basado en competencias como efecto de los Acuerdos de Bolonia, a la hora de evaluar, dicho enfoque desaparece casi en su totalidad, para dar paso a la evaluación puramente cuantitativa, donde se asigna una valoración aritmética a juicio del

* Magíster en Enseñanza de las Ciencias de la Universidad Autónoma de Manizales. Contador Público de la Universidad del Quindío. Coordinador Departamento de Formación Pedagógica e Innovación Didáctica de la Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: marlon.garciaji@amigo.edu.co, Orcid: 0000-0002-8229-7922.

docente, valoración que no requiere aclaración alguna. Este estudio también demostró que, aunque en la reglamentación de la Universidad de Sevilla, no es obligatoria la asistencia a clase, la permanencia dentro del aula se constituye en un requisito para ser evaluado, sobre todo en los aspectos prácticos de las asignaturas que se expusieron al análisis, generando una disparidad entre las reglas de la clase y las normas institucionales (Padilla Carmona et al., p. 10).

Además de estos elementos, los investigadores españoles lograron determinar que existe una diversidad de instrumentos de evaluación, aunque prevalece el examen escrito, acotando que este es el que tiene más significación en la totalidad de las asignaturas. El peso de la evaluación escrita en las asignaturas analizadas posee diferentes formas de ponderarse, oscila entre el 70 y 100% en la Licenciatura en Química. Para el programa de Licenciatura en Psicología, se notó un protagonismo de las pruebas escritas, al igual que en el programa de Turismo, con pesos que van desde el 60% hasta el 80% del total de las notas. Solo en un 33% de las asignaturas evaluadas se encuentran pesos diferentes a los ya mencionados.

Otro ejemplo de esta situación es la indagada por Ottena, Bleiler-Baxter & Engledowl (2017, p. 123) quienes en un estudio sobre la enseñanza de las matemáticas en universidades de Estados Unidos establecieron que el poder ejercido por el docente descansa en un ritual del maestro, desde el cual se legitima el mismo a través de la pertinencia manifiesta del libro de texto, validando la prueba por una contrastación de similitudes y por la experiencia en la resolución del problema empírico, no necesariamente por creatividad, concibiendo una notoria dependencia a las pruebas escritas de un solo tipo, tradicionales en la enseñanza matemática y que son latentes también en la educación superior en Colombia.

Uno de los principales hallazgos de la investigación realizada en la Universidad de Sevilla, es que no se contemplan evaluaciones en las que exista una participación activa del alumno; solo en una de las asignaturas evaluadas se contempla una auto-evaluación, aunque sí existe un reconocimiento del trabajo voluntario del estudiante (Padilla Carmona et al., 2010, p. 11). Si bien el estudio permitió determinar ciertas fortalezas, también estableció que se requería ampliar la utilización de otros métodos de evaluación y un reconocimiento de la actuación del estudiante por fuera del aula, lo cual directamente propende por una reducción del papel hegemónico de la prueba escrita, como dispositivo normalizador de la práctica formativa y en elemento reductor de autonomía (Foucault, 2009).

En el estudio de Padilla Carmona et al. (2010) se evidencia una aceptación de la prueba escrita como principal instrumento de evaluación, el cual apunta a establecer un papel hegemónico del docente y sus saberes dentro del aula de clase, razón por la cual se materializa un olvido del objetivo de la educación: el aprendizaje; los estudiantes buscan un cumplimiento de los requisitos impuestos por la evaluación, no se preocupan por un aprendizaje real, en virtud de la presión ejercida por el discurso utilizado por el docente y por la evaluación. En términos de Torres y Cárdenas (2010, p. 145) el fin de la evaluación más notorio a lo largo del sistema educativo actualmente es la calificación de tipo sancionatorio. No obstante, se reconoce la importancia de la prueba escrita y se genera una relación de poder de la misma, no solo por la dependencia hacia este dispositivo, sino también por su construcción tradicional y poco contextualizada, como es el caso de la investigación desarrollada por Chi-Jung & Chuan-Ta (2012, p. 1845) sobre los sistemas de evaluación de los profesores de lengua inglesa en China, donde se manifestó que dichas

pruebas dificultaban ciertos aspectos del aprendizaje al no poseer contextualización alguna en razón de la cultura del país, lo que dificultaba severamente el proceder de los estudiantes en función de las evidentes diferencias culturales al aferrarse severamente a los estándares, volviendo la prueba escrita una evaluación con naturaleza punitiva.

Es por la evaluación con fines sancionatorios y restrictivos que se ha generado una preocupación por el ejercicio del poder a través de la misma; por esto, desde la Universidad de Guadalajara la profesora Sánchez García, se planteó desde el 2004 analizar el ejercicio del poder y el saber dentro del aula universitaria. A través de un estudio cualitativo- etnográfico, la investigadora mexicana logró establecer la existencia de una relación de saber-poder en la cual el conocimiento es transformado en un instrumento de poder, lo que desencaja al docente en un funcionario encargado de la clase magistral, una cátedra que esta investigadora denomina “vertical”, en la que “los saberes y las competencias de los alumnos tienen poca o ninguna relevancia” (Sánchez García, 2005, p. 26). La investigación sobre saber-poder logró establecer que el docente y el estudiante desarrollan relaciones cambiantes; en algunos casos el uso del poder es fijo y cerrado, en otros aspectos como cuando este decide desarrollar una negociación, se genera motivación y procesos de problematización (Foucault, 1996; Deleuze, 2013), una relación móvil y abierta. Se comprobó que cuando se realizan ejercicios de dominación por parte del docente, se generan trabas en el aprendizaje, se evidencian reproducciones de conocimiento y no se vislumbran análisis críticos (Sánchez García, 2005, p. 27).

Este proceso científico social pudo establecer que esta relación saber-poder, encuentra una expresión máxima de autoritarismo en los momentos relacionados con la evaluación. El docente establecía contacto con los estudiantes solo a través de los contenidos, mediante un discurso protocolario; mostraba la evaluación como apropiada para los saberes, lo que era algo que generaba conflictos para el docente, razón por lo cual eludía el tema de forma autoritaria a través de la imposición de los métodos tradicionales. A la hora de establecer democráticamente los métodos de evaluación y su peso, se encontró que, en la mayoría de los casos, el profesor desarrollaba un espacio donde se simulaba la toma de acuerdos y decisiones conjuntas; los puntos relevantes de la evaluación, no se negociaban y terminaba por definirlos el docente de forma autónoma (Sánchez García, 2005, pp. 24-25).

Es por las razones anteriores que la profesora Sánchez García, concluyó que la preocupación del docente no era el aprendizaje de sus estudiantes; en el fondo lo que se pretendía era organizar para controlar, las acciones de motivación y estimulación eran nulas, se notaba más la amenaza y el control. También determinó que desde el mismo discurso utilizado durante las clases, hasta la evaluación como momento definitivo, se causaba una relación de dominio por parte del docente, donde la prueba escrita se constituía en un elemento legitimador de las acciones y nunca fue entendido como un medio de corroboración de los aprendizajes del alumno y mejoramiento de los mismos (Sánchez García, 2005, p. 24).

Partiendo del ejercicio del poder por parte de los sujetos del sistema educativo, Hernández Méndez y Reyes Cruz, mencionan que también los estudiantes poseen un ejercicio de poder dentro de la vida académica. Recolectando testimonios de docentes en México en 2009, establecieron que los estudiantes utilizan también instrumentos de poder como son: 1) la unión del grupo, en la cual se ponen de acuerdo en espacios diferentes a la clase para promover algún punto regularmente impuesto por el

docente; 2) la relación de cordialidad con el maestro, en la que los estudiantes identifican la forma de evaluar, los gustos y se hacen más participativos en clase, aunque se reconoce que la finalidad de esta conducta es obtener mejores notas; 3) la apatía, que se genera de forma grupal para desestabilizar al docente dentro del aula; entre otros tópicos que las autoras relacionan con el ejercicio cotidiano del poder en las instituciones educativas (Hernández Méndez y Reyes Cruz, 2011, p. 167).

Este tipo de situaciones se demuestra en análisis, en el que el uso de criterios *ethos*-estéticos como la percepción de popularidad, afecta tanto los estados de ánimo como los mecanismo de interacción dentro del aula, permitiendo así un ejercicio del poder más dinámico y demostrando que en la actualidad el docente se enfrenta a pautas de conducta diferentes por parte de los estudiantes como en el caso de Ramos-Vidal (2016, p. 121); un ejemplo claro de ello es que muchos estudiantes no están preparados para las críticas de sus pares o del mismo profesor cuando se utilizan metodologías de evaluación que se orienten en este sentido, mostrando que la argumentación y la expresión pública requieren mucho más que una actividad de aprendizaje (Yee, Boyle, Yi-Yin & Bleiler-Baxter, 2018, p. 159).

En las investigaciones sobre evaluación y poder-saber se dilucida una serie de tensiones presentes en la relación docente-estudiante, tensiones que se generan durante todo el proceso educativo, pero cuya mayor expresión es la evaluación, principalmente en la prueba escrita, la cual constituye la máxima expresión de “la brecha entre el decir y el hacer de la evaluación” (Torres y Cárdenas, 2010, p. 157), situación que se complica más, ante la ausencia de investigaciones en torno a pautas para la elaboración y aplicación de “pruebas válidas y confiables” (Torres y Cárdenas, 2010, p. 157).

Estos cuestionamientos a la evaluación y sus implicaciones reales en los procesos de aprendizaje, por parte de la misma academia a través de la investigación, muestran una crisis en los métodos de evaluación; esta situación adolece por un discurso elaborado sobre la evaluación y la significación de la misma tanto para los docentes como para los estudiantes dentro de las instituciones educativas. Es necesario evidenciar que a nivel global se presentan situaciones de ejercicio de poder sobre los docentes que promueven indirectamente la estandarización y la normalización tras el proceso de acreditación y reconocimiento de las instituciones, objetivo que termina por encausarse a través del proceso docente y que termina por estandarizar los procesos de enseñanza y evaluación; esto se presenta en Colombia, pero no es un asunto expreso del país.

Para ilustrar dicho concepto, es necesario traer a colación estudios como los de Bourke, Ryan & Lloyd (2016, p. 7) quienes después de una investigación sobre la concomitancia entre los discursos de los docentes y la política pública australiana, advierten que el discurso de la calidad está inmerso en el léxico de quienes hagan parte de la comunidad académica, sin mediar en la calidad concreta de los aprendizajes, permitiendo que la institucionalidad se centre más en la retórica sobre la calidad de la enseñanza y el aprendizaje y no en la defensa del aprendizaje y los procedimientos necesarios para el mismo, aspecto que parte del ambiente político, se inmiscuye en la retórica del docente y termina por guiar clases y construir discursos en los estudiantes.

En el área de educación universitaria a nivel nacional no se han desarrollado una variedad de indagaciones sobre poder en el aula y evaluación de los aprendizajes; las indagaciones más significativas sobre evaluación en educación superior en Iberoamérica, se encuentran en México y

España; en Colombia son un campo prácticamente inexplorado. Las investigaciones realizadas en México y España principalmente, la mayoría vinculadas con la formación y desarrollo de competencias y habilidades para la ciencia y la filosofía (Bachelard, 2000), muestran la estrecha relación que existe entre la evaluación y el ejercicio de poder en el aula, por parte tanto de docentes como de estudiantes, razón por la cual un análisis del ejercicio de poder a través de la evaluación en el aula universitaria es necesario.

La reflexión e investigación alrededor del uso de la evaluación académica como dispositivo de poder, establece la existencia de un campo para el desarrollo de la investigación educativa en el país, la cual, muestra lo importante de observar críticamente los acuerdos de Bolonia, los reglamentos operativos de enseñanza de las instituciones de educación superior, así como la relación de los modelos curriculares con los lineamientos didácticos y los procesos de evaluación, no con fines de calificación y de entendimiento de estado académico, sino de comprensión del proceso formativo.

Es también imperativo vincular a la evaluación con las dinámicas de las denominadas competencias genéricas, toda vez que es el momento en que los aprendizajes de orden general y de naturaleza comprensiva, comunicacional y de análisis contextual encuentran valía, no como elementos aislados sino como partes integrales del proceso formativo con fines de metacognición y argumentación como profesionales, seres humanos, científicos y ciudadanos.

El presente editorial no es más que una revisión de ciertos antecedentes sobre cómo el mundo está viendo un problema que contextualiza y hace más contemporáneo el oficio de la docencia universitaria, ya que como lo establecen desde el contexto italiano Giuria, Munari, Scandura & Toschi (2018), se requiere que la universidad vincule todos sus aspectos misionales desde una dinámica más holística y no desde perspectivas diferenciales en cada una de sus aspectos misionales. La investigación y la enseñanza son las bases de la universidad como eje ilustrador, pero solo en la formación ciudadana y el impacto en las comunidades es donde esta institución encuentra valor en las ahogadas sociedades de la desigualdad y la pos-verdad, en las cuales la educación no es escenario para el ejercicio ciego y sordo del poder, sino un elemento formador de la crítica a las estructuras dominantes y promotoras de la alienación.

Conflicto de intereses

El autor declara la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole. Asimismo, la Universidad Católica Luis Amigó no se hace responsable por el manejo de los derechos de autor que los autores hagan en sus artículos, por tanto, la veracidad y completitud de las citas y referencias son responsabilidad de los autores.

Referencias

- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico* (Vigesimotercera ed.). (J. Babini, Trad.). México: Siglo XXI.
- Bourke, T., Ryan, M., & Lloyd, M. (2016). The discursive positioning of graduating teachers in accreditation of teacher education programs. *Teaching and Teacher Education, 53*, 1-9. DOI: 10.1016/j.tate.2015.09.009
- Chi-Jung, T., & Chuan-Ta, C. (2012). Teaching culture in Taiwan's EFL classroom. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 47*, 1843-1846. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.910>
- Deleuze, G. (2013). *El saber. Curso sobre Foucault*. (P. Ires, & S. Puente, Trans.). Buenos Aires, Argentina: Cactus.
- De Posada, J. M. (2002). Memoria, cambio conceptual y aprendizaje de las ciencias. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, 01(2)*, 92-113. Recuperado de http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC_1_2_4.pdf
- Foucault, M. (1996). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona, España: Gidesa.
- Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros*. (H. Pons, Trad.). Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Giuria, P., Munari, F., Scandura, A., & Toschi, L. (2018). The strategic orientation of universities in knowledge transfer activities. *Technological Forecasting & Social Change, 138*, 261-278. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2018.09.030>
- Hernández Méndez, G., y Reyes Cruz, M. D. (2011). Los alumnos: adversarios en las relaciones de poder dentro del aula. *Perfiles educativos, 33(133)*, 162-173. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000300010
- Ottena, S., Bleiler-Baxter, S., & Engledowl, C. (2017). Authority and whole-class proving in high school geometry: The case of Ms. Finley. *Journal of Mathematical Behavior, (46)*, 112-127. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2017.04.002>
- Padilla Carmona, M. T., Gil Flores, J., Rodríguez Santero, J., Torres Gordillo, J. J., y Clares López, J. (2010). Evaluando el sistema de evaluación del aprendizaje universitario: análisis documental aplicado al caso de la Universidad de Sevilla. *Revista Iberoamericana de Educación, 53(3)*, 2-14. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/23138>

- Ramos-Vidal, I. (2016). Popularidad y relaciones entre iguales en el aula: un estudio prospectivo. *Psicología Educativa* 22(2), 113–124. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pse.2015.12.001>
- Sánchez García, A. G. (2005). La relación maestro-alumno: ejercicio del poder y saber en el aula universitaria. *Educación y Desarrollo* 4, 21-27. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/4/004_Sanchez.pdf
- Torres, M. F., y Cárdenas, E. J. (2010). ¿Qué y cómo se ha investigado sobre la evaluación de los aprendizajes en los últimos cinco años? Estado del arte de las investigaciones (2005 – 2010). *Enunciación*, 15(1), 141-156. DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.3109>
- Yee, S., Boyle, J., Yi-Yin, K., & Bleiler-Baxter, S. (2018). Effects of constructing, critiquing, and revising arguments within university classrooms. *Journal of Mathematical Behavior*, 49, 145-162. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2017.11.009>

The exercise of power from the evaluation: a field of inquiry for the evolution of the colombian university

Marlon David García Jiménez

Historically, the classic space of formation (the classroom) has been exposed to the learning of content through the use of daily semantic memory, prevailing then the traditional learning about meaningful learning (De Posada, 2002, p. 101), the reflection in relation to these contents has been practically null due to obstacles, such as the use of simplistic methods by the teacher for the learning of concepts with a higher complexity rank and also the apathy from students to engage with the autonomous development of knowledge, a situation that finds an explanation for the addiction from the student to his/her previous ideas, the lack of motivation and positive attitude and the lack on empathy between the student and the teacher (p. 102).

Starting off the lack of empathy between teachers and students, has been generated a great investigative interest on the evaluation of learnings in superior education, its methods, the importance that teachers and students give and the exercises of organization and control of which education is object.

In a study made by the Universidad de Sevilla, Spain in the period 2009-2010 Padilla Carmona, Gil Flores, Rodríguez Santero, Torres Gordillo y Clares López (2011), they proposed to establish the current status of the regulation of the regulation in terms of evaluation and how it is planned and implemented in the Universidad de Sevilla, despite its implications on the development of knowledge in the student, taking as samples three programs from different areas that would allows them to analyze a variety of practicals; these programs were: Bachelor's degree in psychology, Bachelor's degree in chemistry and diplomature in tourism. With the idea of getting a deep analysis from diverse optics of education starting up from different knowledge areas and curricular heterogeneous structures, also, the evaluation on subjects was further investigated, with dissimilar contents spread along the three previous mentioned programs, along these, there were academic spaces such as personality theory, social psychology, thermodynamic chemistry, analytical chemistry, marketing structures, marketing basics, among some other subjects. This investigation established that even though the learning plans are based and written under the focus of learning based on competences as an effect of the "Acuerdos de Bolonia", when evaluating this focus disappears almost completely, to give a step to the fully-quantitative evaluation, where an arithmetic valuation is assigned under the teacher's judgement, a valuation that requires

no clarification at all. This study also demonstrated that, though the rules from Universidad de Sevilla, the attendance to class is not mandatory, the permanency of and inside the classroom is actually a requirement to be assessed, especially in the practical aspects of the subjects that were exposed to the analysis, generating a gap among the class rules and the institutional laws (Padilla Carmona et al., p. 10).

Apart from these elements, the Spanish researches made it to determined, that there is a diversity of evaluation instruments, however, the written exam persists, delimiting that this is the most meaningful in the whole amount of subjects. The weight of the written evaluation on the analyzed subjects possess different ways to be considered, is ranged between the 70% and the 100%, in the Bachelor's degree in Chemistry. For the Bachelor's Degree in Psychology's program, a protagonism was observed in regards to written exams, the same as the Tourism program, with weights that go between the 60% to the 80% of the total amount of grades. Only in a 33% of the subjects that were evaluated, the weights found were different to the previously mentioned.

Another example of this situation would be the one inquired by Ottena, Bleiler-Baxterb, and Engledowl (2017, p. 123), who in a study about mathematics teaching in universities from the United States established that the power performed by the teacher lies on a ritual from the master, validating the test by a contrast of similarities and by the experience on the resolution of the empirical problem, not necessarily by creativity, conceiving a notorious dependency to the written exams of just one type, tradicional in mathematical teaching and that are dormant as well in the superior education in Colombia.

One of the main findings from the research made in the University of Sevilla is that evaluation is not an existing factor when there is an active participation of the student, only in one of the subjects that requires evaluation it is contemplated a self-evaluation, even though there is an acknowledgement of the work the student does voluntarily (Padilla Carmona et al., 210, p. 11). However the study allowed to determine some strengths, it also established that it was required to amplify the use of other evaluation methods and a recognition to the performance of the student while outside the classroom, which directly tends to a reduction of the hegemonic role of the written test as a normalizer device for the formative practice and a reducer of autonomy (Foucault, 2009).

In Padilla Carmona's study et al. (2011) an acceptance from the written test as a main instrument of evaluation is evidenced, which points out to establish an hegemonic role of the teacher and its knowledge inside the classroom, which is why the objective of education is forgotten; the learning, the students look for an accomplishment of the requirements imposed by the evaluation, they are no longer worried about real learning, powered by the pression made by the discourse the teacher uses and also by the evaluation. According to Torres and Cárdenas (2010, p. 145) the most notorious goal of the evaluation, along the educative system is actually the grading, sanction grading type. However, the importance of the written test is recognized and a bond of power is generated on itself, not just because of the dependency to this device, but also because of its traditional construction and its poor context, just as the case of the research made by Chi-Jung & Chuan-Ta (2012, p. 1845) about the systems of evaluation from English Language teachers in China, where it was stated that those proves made harder

some aspects of learning by having no contextualization at all in regards to the country's culture, which obstructed heavily the performance of the students in matter of the evident cultural differences when grappling really hard to the standards, turning the written test into an evaluation with punitive nature.

It is for the evaluation with sanctioning and restrictive purposes that a concern has been generated by the exercise of power through it, which is why, that from the University of Guadalajara, the professor Sanchez García proposed to herself since 2004 to analyze the exercise of power and knowledge in the university classroom. Through a study qualitative and ethnographic, the mexican researcher made it to establish the existence of a relation of knowledge-power where the knowledge is transformed into an instrument of power, which takes the teacher away from that role in where it is in charge of the magisterial class, a cathedra that this mexican researcher calls "vertical", where the "knowledge and the competences of students has few or no relevance at all" (Sanchez García, 2005, p. 26). The research about knowledge-power made it to establish that the teacher and the student develop changing relationships, in some situations, the use of power is focused and tight, in other aspects such as when it decides to develop a negotiation, a motivation and a process of problems is generated (Foucault, 1996; Deleuze, 2013), an open and movable relationship. It was proved that when domination exercises are made by the teacher, some bumps or obstacles are generated, reproduction of knowledge is evidenced, and no critic analysis are seen (Sanchez García, 2005, p. 27).

This social and scientific process could establish that this relation knowledge-power finds a maximum expression of authoritarianism in moments related with the evaluation. The teacher made contact with the students through content only, through a protocolary discourse, showed the evaluation as something mandatory for knowledge, which generated conflicts for the teacher, which is why the teacher avoided the topic in an authoritarian way through the imposition of the traditional methods. By the time to democratically establish the evaluation methods and their weight, it was found that in most cases, the teacher developed a space where the making of agreements and conjunct decisions was simulated, the relevant points of the evaluation were not negotiated and the teacher was always the one who decided over them in an autonomous way (Sanchez García, 2005, pp. 24-25).

It is because of the previous reasons that the professor Sanchez García concluded that the teacher's concern was not the learning from the students, in the bottom, what the teacher pretended was to organize to control, the motivation and stimulation actions were nule, the threat and the control were more remarkable, she determined that from the same discourse used along the classes, to the evaluation as a definitive moment, a relation of domain was caused by the teacher, where the written test was constituted in an element that was legitimizer of actions and that never was understood as a way of highlighting the the learnings and the improvement of themselves (Sanchez García, 2005, p. 24). Starting from the exercise of power by the subjects from the educative system, Hernández Méndez and Reyes Cruz, they mention that the students also possess and exercise of power inside the academic life, collecting testimonials of teachers in Mexico 2009, established that the students utilize also instruments of power, such as the union of the group; where they meet in some spaces different from the classroom to promote some point that was regularly imposed by the teacher, the relationship of cordiality with the teacher; where the students identify a way to evaluate likes and they get more participative in class, even though it is recognized that the goal of this conduct is to obtain better grades, the apathy; which is

generated in a conjunctive way to destabilize the teacher inside the classroom, among other topics that the authors match with the daily exercise of power in the educational institutions (Hernández Méndez y Reyes Cruz, 2011, p. 167).

This kind of demonstrations is shown in an analysis, in which the use of ethos-stetic criteria as the perception of popularity, affects the moods as well as the interaction methods inside the classroom, allowing so an exercise of power more dynamic and also demonstrating that nowadays the teacher faces different conduct guidelines from the students, just like in the case of Ramos-Vidal (2016, p. 121), a clear example of that is that many students are not prepared to the critics of their equals, nor from the teacher, when evaluation methodologies that orientate in that way are used, showing that the argumentation and the public expression require much more that a learning activity (Yee, Boyle, Yi-Yin, & Bleiler-Baxter, 2018, p. 159).

In the researches about evaluation and knowledge-power is elucidated a series of tensions that are present in the relationship teacher-student, tensions that are generated during the entire educational process, however, its biggest expression is the evaluation, mainly in the written test, which constitutes the maximum expression of “the breach between the saying and the making of the evaluation” (Torres y Cárdenas, 2010, p. 157). These questionings about evaluation and its real implications in the processes of learning, by the academy itself through research, they show a crisis in the evaluation methods, this situation is damaged by a discourse elaborated about evaluation and its meaning for the teachers as well as for the students inside the educational institutions. It is necessary to evidence that at a global level situations about the exercise of power over the teacher are presented and those promote in an indirect way the standardization and the normalization behind the process of crediting and recognition from institutions, which is an objective that ends up channeling through the teacher’s process and that also ends up with an standardization of the processes of teaching and evaluation, this is something that happens in Colombia, but it is not something specific from the country itself.

To illustrate this concept, it is necessary to bring up to topic some studies such as the ones from Bourke, Ryan, & Lloyd (2016, p. 7) who, after a research about the concomitance between the discourses from teachers and the australian public politics, focusing on that quality of the speech would be covered with the lexicum of those who are part of the academic community, without measuring the concrete quality of learnings, allowing that the institutional discourses to be more focused on the rhetoric about the quality of teaching and learning, and not on the defence of learning and the necessary procedures to itself, this is an aspect that is part of the politic environment, which interfere with the rhetoric of the teacher and ends up guiding classes and building discourses in students.

In the area of university education at a national level, there have not been developed a variety of inquiries about power in the classroom and evaluation of learnings, the most meaningful inquiries about evaluation in ibero american superior education are found in Mexico and Spain, in Colombia, those inquiries are an almost fully unexplored field. The researches made in Mexico and Spain mainly, most of them vinculated to the formation and the development of competences and abilities for science and philosophy (Bachelard, 2000), show the tight relation there is between evaluation and the exercise of power in the classroom, from teachers as well as from students, which is why an analysis of the exercise of power through evaluation in the university classroom is necessary.

The reflection and research around the use of academic evaluation as a device of power established the existence of a field for the development of educational research in the country, which, remarks the importance of observing critically the agreements of Bolonia, the operative rules of teaching from the institutions of superior education, as well as the relation of the curricular models with the didactic guidelines and the evaluation processes, not with purposes of qualification and understanding of the academic status, but the comprehension of formative processes. It is also imperative to bond the evaluation with the dynamics of the so well called generic competences every time general order learnings and from comprehensive nature, communicative and from contextual analysis find avail, not like isolated elements but as integral parts of the formative process with metacognition and argumentation purposes as professionals, human beings, scientific people and citizens.

The current editorial is not more than a checking of certain records about how the world is facing a problem that contextualizes and makes more contemporaneous the occupation of the university teaching, since as established in the italian context Giuria, Munari, Scandura, & Toschi (2018), its required that the university includes all of its missionaries aspects from a more holistic dynamic and not from differential perspectives in each one of its missionaries aspects, the research and the teaching are the bases of the university as an illustrator axis, but only in the citizenship formation and the impact on the communities is where the university meets values in the drowned societies of the inequality and the post-truth, in which the education is not stage for the blind exercise of power, but an element that forms from critics to the dominant structures of the alignment.

Interests conflict

The author declares the nonexistence of interest conflict with any kind of institution or business association. Likewise, the Catholic University Luis Amigó will not make itself responsible for the copyright that the authors make on their articles, therefore, the veracity of the quotations and references are responsibility of the authors.

References

- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico* (Vigesimotercera ed.). (J. Babini, Trad.). México: Siglo XXI.
- Bourke, T., Ryan, M., & Lloyd, M. (2016). The discursive positioning of graduating teachers in accreditation of teacher education programs. *Teaching and Teacher Education, 53*, 1-9. DOI: 10.1016/j.tate.2015.09.009
- Chi-Jung, T., & Chuan-Ta, C. (2012). Teaching culture in Taiwan's EFL classroom. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 47*, 1843-1846. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.910>
- Deleuze, G. (2013). *El saber. Curso sobre Foucault*. (P. Ires, & S. Puente, Trads.). Buenos Aires: Cactus.
- De Posada, J. M. (2002). Memoria, cambio conceptual y aprendizaje de las ciencias. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, 1*(2), 92-113. Recuperado de http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC_1_2_4.pdf
- Foucault, M. (1996). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gidesa.
- Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros*. (H. Pons, Trad.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Giuria, P., Munari, F., Scandura, A., & Toschi, L. (2018). The strategic orientation of universities in knowledge transfer activities. *Technological Forecasting & Social Change, 138*, 261-278. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2018.09.030>
- Hernández Méndez, G., y Reyes Cruz, M. D. (2011). Los alumnos: adversarios en las relaciones de poder dentro del aula. *Perfiles educativos, 33*(133), 162-173. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000300010
- Ottena, S., Bleiler-Baxterb, S., & Engledowl, C. (2017). Authority and whole-class proving in high school geometry: The case of Ms. Finley. *Journal of Mathematical Behavior, (46)*, 112-127. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2017.04.002>
- Padilla Carmona, M. T., Gil Flores, J., Rodríguez Santero, J., Torres Gordillo, J. J., y Clares López, J. (2010). Evaluando el sistema de evaluación del aprendizaje universitario: análisis documental aplicado al caso de la Universidad de Sevilla. *Revista Iberoamericana de Educación, 53*(3), 2-14. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/23138>
- Ramos-Vidal, I. (2016). Popularidad y relaciones entre iguales en el aula: un estudio prospectivo. *Psicología Educativa 22*(2), 113-124. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pse.2015.12.001>

- Sánchez García, A. G. (2005). La relación maestro-alumno: ejercicio del poder y saber en el aula universitaria. *Educación y Desarrollo* 4, 21-27. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/4/004_Sanchez.pdf
- Torres, M. F., y Cárdenas, E. J. (2010). ¿Qué y cómo se ha investigado sobre la evaluación de los aprendizajes en los últimos cinco años? Estado del arte de las investigaciones (2005 – 2010). *Enunciación*, 15(1), 141-156. DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.3109>
- Yee, S., Boyle, J., Yi-Yin, K., & Bleiler-Baxter, S. (2018). Effects of constructing, critiquing, and revising arguments within university classrooms. *Journal of Mathematical Behavior*, 49, 145-162. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2017.11.009>

INVESTIGACIÓN

INVESTIGACIÓN

Duelo y afrontamiento en personas que han perdido a su pareja por suicidio en Rionegro

Duel and coping in people who have lost their partner for suicide in Rionegro

Carolina Chaverra Marín*

Cristian Mejía Gaviria**

Manuela Figueroa Ibarra***

Sergio Andrés Álvarez Castaño****

Luisa Fernanda Noreña Delgado*****

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo realizar una descripción del proceso de duelo, en personas que han perdido a su pareja por suicidio en el municipio de Rionegro-Antioquia, destacando las consecuencias de la pérdida para el sobreviviente y las estrategias de afrontamiento empleadas. La investigación tiene un enfoque cualitativo con método hermenéutico y un alcance descriptivo, en la cual participaron tres personas que padecieron el suicidio de su pareja, indagando a través de una entrevista semiestructurada, por aspectos concernientes al duelo y la forma de afrontamiento del suceso. Entre los principales resultados se encontró que hay un duelo crónico, consecuencias a nivel somático, cognitivo, emocional, conductual e interpersonal y, por último, diferentes estrategias de afrontamiento encaminadas a la adaptación de una nueva realidad.

Palabras clave

Duelo; Suicidio; Pareja; Consecuencias del duelo; Estrategias de afrontamiento.

* Estudiante de decimo semestre de Psicología de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. Correo electrónico: carolina.chaverrama@amigo.edu.co, ORCID: 0000-0002-1423-8541.

** Estudiante de psicología de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. Correo electrónico: cristian.mejiaav@amigo.edu.co, ORCID 0000-0002-4242-4624

*** Estudiante de psicología de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. Correo electrónico: manuela.figueroaib@amigo.edu.co, ORCID 0000-0003-2186-4070

**** Estudiante de psicología de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. Correo electrónico: sergio.alvarezca@amigo.edu.co, ORCID 0000-0003-0873-8643

***** Estudiante de psicología de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. Correo electrónico: luisa.norenade@amigo.edu.co, ORCID 0000-0002-9491-2443

Docente asesora: Eliza Kract Gil. Correo electrónico: eliza.gil@amigo.edu.co

Abstract

This article aims to make a description of the grieving process, in people who have lost their partner by suicide in the municipality of Rionegro-Antioquia, highlighting the consequences of the loss for the survivor and the strategies of coping employed. The research has a qualitative approach with a hermeneutic method and a descriptive scope, in which three people who suffered the suicide of their partner participated, investigating through a semi-structured interview, for aspects concerning the duel and how to cope with the event. The main results found were, a stage of chronic duel, consequences at the somatic, cognitive, emotional, behavioral and interpersonal level finally, different coping strategies aimed at adapting to a new reality.

Keywords

Duel; Suicide; Couple; Consequences of the Duel; Coping strategies.

Introducción

Debido a los casos de suicidio en Colombia, en los que hombres y mujeres optan por tomar esa decisión, surge un interés por trabajar con las personas que han padecido el suicidio de su cónyuge, considerando la afectación de estas en diversas áreas de su vida psicológica; específicamente, conocer lo que sucede con las parejas sobrevivientes del municipio de Rionegro-Antioquia en la vivencia del duelo, las consecuencias del mismo y la manera de afrontar dicha pérdida, para tener una mejor comprensión de esta problemática y un adecuado manejo e intervención al momento de enfrentarse ante esta situación, con la intención de reducir los factores de riesgos de la población.

El manual de clasificación internacional de enfermedades CIE-10, 2006, como se citó en Erazo Capera y González Chacón, 2016, define al suicidio como: “una muerte por lesión autoinfligida, deliberadamente iniciado por la persona, intencional, como medio para obtener un resultado deseado, consciente y social, resultado de la interacción de factores biológicos, genéticos, psicológicos, sociológicos, culturales y ambientales” (p. 23). Se puede decir, que los factores externos e internos como características sociales, demográficas y patológicas, contribuyen a que un sujeto que se considere afectado opte por hacerse daño con la intención de acabar con su vida.

34

La Organización Mundial de la Salud, OMS, (2014) ha considerado el suicidio como un problema de salud pública, debido a que, en el año 2012, se presentaron 804.000 suicidios en el mundo, lo que indica una alta tasa de la problemática siendo esta la decimoquinta causa de muerte en el mundo (Bedoya Cardona y Montaña Villalba, 2016). En Colombia, el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses confirmaron en su revista Forensis una tasa de 2.310 muertes por suicidio en el año 2016, un incremento del 10,4% en comparación con el año anterior.

A nivel regional, las estadísticas expuestas por la revista ya mencionada, señala que en el año 2016, Antioquia tuvo más hechos de suicidios consumados con un total de 388 casos. Finalmente, en relación con los municipios Antioqueños, Medellín es el que registra más muertes por suicidio, con un total de 161 casos. Y en el municipio de Rionegro, se presentaron cinco casos de suicidio en el año 2016, lo que es equivale a 4.46 casos por cada 100.000 habitantes. Por tanto, la OMS declaró en el 2014 que la cifra de suicidios para el año 2020 tendrá un aproximado de 1,5 millones de muertes. Esto pone en alerta a todas las poblaciones y aumenta la necesidad de programas de prevención más eficaces para contrarrestar esta problemática.

En relación con lo anterior, Múnera Ramos (2013) enuncia que, por cada persona fallecida, hay entre siete y diez miembros de la familia y amigos que se verán afectados profundamente por cada suicidio. El mayor impacto lo reciben quienes estaban más vinculados afectivamente y entre ellos, se encuentran las parejas. A estos son los que hacen referencia Gijón (2013) cuando menciona a los sobrevivientes, ya que son esas personas las que tienen lazos afectivos más fuertes con el sujeto que comete el acto suicida.

En este sentido, uno de los sobrevivientes más cercanos es la pareja, la cual es definida por De la Espriella (2008) como una organización conformada por normas y roles diferente a las de la familia, pero que se derivan de una estructura familiar. Se infiere que por ser un sistema con poco número de integrantes, resulta ser más sencillo que otros, sin embargo, es una organización compleja debido a interacciones que no siempre son visibles. La pareja suele ser en una relación, significativa, consensuada, con durabilidad en el tiempo, en el que se tiene un objetivo común con el otro. La relación de pareja no implica igualdad debido a que presentan diversas facetas, tampoco es continua y mucho menos homogénea, sino que por el contrario tiene variaciones, diferencias y desequilibrios en donde se pretende encontrar una estabilidad.

Por su parte, Sternberg, 1998, como se citó por Barrios y Pinto, 2008, define la relación de pareja como una estructura de triángulo amoroso que puede ser equilibrado, en el que la pasión, el compromiso y la intimidad son similares en cuanto a calidad y cantidad; y desequilibrados cuando esos tres factores difieren tanto en cantidad como en calidad. Estos componentes representan el concepto de amor que cada uno tiene en la relación amorosa; cada miembro de la pareja tiene una percepción de la historia que comparte con el otro, la cual puede coincidir o no con su historia individual.

Con respecto al duelo de pareja pueden existir diversos tipos, no solo los relacionados con la muerte del cónyuge, sino también los que tienen que ver con separación y rupturas amorosas. El duelo aparece cuando existe cualquier clase de pérdida, pero es mucho más difícil cuando se trata del fallecimiento de un ser amado. En este sentido el duelo suele ser psicológicamente traumático y doloroso, este consta de una serie de sentimientos, pensamientos, sensaciones físicas y comportamientos que dan respuesta a la pérdida y, además, precisan de cierto tiempo para ser superados (Sanz Ortiz, 2013).

Según Castiñeira Galeano (2016) el duelo puede entenderse como un proceso en el cual las personas experimentan diferentes reacciones emocionales para poder elaborar una pérdida. Particularmente el duelo de pareja cuenta con la especificidad que el sobreviviente debe reestructurar su psiquismo y pasar de una identidad compartida, es decir, de un nosotros para volver a pensar en términos de yo. Por tal motivo, la muerte de la pareja implica un conjunto mayor de pérdidas concernientes a lo establecido previamente, en el marco de una relación sentimental abruptamente suspendida por el suicidio.

De acuerdo con lo anterior, Merino Ramírez (2014) afirma que el duelo por muerte de una pareja es doloroso puesto que hay un final definitivo y no hay posibilidad o una expectativa de volver a encontrarse con esta persona. Además, se ha encontrado que causa daños en la autoestima por un tiempo, y si no se maneja, podrían quedar secuelas por el resto de la vida. El dolor es parte de la vida y cuando muere alguien tan cercano como la pareja se siente que se pierde una parte de sí mismo. Cuando se pierde la pareja, los sobrevivientes quedan cargados de sufrimiento y frustración, porque creen que son responsables de que el otro ya no esté, lo que produce sentimientos que pueden dejar una huella profunda en la vida de esa persona.

Los aspectos característicos del duelo por suicidio se manifiestan en tres amplias áreas de la respuesta al proceso. En primer lugar, estudios han descubierto que los sobrevivientes son quienes esbozan preguntas que dan sentido a todo lo relacionado con la muerte. Se cuestionan para entender los motivos y estado de ánimo que conllevaron al suicidio. En segundo lugar, muestran niveles más

elevados de remordimiento, sentimientos de culpa y responsabilidad por la muerte que se expresan en preguntas como ¿por qué no lo evité? y, en tercer lugar, los sobrevivientes experimentan sensaciones intensificadas de rechazo o abandono. (Fundación Americana para la Prevención del suicidio, 2016).

En consecuencia, por las dificultades presentadas durante la pérdida por suicidio, los sobrevivientes deben afrontar su nueva realidad y esto lo hacen mediante diversas estrategias de afrontamiento. Así, Amarís Macías, Madariaga Orozco, Valle Amarís y Zambrano (2013) definen estrategias de afrontamiento como los recursos psicológicos con los que cuenta un individuo para enfrentar una situación de estrés. Sin embargo, su utilización no garantiza resultados positivos. De esta forma, es importante decir que las estrategias son diferentes en cada persona y tienen relación con la capacidad emocional del mismo; propician la adaptación y el bienestar psicológico (García y Ilabaca, 2013).

Las muertes inesperadas y violentas causan mayor impacto en las personas, a esto se suma si es la muerte de una pareja, lo que incrementa la intensidad del dolor. Por esto, la investigación de la pareja que pierde a su cónyuge por suicidio, permitirá ampliar el entendimiento de ese proceso de duelo, cómo es vivido, sus características, las consecuencias y la manera de afrontar lo sucedido. De esta forma, el trabajo se focalizó en identificar las estrategias de afrontamiento que desarrolla la pareja de un suicida en el municipio de Rionegro-Antioquia.

Metodología

Este estudio se orienta desde un enfoque cualitativo, el cual consiste en recoger datos desde el contexto de los participantes, para comprender sus dinámicas. Dicha recolección se realiza sin medición numérica; se usan herramientas que posteriormente permitan la interpretación del investigador (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010). Se usa el método hermenéutico que permite realizar una interpretación de los textos y discursos con la finalidad de comprender el sentido que estos tienen, el cual no siempre se evidencia y, este método facilita el acercamiento a la realidad de los discursos (Arráez, Calles y Moreno de Tovar, 2006). El alcance del estudio es descriptivo.

Participantes

La población objeto de estudio fueron tres parejas sobrevivientes al suicidio de su pareja del municipio de Rionegro-Antioquia. Dentro de los criterios de inclusión estaban: ser mayor de edad, haber perdido a su pareja por suicidio en el municipio de Rionegro-Antioquia entre los años 2010 y 2011. Por su parte, el criterio de exclusión era que el participante haya tenido una enfermedad, trastorno o discapacidad que le impidiera responder a la entrevista.

Instrumento

Para la recolección de la información se utilizó la entrevista semiestructurada. Definida como un diálogo que permite conocer el discurso del entrevistado y de esta forma, poder obtener descripciones detalladas de la vida de la persona para posteriormente realizar interpretaciones (Martínez Miguélez, 2004). Específicamente se realizó de manera semiestructurada ya que así el discurso de los entrevistados es expresado con mayor facilidad por su característica de ser abierta (Flick, 2007).

Procedimiento

Se hizo un desplazamiento a Rionegro para tener un acercamiento con las personas que cumplen los criterios de inclusión. Se les explicó en qué consistía la investigación y se les invitó a participar en la misma. Posteriormente, se realizó una entrevista personal e individual a uno de los participantes. A los otros dos se les envió el cuestionario al correo electrónico personal. Durante el proceso no se realizaron grabaciones debido a que no fueron autorizadas por los entrevistados.

Unidad de análisis

Se transcribieron las entrevistas y se codificaron en una matriz de análisis, en el programa Excel con base a las categorías previamente definidas, posteriormente surgieron otras categorías que son: duelo, consecuencias y estrategias de afrontamiento. Como subcategorías surgieron: tipos y etapas del duelo, estrategias de afrontamiento adaptativas y desadaptativas. Finalmente se analizó e interpretó la información obtenida, contrastándola con las fuentes bibliográficas halladas. Para el análisis de la información desde el método hermenéutico, se tuvieron en cuenta los criterios propuestos por Martínez Miguélez (2004) de: intención del autor, función de la acción para el autor y el condicionamiento ambiental y cultural. Esto con la finalidad de hacer un análisis interpretativo más exhaustivo a la luz de los criterios descritos por el autor.

Resultados

En este apartado se exponen los resultados obtenidos a través de las entrevistas realizadas a las personas sobrevivientes al suicidio de su pareja en el municipio de Rionegro-Antioquia que participaron en dicho estudio; a partir de las entrevistas se obtuvo información que dio cuenta de cómo vivieron el proceso de duelo. Se encontraron categorías relacionadas con el proceso de duelo, las secuelas de este suceso y las estrategias utilizadas para enfrentar el acontecimiento trágico.

A continuación, se describe el hallazgo en relación con las tres categorías mencionadas, las cuales dan cuenta del proceso y afrontamiento del duelo por el suicidio de las parejas de los sobrevivientes.

Caracterización del duelo

Los entrevistados al realizar la descripción de su duelo, destacaron algunas características y etapas de este proceso, encontrándose: negación, sentimiento de culpa, dolor emocional e ira. Se evidencia en el discurso de los participantes inestabilidad emocional, ya que el nivel de afectación fue elevado debido a la complejidad del suceso. En relación con las concepciones que se tenían sobre la pareja y la implicación que el acontecimiento tiene en su historia; relatando que era una pérdida significativa, lo cual conllevó a que fuera más difícil de asimilar.

Los participantes manifiestan que la estabilidad emocional era difícil de conseguir, incluso llegando a sentir el estado del tiempo como un elemento causante de dolor. Llorar, vomitar, gritar, ganas de correr; es algo que se evidencia como reacciones del momento que estaban enfrentando los sobrevivientes. Surgen constantes preguntas sobre la muerte de la pareja y una necesidad de buscar en el mundo esa persona que ya no está, concluyendo que no van a encontrar a ese cónyuge.

Con respecto a las etapas del duelo, es posible identificar a partir de lo expresado por los entrevistados el paso por la negación, culpa e ira. Expresan que el duelo era vivido en un estado de completa negación, en el que se sentían en un mundo irreal la mayor parte del tiempo; un mundo en el que se negaba la veracidad del suceso trágico. Por otro lado, el sentimiento de culpa está relacionado con el hecho de que pudieron hacer más para evitar la muerte de la pareja. Desde la perspectiva y el sentir de los entrevistados, el haber cambiado o dicho algo les genera la creencia de haber podido evitar ese suicidio. Adicionalmente, la ira está presente como un sentimiento de impotencia, sin embargo, no es reconocida por los entrevistados como síntoma de duelo y está acompañada por la culpa.

Consecuencias del duelo

Los participantes expresan en su discurso, algunas consecuencias vividas luego del suicidio de sus parejas, entre estas se presentaron secuelas a nivel físico, conductual, cognitivo, emocional e interpersonal. Lo físico se experimenta en la aparición de síntomas somáticos que la persona experimenta; lo conductual se refiere a las acciones que realiza el sujeto con la intención de expresar su malestar emocional; lo cognitivo se evidencia como aquellas ideas irracionales expresadas en verbalizaciones cargadas de desesperanza y confusión. Lo emocional se deduce del sentir de los sobrevivientes y las emociones que expresan; lo interpersonal se concluye a partir de las afectaciones académicas, laborales y motivacionales que atraviesan los entrevistados.

En la entrevista, algunos participantes expresan con relación a los efectos físicos, pérdida de apetito y de peso, mareo, náuseas, diarrea, dolores musculares, migraña, dolor en el pecho. Con respecto a lo conductual enuncian llanto, aislamiento, suspensión de actividades académicas. En cuanto a lo cognitivo, describieron sensaciones de irrealidad, considerarse en estado de coma, confusión, dudas y aparecían pensamientos distorsionados que generaban la percepción de ahogo e infarto. La afectación emocional en estas personas se presentaba con largos periodos de tristeza, depresión, desesperanza, incompreensión, angustia y miedo. En lo interpersonal, hubo desinterés para continuar con las dinámicas

académicas, desmotivación para salir de sus casas, abandono en las relaciones con sus pares, familia y círculo social. Por el contrario, respecto a lo laboral los entrevistados le dieron mayor relevancia en tanto fue un asunto que primó después del suceso.

Estrategias de afrontamiento

De acuerdo con la clasificación de estrategias de afrontamiento propuesta por Lazarus y Folkman (1986), es posible determinar las estrategias en los participantes. Con respecto a la búsqueda de alternativas, manifestaron la intención de encontrar maneras de enfrentarse a la tristeza y el vacío, a través del emprendimiento de un nuevo proyecto de vida. El conformismo estaba relacionado con encerrarse en la habitación y no hacer algo para cambiar la situación, por tener la creencia de que nada podía mejorar. Por otro lado, aparece la evitación emocional cuando los entrevistados refieren guardar las emociones mientras trabajan, con la finalidad de evadir preguntas de las demás personas y el dolor que les generaba recordar a la pareja fallecida. La evitación cognitiva se hizo evidente en el intento por rehusarse a tener pensamientos relacionados con el suceso. Apareció la rabia como una emoción profunda dirigida a las personas que no estaban viviendo esa pérdida, esto se relaciona con la reacción agresiva. Una forma de expresión emocional, se evidenció a través del llanto y la reunión con las familias que les permitía hablar de las emociones que sentían.

La re-evaluación positiva se presenta en la medida en que se dio un nuevo significado y se hace una nueva evaluación de la experiencia del suceso traumático, la relación de pareja y de las emociones, destacando lo positivo, que le fue útil para preservar el recuerdo de su pareja.

Se evidenció la búsqueda de ayuda social y apoyo profesional, al manifestar que buscaron a través de alguien externo como: familia, amigos, pastores y profesionales en psiquiatría y psicología, mitigar el dolor y las consecuencias generadas por la muerte de su pareja. Además, aparece la religión como una estrategia utilizada con el fin de atenuar el sufrimiento mediante la oración, lectura bíblica y la asistencia a la iglesia. La espera como forma de afrontamiento se evidenció cuando los investigados dejaron pasar el tiempo como forma de mitigar lo que se encontraban sintiendo.

Finalmente, la estrategia que más predominó en los participantes fue la evitación comportamental que se vio reflejada en actividades como: salir, dormir, caminar, abandonar el trabajo o, por el contrario, sumergirse en el encierro, desligarse de responsabilidades y alejarse de las personas.

En relación con las estrategias que más generaron un efecto positivo a los sobrevivientes, es decir, aquellas que les permitieron adaptarse a la nueva realidad se encuentran: no ocultar la tristeza, perdonar, aceptar la pérdida de la pareja, el silencio, evitar los recuerdos como las fotos y frecuentar lugares que les recordarán al ser querido. También aparece la atención psicológica y psiquiátrica, la distracción, el apoyo de familia, amigos, y actividades en ambientes diferentes. Por otro lado, como estrategias desadaptativas o que de alguna forma no produjeron resultados positivos al enfrentar la pérdida, se encuentran: el aislamiento, los cuestionamientos y todo aquello que recordará al fallecido como las fotos, los lugares y la música.

Discusión

Para realizar el análisis se utilizaron los criterios mencionados por Martínez Miguélez (2004) de intención, función y condicionamiento ambiental y cultural. La intención se refiere a las motivaciones de esa persona y hacia dónde se orienta su discurso; esto como algo consciente que puede ser hallado en lo expresado concretamente con el autor. Por su parte, la función actúa de forma inconsciente y es lo que la diferencia de un propósito.

El condicionamiento ambiental y cultural hace alusión a la cultura, el lugar, el ambiente, personas con las que se relaciona, las normas, entre otros. Son elementos que van a determinar el modo en que una persona ve y se comporta en el mundo.

La intención dentro del discurso se ve reflejada en la manera en cómo los entrevistados hacen consciente que es una de las pérdidas más significativas y dolorosas que han experimentado en el transcurso de su vida. Además, son conscientes que durante el duelo han atravesado las etapas propias de este proceso, pero no reconocido teóricamente o afectado su discurso por el constructo teórico del duelo, sino por las reacciones que enuncian como rabia, culpa y negación. Con respecto a la función que la acción desempeña, es posible evidenciar que la pérdida aún no ha sido integrada, dado que en sus discursos se evidencia una reiteración en la búsqueda de una explicación y las posibilidades que pudieron estar en sus manos para que este hecho no ocurriera.

La psiquiatra suiza Elisabeth Kübler Ross en 1972 planteó un modelo de cinco etapas que se dan en el transcurso de los duelos, entre los que se incluyen: la negación, ira, pacto/negociación, depresión y aceptación. La negación e ira se ven reflejados en los participantes. Para esta autora la negación se caracteriza porque la persona no acepta la realidad del acontecimiento; hay un sentimiento de incredulidad frente al hecho. Por su parte, la ira es una reacción presente en todo el proceso de duelo, pero con una intensidad que varía y se manifiesta en diferentes direcciones incluso hacia sí mismo, apareciendo preguntas como sobre el ¿por qué del suicidio? En concordancia, García Viniegra y Pérez Cernuda (2013) mencionan que una característica preponderante en los sobrevivientes al suicidio de un familiar es la necesidad por encontrar respuestas relacionadas con la pregunta del ¿por qué decidió hacerlo?, esto los lleva a una búsqueda prolongada de respuestas.

De otra parte, Meza Dávalos et al. (2008) y Vedia Domingo (2016) destacan el duelo crónico definiéndolo como un proceso prolongado en el tiempo, causando que no entre en una fase de resolución satisfactoria, en donde la persona de forma consciente entiende que el duelo no ha sido resuelto. En el discurso de los entrevistados se hace evidente, aunque han pasado varios años, que el duelo es experimentado en el presente siendo parte de su existencia, lo que lleva a concluir que aún no hay una culminación del proceso. Esto, según Mountori (2013) debido a que en el duelo crónico los sobrevivientes sienten que una parte de ellos murió con el ser querido, por ende, suelen sentirse inútiles, poco valiosos, sin deseos de nada. De tal forma, el duelo por suicidio de la pareja en esta investigación se asemeja al duelo crónico descrito anteriormente.

En la descripción de los entrevistados se enuncia que el suicidio de la pareja, llega a ser más significativo que la muerte de otros familiares que han perdido; además, manifiestan que el duelo es más lento y difícil de afrontar. En consecuencia, Yoffe (2013) concuerda al aseverar que la pérdida del cónyuge es más dolorosa que la muerte de una persona cuando se tiene con esta un vínculo diferente, debido a que el sobreviviente debe reorganizar su vida y pasar de tener una identidad compartida a una individual. Asimismo, Yoffe (2013) y Piña Martínez (2014) aseguran que el tipo de muerte es un determinante para comprender la complejidad del duelo, afirmando que las muertes violentas y por suicidio tienen una carga mayor para las personas. Lo mencionado concuerda con lo expuesto en relación con el duelo crónico debido a la complejidad que el suceso conlleva para la persona sobreviviente; de tal forma que si se suma el vínculo de pareja y la muerte por suicidio, se produce un duelo difícil de superar.

De acuerdo con lo expresado en las entrevistas, con respecto a la intención se hace evidente el reconocimiento y manifestación de los cambios que hubo en diversos ámbitos de su vida, los cuales generaron malestar y consecuentemente una crisis que les exigía adaptarse nuevamente. Por otro lado, la función en el discurso se relaciona con no aceptar la pérdida y tampoco lograr adaptarse a su nueva realidad, lo que los lleva a distraerse con el trabajo, sobre especializarse académicamente, pero sin terminar muchos de estos procesos de formación y también viajar frecuentemente. Además, Pierden un interés por ellos mismos y se evidencia un descuido en la vida personal y familiar.

Para Campos, 2012, como se citó en Maura Mateu, 2015 todos tenemos un sistema denominado CASIC (conductual, afectivo, somático, interpersonal y cognoscitivo), es decir, una interacción de ese conjunto de áreas. Dicho sistema se ve afectado por el suceso y se logra evidenciar durante el discurso de los entrevistados, cuando enuncian las secuelas que han surgido a partir de la pérdida de su cónyuge, generando un impacto en la vida cotidiana del sobreviviente. En este orden de ideas, lo conductual, afectivo, somático, interpersonal, cognoscitivo sufre un efecto de desorganización que implica una serie de síntomas negativos para la persona.

En relación con lo somático, se encuentra en los participantes reacciones como: taquicardia, migraña, dolores agudos, cansancio, mareos, fatiga, hipersensibilidad, debilidad y hasta enfermedades graves. Según Piña Martínez (2014) y Campos (2012), como se citó por Maura Mateu, 2015, en el proceso del duelo se experimenta debilidad, cansancio, migraña y más afecciones relacionadas con lo somático. Esto concuerda con lo enunciado por los participantes, cuando hacen referencia a sus malestares físicos; lo anterior es consecuencia de la carga emocional vivida por la muerte de su pareja. Es decir, ellos al no expresar lo que estaban sintiendo durante el duelo, pasan a exteriorizar esas dolencias de manera física.

De otra parte, las consecuencias conductuales más evidentes en los investigados tienen que ver con: llorar, gritar y aislarse, esto, con la finalidad según los participantes de expresar las emociones. En consecuencia, Salazar (2014) afirma que es importante permitirse espacios para llorar, hablar, guardar silencio, gritar y saber que el dolor no es comprensible a la luz de la razón. Es decir, cada persona expresa sus emociones de forma particular, permitiendo atenuar el sufrimiento que le causa la pérdida. Sin embargo, ante estas respuestas hay una persona que intenta racionalizarlo y continuar con su vida, adoptando la conducta de trabajar en exceso. Los demás, presentaron otras conductas, como viajar y buscar qué les permitió expresar la angustia que les causó la pérdida.

En cuanto a lo afectivo, García Viniegra y Pérez Cernuda, (2013) aseguran que existe evidencia de que algunas personas que han vivenciado la pérdida de un ser querido por causa del suicidio, experimentan estrés postraumático, trastorno del sueño, trastornos del estado de ánimo. Este último, se ve reflejado entre los participantes del municipio de Rionegro Antioquia, quienes manifiestan haber pasado por largos periodos de tristeza y depresión después de haber ocurrido el suceso, también refieren que el temor aparece en sus vidas.

En la dimensión cognitiva, Madoz Jáuregui (2015) proponen que en este nivel se dan pensamientos recurrentes en búsqueda de explicaciones para el suicidio, debido a que este no parece tener sentido desde la perspectiva del sobreviviente. En consecuencia, se generan toda clase de pensamientos que contribuyen a sentirse más confusos sobre lo que ha pasado, generando pensamientos e ideas irracionales que de alguna forma ayudan a esclarecer este suceso ya sea de manera eficaz o no.

Dentro del discurso de los entrevistados se logra evidenciar algunas distorsiones en su pensamiento, a esto hace referencia Maura Mateu (2015) cuando habla de pensamientos e ideas disfuncionales que se generan a partir del suicidio. De acuerdo con los errores del pensamiento de Beck (2008), se evidenció el filtro mental debido a que solo ven la parte negativa de su vida en ese momento, considerando todo como horrible, e insostenible. Se encuentra también la lectura del pensamiento, ya que los sobrevivientes creen saber por qué su cónyuge actuó de esa manera. Además, aparece la personalización, debido a que estas personas creen que el suicidio es causado por asuntos relacionados con ellos, es decir, se atribuyen la responsabilidad del hecho.

Respecto a lo interpersonal, los entrevistados enunciaron desinterés por continuar sus labores académicas, para salir y fortalecer la relación con sus pares y familiares, Robles Candanedo (2017) menciona que durante el proceso de duelo, los dolientes suelen aislarse, debido a que tienen poca energía. Sin embargo, ellos logran reconocer que tuvieron apoyo de sus familias y esto les ayudó a sobrellevar su nueva realidad. Mounitori (2013), plantea que durante el duelo se pierde la estabilidad económica, debido al rol que estaba ocupando la persona fallecida y se evidencia en una de las entrevistas; debió buscar trabajo dado a que ella y su hijo dependían económicamente de su pareja. Es aquí donde roles, normas y el sistema familiar que había establecido antes del suicidio se rompe, y es a la pareja sobreviviente a quien le corresponde reorganizar su vida de manera que le permita reestructurar el funcionamiento familiar.

Durante el duelo Poch Avellan (2014) afirma que ante una pérdida significativa, las personas experimentan reacciones a nivel psicológico, social y físico y, cada sobreviviente tiene una manera particular de dar respuesta a este acontecimiento, el cual dependerá de la experiencia vivida por cada individuo. Como se enunció anteriormente, la muerte por suicidio de la pareja es una de las pérdidas más relevantes, por tanto, hacen que el dolor sea vivido con gran intensidad. En este sentido, se comprende que el nivel de afectación debido a que el suceso trágico que conlleva la muerte por suicidio de una pareja, causa que sea más complejo como lo afirman Vedia Domingo (2016), Piña Martínez (2014) y Yoffe (2013).

En relación con las estrategias de afrontamiento Lazarus y Folkman (1986) las definen como: “aque- llos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo” (p. 164). Con base en los planteamientos de estos autores, una estrategia de afrontamiento se configura como toda acción que implica un esfuerzo cognitivo y conductual, em- pleada con el fin de hacer frente, a una situación demandante para el individuo que debe ser enfrentada.

Para Yoffe (2015), la religión ofrece modos de afrontar y encontrar soluciones a los problemas de la vida cotidiana, con respecto a esto se evidencia que los participantes utilizaron la religión como una de las formas de enfrentar la pérdida mediante la oración, la lectura bíblica y la asistencia a la igle- sia. Mañas (2017) afirma que la religión es una estrategia positiva que sirve para superar situaciones estresantes como la pérdida de un ser querido. En contraste, Yoffe (2015) enuncia que si bien esta estrategia puede ser positiva, también puede ser negativa cuando se utiliza para evitar la realidad o tomar o una actitud pasiva.

Los participantes manifiestan haber recibido apoyo por parte de diferentes grupos sociales y profe- sionales como psiquiatras, psicólogos, familiares y amigos. En consecuencia, Acevedo Rabah, López Berna y Manjarrez Hernández (2017) refieren que el apoyo social, se convierte en una estrategia útil para hacer frente a las situaciones problemáticas. Por consiguiente, el apoyo social es el que se genera en el intercambio de relaciones entre las personas y se caracteriza por expresiones de afecto, afirmación o respaldo de los comportamientos de otra persona, además, de la entrega de ayuda simbólica o material (Muñoz, 2000). En relación con lo mencionado, es posible evidenciar dicho apoyo en los entrevistados, cuando mencionan la importancia de los padres, familia de la pareja fallecida, el proceso psicológico y psiquiátrico, la consejería de pastores y el acompañamiento brindado por los amigos para realizar diferentes actividades.

Mañas (2017) asevera que opciones productivas para la superación de la muerte de un ser queri- do, están relacionadas con la acumulación de objetos, decoración en memoria del fallecido y otras actividades de este tipo que ayudan a tener un mejor proceso de duelo. Sobre esto, los entrevistados manifiestan haber hecho una reevaluación positiva de su relación de pareja, lo cual les sirvió para destacar lo positivo y preservar un buen recuerdo de su cónyuge.

Atiencia Heredia, Romero Dota y Serrano Polo (2016), afirman que hay una predisposición para en- frentar las situaciones problemáticas de la vida dentro de los que distingue, el estilo evitativo centrado en el problema y el centrado en la emoción. En la investigación se encontró que las personas han utilizado un estilo de afrontamiento evitativo, cuando manifiestan el deseo por eludir pensamientos y sentimientos perturbadores, realizando actividades distractoras del malestar que implica la situación. Además, las estrategias de afrontamiento que están encaminadas a la emoción y al problema, se refie- ren a evitar las consecuencias emocionales y a resolver el problema respectivamente.

El afrontamiento centrado en el problema, en donde el individuo trata de modificar y resolver la situación que le genera estrés y de esta manera intenta reducir el impacto que este le causa; centrado en la emoción hace referencia a procesos cognitivos encargados de minimizar la alteración emocional que generan las situaciones estresantes (Jaramillo Bustamante y Vélez Mora, 2015). Para enfrentar

el problema centrado en la emoción, los participantes utilizan alternativas que les permiten atenuar el sufrimiento emocional causado por el suceso. Por otra parte, no se evidencia en las respuestas estrategias de afrontamiento centradas en el problema.

Con respecto a las estrategias adaptativas y desadaptativas Sepúlveda Vildósola, Romero Guerra y Jaramillo Villanueva (2012) afirman que el afrontamiento puede ser pasivo o activo. Las estrategias pasivas se centran en la emoción y las activas en el problema. Estas últimas, de acuerdo con lo planteado por los autores son adaptativas; además, manifiestan que las centradas en la emoción que son de corte evitativo y más utilizadas por personas con patologías psiquiátricas. Con relación a esto, los investigados expresan que dentro de lo que no les generó bienestar, se encuentra el haberse aislado y todo aquello que le evocará al fallecido; por consiguiente, evitar ciertos recuerdos les ayudó a disminuir su malestar. Por otra parte, dentro de lo que manifiestan los entrevistados como beneficio para hacer frente a su dolor emocional, está el apoyo profesional, familiar y social, que de alguna manera les ayudaba a enfrentar su dolor.

Conclusiones

El duelo es un proceso psicológico y psicosocial que se presenta por una pérdida de algo significativo; este genera un conjunto de respuestas físicas, emocionales, cognitivas, conductuales e interpersonales. Tal proceso no debe ser entendido como un trastorno, sin embargo, puede convertirse en una patología cuando no se logra resolver adecuadamente. En la presente investigación se evidenció que ante la pérdida de la pareja las personas sobrevivientes vivenciaron: náuseas, pérdida de apetito, aislamiento, dudas, tristeza y abandono de relaciones con pares, que según sus características se puede clasificar como un duelo crónico. Es claro que la muerte por suicidio genera un alto nivel de afectación en las personas sobrevivientes, esto debido a sus particularidades como lo son: el tipo de vínculo y el tipo de muerte.

Tras las demandas de adaptación de un duelo, se hacen relevantes las estrategias de afrontamiento, puesto que posibilitan a las personas de alguna manera enfrentar una situación que excede los propios recursos. En esta línea, es notorio que una de las estrategias más utilizadas por esta población es la evitación comportamental, entendida como aquellas actividades diseñadas para evitar el malestar emocional. Además, aparece que las estrategias relacionadas con el apoyo (social, familiar y profesional) y la religión, generan un efecto positivo en los sobrevivientes, lo que les ayuda a sobrellevar el dolor producido por la pérdida. Asimismo, se encuentra que es adaptativo en algunos casos la expresión emocional y la evitación de los recuerdos del ser querido, mientras que en el polo desadaptativo, se halla lo relacionado con aislarse, cuestionarse a sí mismo y todo aquello que recordara a la persona fallecida.

Conflicto de intereses

Los autores declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole. Asimismo, la Universidad Católica Luis Amigó no se hace responsable por el manejo de los derechos de autor que los autores hagan en sus artículos; por tanto, la veracidad y completitud de las citas y referencias son responsabilidad de los autores.

Referencias

- Acevedo Rabah, N. A., López Berna, L. D., y Manjarrez Hernández, A. L. (2017). *Estrategias de afrontamiento e ideación suicida en estudiantes del programa de Psicología de la Universidad de San Buenaventura*. Cartagena: Universidad San Buenaventura. Colombia. Recuperado de http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/3849/1/Estrategias%20de%20afrontamiento_Nora%20Acevedo%20R_2016.pdf
- Amarís Macías, M., Madariaga Orozco, C., Valle Amarís, M., y Zambrano, J. (2013). Estrategias de afrontamiento individual y familiar frente a situaciones de estrés psicológico. *Psicología desde el Caribe*, 30(1), 123-145. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/v30n1/v30n1a07.pdf>
- Arráez, M., Calles, J., y Moreno de Tovar, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 7(2), 171-181. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/410/41070212.pdf>
- Atiencia Heredia, J., Romero Dota, A., y Serrano Polo, O. (2016). *Procesos de duelo: un mecanismo de afrontamiento y sus estrategias para pérdidas emocionales en personalidades con rasgos dependientes* (Trabajo de grado). Recuperado de http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/8019/1/T-1893_ATIENCIA%20HEREDIA%20JUAN%20PABLO.pdf
- Barrios, A., y Pinto, B. (2008). El concepto de amor en la pareja. *Ajayu*, 6(2), 144-164. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4615/461545470002.pdf>
- Beck, J. (2008). *Terapia cognitiva: Conceptos básicos y profundización*. Editorial Gedisa.
- Bedoya Cardona, E., y Montaña Villalba, L. (2016). Suicidio y Trastorno Mental. *Rev. CES Psicol.*, 9(2), 179-201. DOI: <http://dx.doi.org/10.21615/cesp.9.2.12>
- Castiñeira Galeano, S. (2016). *Duelos en la pareja* (tesis de pregrado). Uruguay: Universidad de la República Uruguay. Recuperado de http://sifp1.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/castineira.s._tfg._4.579.255-1_definitivo_2.pdf

Congreso de Colombia. (06 de septiembre de 2006) Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones. [Ley 1090 de 2006]. DO: 46.383.

De la Espriella, R; (2008). *Terapia de pareja: abordaje sistémico*. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 37(1), 175-186. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80615420014>

Erazo Capera, E., y González Chacón, Y. K. (2016). *Revisión Teórica y Profundización sobre el suicidio*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia. Recuperado de <http://polux.unipiloto.edu.co:8080/00003607.pdf>

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Fundación Paideia Galiza.

Fundación Americana para la Prevención del suicidio (FASC). (2016). *Sobrevivir a una pérdida por suicidio. Guía de recursos y recuperación*. Madrid (España). Recuperado de <http://besarkada-abrazo.org/wp-content/uploads/2016/11/Guía-para-sobrevivir-a-la-pérdida-por-suicidio-Fundación-Americana-para-la-Prevención-del-Suicidio.pdf>

García, F. E., y Ilabaca, D. (2013). Ruptura de pareja, afrontamiento y bienestar psicológico en adultos jóvenes. *Ajayu*. 11(2), 157-172. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461545460003>

García Viniegra, C. R., y Pérez Cernuda, C. (2013). Duelo ante muerte por suicidio. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 12(2), 265-274. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/rhcm/v12n2/rhcm14213.pdf>

Gijón, E. (2013). *Sobreviviente del suicida* (Tesina de diplomado). Asociación Mexicana de Educación Continua y a Distancia, A.C. Recuperado de <http://www.tanatologia-amtac.com/descargas/tesinas/101%20Sobreviviendo.pdf>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGRAW-HILL.

Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2016). Datos para la vida. *Forensis* 18(1). Recuperado de <http://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/49526/Forensis+2016.+Datos+para+la+vida.pdf>

Jaramillo Bustamante, M. E., y Vélez Mora, V. A. (2015). *Estrategias de Afrontamiento tras una ruptura de relaciones afectivas en jóvenes adultos de la carrera de Ciencias de la Comunicación Social del área de la Educación, Arte y Comunicación, de la Universidad Nacional de LLoja, mayo-junio 2015* (Tesis). Universidad Nacional de Loja. Recuperado de <http://dspace.unl.edu.ec/jspui/handle/123456789/14191>

Kübler Ross, E. D. (1972). *On death and dying. Sobre la muerte y los moribundos*. Nueva York, Estados Unidos: Grijalbo, S.A.

Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona, España: Ed. Martínez-Roca.

- Madoz Jáuregui, V. (2015). *Vivir la muerte: La muerte y el morir*. España: Editorial Verbo Divino.
- Mañas, M. C. (2017). *Variables asociadas al Duelo Complicado tras una muerte traumática: una revisión sistemática* (Tesis de maestría). España: Universidad de Málaga. Recuperado de <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/13428/TFM%20Final.pdf?sequence=1>
- Martínez Miguélez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Editorial Trillas.
- Maura Mateu, M. P. (2015). *Duelo y Apego: de la creación del vínculo a la pérdida del mismo*. Universtat de les Illes Balears. Recuperado de <http://dspace.uib.es/xmlui/handle/11201/1508>
- Merino Ramírez, R. P. (2014). *Duelo por abandono de pareja* (Tesis de diplomado). México: Asociación Mexicana de Tanatología. Recuperado de <http://www.tanatologia-amtac.com/descargas/tesisnas/236%20duelo.pdf>
- Meza Dávalos, E. G., García, S., Torres Gómez, A., Castillo, L., Sauri Suárez, S., y Martínez Silva, B. (2008). El proceso del duelo. Un mecanismo humano para el manejo de las pérdidas emocionales. *Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas*, 13(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/473/47316103007.pdf>
- Mountori, E. (2013). El duelo visto desde la Teoría del Apego. *APRA*, VI(1). Recuperado de <http://apra.org.ar/pdf/mayo/montouri.pdf>
- Múnera Ramos, P (2013). *El duelo por suicidio. Análisis del discurso de familiares y de profesionales de salud mental*. Capítulo 3: El Duelo por suicidio en familiares y profesionales de salud (95-108). (Tesina Doctoral). España: Universidad de Granada.
- Muñoz, L. (2000). El apoyo social y el cuidado de la salud humana. *Cuidado y Práctica de Enfermería*, 3(5), 99-105.
- Organización Mundial de la Salud. (2014). *Prevención del suicidio: un imperativo global*. Washington, DC: Organización Mundial de la Salud. Recuperado de http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/136083/1/9789275318508_spa.pdf
- Piña Martínez, N. (2014). *El suicidio y sus consecuencias en la familia* (Tesis de diplomado). México: Asociación Mexicana de Tanatología, A.C.
- Poch Avellan, C. (2014). *Con vivencias*. Barcelona, España: Editorial Octaedro.
- Robles Candanedo, C. (2017). *Afrontando la crisis de una muerte repentina y de un duelo inesperado*. Dominicanos. Recuperado de <https://www.dominicos.org/media/uploads/recursos/documentos/manantial/duelo.pdf>

- Salazar, E. (2014). La sombra de dolor aunada en el amor. *Remanso*, (16), 80-86. Recuperado de https://issuu.com/remanso/docs/revista_remanso_duelo_ed._no._16
- Sanz Ortiz, J. (2013). El duelo al perder a la pareja. *Duelo en Oncología*, 103-119. Recuperado de <http://www.seom.org/seomcms/images/stories/recursos/sociosyprofs/documentacion/manuales/duelo/duelo10.pdf>
- Sepúlveda Vildósola, A. C., Romero Guerra, A. L., y Jaramillo Villanueva, L. (2012). Estrategias de afrontamiento y su relación con depresión y ansiedad en residentes de pediatría en un hospital de tercer nivel. *Boletín médico del Hospital Infantil de México*, 69(5), 347-354 Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/bmhim/hi-2012/hi125e.pdf>
- Vedia Domingo, V. (2016). Duelo patológico Factores de riesgo y protección. *Revista Digital de Medicina Psicosomática y Psicoterapia*, VI(2), 12-34. Recuperado de http://www.psicociencias.com/pdf_noticias/Duelo_patologico.pdf
- Yoffe, L. (2013). Nuevas concepciones sobre los duelos por pérdida de seres queridos. *Avances en psicología latinoamericana*, 21(2), 129-153. Recuperado de <http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2013/2/Laura%20Yoffe.pdf>

INVESTIGACIÓN

Efectos del consumo de alcohol sobre la memoria de trabajo: estudio de caso único

Effects of alcohol consumption on working memory: single Case study

Mary Luz Tangarife Aguirre*
Johana Andrea Montoya Del Río**
María Isabel Gómez Múnera***

Resumen

El alcoholismo es considerado una enfermedad crónica que altera la funcionalidad cerebral en sus diferentes procesos, uno de ellos es la memoria de trabajo, asociada con la corteza prefrontal específicamente con la región dorsolateral. Esta alteración surge de la interacción del etanol con ciertos neurotransmisores principalmente GABA (inhibidor) y glutamato (excitador). Se presume que las personas alcohólicas presentan no solo cambios en la estructura cerebral, sino también importantes deterioros en tareas de memoria y altas tasas de fracaso cognitivo. Por tal motivo, la presente investigación tuvo como objetivo indagar sobre las dificultades físicas y cognitivas, que pueden presentarse en un sujeto consumidor de alcohol, a través de la aplicación de las subpruebas de memoria de la escala de Wechsler y la Figura Compleja de Rey.

En el resultado obtenido, los puntajes fueron inferiores, sin embargo, lograron ubicarse dentro de la media poblacional, lo cual indica que en el evaluado no hay una significativa alteración en su memoria de trabajo, a pesar de sus antecedentes de consumo de alcohol durante 30 años. Esto podría explicarse por estudios que demuestran que en los consumidores de alcohol, se produce una reorganización de los sistemas cerebrales necesarios para satisfacer las demandas ejecutivas, recurriendo a partes no especializadas de la corteza prefrontal, para intentar compensar sus déficits en tareas cognitivas complejas. Adicionalmente se establecen deterioros significativos en la metamemoria, entendida como la capacidad de automonitoreo de la propia memoria y de sus limitaciones, en ese sentido las personas alcohólicas suelen sobreestimar sus capacidades memorísticas.

Palabras clave

Alcoholismo; Memoria de trabajo; Funciones ejecutivas; Reorganización cerebral; Metamemoria.

* Estudiante de octavo semestre de psicología de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia, ORCID: 0000-0003-4158-739X. Correo electrónico: mary.tangarifeag@amigo.edu.co

** Estudiante de noveno semestre de psicología de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia, ORCID: 0000-0002-8182-1278
Correo electrónico: johana.montoyade@amigo.edu.co

*** Estudiante de noveno semestre de psicología de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia, ORCID: 0000-0001-7853-0261. Correo electrónico: maria.gomezai@amigo.edu.co

Abstract

Alcoholism is considered a chronic disease that alters brain functionality in its different processes, one of which is the working memory, associated with the prefrontal cortex specifically at the dorsolateral region. This alteration arises from the interaction of ethanol with certain neurotransmitters mainly the gaba (inhibitor) and glutamate (exciter). It is presumed that alcoholics present not only changes in the brain structure but also important impairments in memory tasks and high rates of cognitive failure. For this reason, this research was aimed at investigating the physical and cognitive difficulties, which can be presented in a subject consuming alcohol, through the application of the subtests of memory of the scale of Weschler and the complex figure of King.

In the results obtained, the scores were lower, however, they managed to be within the population average, which indicates that in the evaluated people there is no significant alteration in their working memory, despite their history of alcohol consumption for over 30 years. This could be explained by studies that demonstrate in alcohol consumers, there is a reorganization of the brain systems necessary to meet the executive demands, using non-specialized parts of the prefrontal cortex, to try to compensate their deficits in cognitive tasks. In addition, a significant deterioration is established in the metamemory, this is understood as the capacity of self-monitoring by the memory itself and its limitations, in this sense alcoholic people tend to overestimate their memory capacities.

Keywords

Alcoholism; Working memory; Executive functions; Cerebral reorganization; Metamemory

Introducción

El alcoholismo es considerado una enfermedad crónica, progresiva y mortal, producida por el consumo incontrolado de bebidas alcohólicas, lo que interfiere en la salud física, mental, social y/o familiar del individuo (Altamirano Sandoval y Colcha Pozo, 2016, p. 10); es un fenómeno prevalente en diversas culturas y no es ajeno al contexto colombiano. Se estima que en el mundo cerca de 2.600 millones de personas consumen alcohol, sea de forma ocasional, habitual, abusiva o adictiva (Lara, 2016, p. 8).

La Organización Mundial de la Salud (OMS), indica que el alcohol es la sustancia psicoactiva legal más comúnmente consumida, con efectos perjudiciales por el uso excesivo; su consumo desmedido causa cerca de 2,5 millones de muertes anuales en el mundo y en orden de importancia, se considera el tercer factor de riesgo para enfermedad y discapacidad (Villegas, Alonso, Benavides y Guzmán, 2013, p. 236). Además, dentro de las sustancias de consumo legal como la cafeína y la nicotina, el alcohol presenta un mayor impacto social porque produce alteraciones en la conciencia y en el comportamiento, por sus efectos a nivel cerebral (León Regal et al., 2014, p. 41).

Afirmar que el consumo de alcohol en grandes proporciones provoca alteraciones cerebrales, no es nada nuevo; la importancia de esto radica en la magnitud de los daños que puede producir en las estructuras cerebrales y las implicaciones de dichos daños en las tareas cognitivas o ejecutivas. Múltiples investigaciones han logrado establecer que tanto el consumo crónico como severo de alcohol y otras sustancias alucinógenas, producen cambios en las emociones, personalidad, percepción, aprendizaje y en la memoria de las personas consumidoras (Manzini y Bender, 2007, p. 11).

Neurobiología del alcoholismo

El etanol ($\text{CH}_3\text{-CH}_2\text{-OH}$), componente principal del alcohol, produce efectos no solo a nivel estructural, sino también en los neurotransmisores, de manera especial a través de la interferencia en las conexiones neuronales, mediadas por el neurotransmisor GABA (ácido gamma-aminobutírico) y el glutamato (Pereira, 2009, p. 14), favoreciendo la acción del GABA y antagonizando la acción del glutamato; consecuentemente a nivel cerebral, el etanol potencia los efectos inhibidores e inhibe a los excitadores (León Regal et al., 2014, p. 43; Moraga Cidoncha, 2016, p. 6). El receptor GABA-A de tipo ionotrópico es el más afectado por la molécula de etanol, propiciando la activación del canal iónico que permite la entrada de iones cloruro a las neuronas, produciendo así una hiperpolarización de la membrana y la consiguiente disminución de la excitabilidad neuronal (Baur, Minier & Sigel, 2006). Existe también acción sobre el receptor GABA-B de tipo metabotrópico que al fijarse a su receptor de membrana, activa proteínas intracelulares que abren canales de potasio para que este ion sea expulsado de la neurona. Con respecto al neurotransmisor glutamato, principal excitador del SNC (Moraga Cidoncha, 2016, p. 8), el etanol actúa sobre sus receptores ionotrópicos NMDA (N-metil -D-aspartato), reduciendo la entrada de iones de calcio en las neuronas e impidiendo la despolarización; esto lo logra interfiriendo en la función del segundo mensajero al evitar su unión a los iones de calcio (Pinel, 2007, pp. 88-101). Su consumo frecuente facilita la actividad inhibitoria del GABA y reduce la actividad excitatoria del

glutamato, generando así un enlentecimiento del sistema nervioso central (SNC) y un efecto general hipnosedativo y relajante muscular (León Tapia y Elejalde Astudillo, 2015, p. 24), es decir, que su efecto sobre el SNC es depresor, razón por la cual el alcohol se clasifica como una sustancia hipnótico-sedante. Pero, además de actuar en los receptores de estos dos neurotransmisores, actúa sobre los receptores de dopamina la cual establece y regula las sinapsis del circuito de recompensa, siendo su principal neurotransmisor.

El sistema de motivación y recompensa es básicamente una red neuronal, constituida por neuronas dopaminérgicas, agrupadas en el área llamada área tegmental ventral (ATV) del mesencéfalo. La dopamina es el neurotransmisor que media en la comunicación entre el ATV y el resto de las zonas (corteza prefrontal, núcleo accumbens y amígdala). Cuando ciertas experiencias activan las neuronas del ATV y liberan dopamina, estimulan los receptores postsinápticos dopaminérgicos tipos D1 y D2 (Becoña Iglesias y Cortés Tomás, 2011, p. 37) ubicados en el núcleo accumbens cerca a los núcleos basales. Estas experiencias se califican como placenteras y serán posteriormente recordadas y asociadas a eventos positivos, lo cual propiciará la repetición de la acción en el futuro (López de Luis, 2016).

Las sustancias de abuso activan el circuito de recompensa cerebral, utilizando los mismos mecanismos fisiológicos que los reforzadores naturales tales como el agua, la comida o la conducta sexual (Guardia, Surkov y Cardús, 201, p. 28). A diferencia de los reforzadores necesarios, las drogas de abuso activan intensamente al ATV, incluso de dos a diez veces más que un reforzador natural (Méndez Díaz, Romero Torres, Cortés Morelos, Ruiz Contreras y Próspero García, 2016, p. 453), promoviendo una mayor liberación de dopamina y facilitando una mayor sensación placentera y duradera (Méndez Díaz et al., 2016, p. 8). También se ha documentado que el consumo excesivo de alcohol, incluso durante una sesión, puede producir desequilibrios de neurotransmisores en todo el cerebro, especialmente en la serotonina responsable de la regulación de las emociones, la acetilcolina directamente relacionada con la memoria, el GABA encargado de la respuesta neuronal inhibitoria y finalmente la dopamina que como ya se ha mencionado está asociado a la recompensa y el placer (Goldberg, 2017, p. 9).

Funciones ejecutivas y memoria de trabajo

Las funciones ejecutivas son un conjunto de habilidades implicadas en la generación, supervisión, regulación, ejecución y el reajuste de conductas adecuadas, para alcanzar objetivos complejos, específicamente aquellos que requieren un abordaje novedoso y creativo (Gilbert y Burgess, 2008; Lezak, 2004, como se citó en Verdejo-García y Bechara, 2010, p. 227); uno de los principales objetivos de este conjunto de funciones es facilitar la adaptación a situaciones nuevas, poniendo en juego las habilidades cognitivamente y optimizándolas para construir nuevos esquemas o estrategias de acción (Borjas, Escotto y Sánchez, 2012, p. 2). El sustrato anatómico de las funciones ejecutivas son los lóbulos prefrontales y estas regiones cerebrales realizan actividades cognitivas como memorización, monitorización o metacognición y funciones de flexibilidad de pensamiento y control de conductas impulsivas. Dentro de los lóbulos prefrontales se encuentran áreas específicas como la ventromedial, orbitofrontal y dorsolateral; esta última se encarga de aspectos cognitivos y es la que parece ocuparse de la memoria de trabajo (Tirapu-Ustárróz y Luna-Lario, 2012, p. 222); pero cabe mencionar que con respecto a las áreas del lóbulo prefrontal encargadas de la memoria de trabajo Hernández, Díaz, Jiménez,

Martín, Rodríguez y García, 2012, (como se citó en Nastoyashchaya y López, 2015) afirman que hay otra área prefrontal responsable de la memoria de trabajo que es la ventrolateral, la cual se encarga de la información no espacial y así, atribuyen la información de tipo espacial al área dorsolateral (p. 37).

La memoria de trabajo es un tipo de memoria estudiado tanto en la psicología como en las neurociencias (Injoque, Barreyro, Formoso y Burín, 2015, p. 407), y se refiere a la capacidad para mantener las cosas en la mente el tiempo suficiente como para llevar a cabo acciones secuenciales (Solís y López, 2009, p. 179). Esta habilidad permite recordar planes e instrucciones, considerar alternativas y relacionar ideas y datos, asociando el presente con el futuro y el pasado (Ardila y Ostrosky, 2012, p. 143).

El modelo más estudiado sobre la memoria de trabajo es el denominado modelo multicomponente o multialmacén propuesto en el año 1974 por Baddeley y Hitch (Medina Flórez, 2016, p. 13), en el cual se describen tres sistemas fundamentales: el bucle articulatorio o fonológico el cual es responsable de preservar la información basada en el lenguaje, tiene por función almacenar información de tipo lingüístico, que proviene del exterior o del propio sistema cognitivo; la agenda visoespacial encargada de preservar y procesar información de naturaleza visual y espacial proveniente tanto del sistema de percepción visual como de los procesos almacenados al interior del cerebro. Según Baddeley (como se citó en López, 2011) este subsistema tiene la función de: “la integración espacial, de la información visual y cinestésica en una representación unificada que puede ser temporalmente almacenada y manipulada” (p. 34). El componente ejecutivo central se apoya en los dos componentes anteriores y es el responsable de la selección y funcionamiento de estrategias, de la planificación y de la coordinación de actividades; también del mantenimiento y alternancia de la atención de la memoria de trabajo en forma proporcional a la necesidad.

Afectaciones de la memoria de trabajo

Diversos estudios han demostrado que el consumo excesivo de alcohol, causa una disfunción aguda y crónica del cerebro, produciendo alteraciones en la memoria y en las funciones intelectuales como cálculo, comprensión y aprendizaje, además de cambios en el juicio y la afectividad (Arias Duque, 2005, p. 138; Landa, Fernández y Tirapu, 2004; Coullaut-Valera, Arbaiza-Diaz, Arrúa-Ruiloba, Coullaut-Valera y Bajo-Bretón, 2011). De acuerdo con esos estudios, la memoria de trabajo es uno de los procesos mayormente afectados ante el consumo prolongado de dicha sustancia.

Los déficits de memoria de trabajo dentro de las poblaciones alcohólicas, se han asociado con una disminución de la eficiencia neuronal entre el cerebelo encargado de la regulación motora y la coordinación de algunos procesos cognitivos; y las regiones frontales (Goldberg, 2017), manifestándose como un conjunto de alteraciones emocionales y cognitivas, entre las que se destaca una marcada pérdida de memoria junto con la incapacidad para realizar nuevos aprendizajes. Estos individuos suelen presentar dificultades y bajo rendimiento en test neuropsicológicos que exploran la memoria y la capacidad de aprendizaje (Menargues Miguel, Orduño Olvia & Rosario Baho, 2009), función asociada directamente con el hipocampo.

Entre los cambios morfológicos a nivel cerebral producidos por el consumo de alcohol, han sido evidenciados y han descrito, la reducción del volumen de algunas estructuras.

Las áreas del cerebro que son especialmente susceptibles a los daños producidos “por dicha sustancia son la corteza prefrontal a la que se le atribuye la operatividad de las funciones cerebrales superiores, el hipocampo, relacionado con la memoria y el aprendizaje y, por último, el cerebelo estructura fundamental para la coordinación de los movimientos” (Estrada, 2012, p. 178).

Otras alteraciones neuroanatómicas son la “pérdida difusa de tejido cerebral, ensanchamiento de los surcos y cisuras y agrandamiento de los ventrículos” (Calvo Botella, 2003, p. 257), lo que le da similitud con cambios degenerativos asociados a la demencia. Adicionalmente, “el efecto neurotóxico de esta sustancia contribuye a la aparición de alteraciones neuropsicológicas por la disfunción de neurotransmisores, que interfieren en las funciones cognitivas y afectan el desempeño familiar, social y laboral de los alcohólicos” (Estrada, 2012, p. 177).

Metodología

La presente investigación consiste en un estudio no experimental de nivel descriptivo, en el que se realizará observación de la variable *memoria de trabajo* en un individuo consumidor de alcohol. Para su realización se contó con la participación voluntaria de un sujeto masculino de 57 años, con antecedentes de consumo de dicha sustancia, durante aproximadamente 30 años.

Para la evaluación de la memoria de trabajo se emplearon las tres subpruebas de la batería WAIS IV: la subprueba aritmética, evalúa la habilidad para utilizar conceptos numéricos abstractos, operaciones numéricas, capacidad de atención y concentración y la memoria de trabajo; mientras que la subprueba retención de dígitos en sus tres tareas (directos, inversos y en orden creciente), evalúa la atención y la resistencia a la distracción, la memoria auditiva inmediata y la flexibilidad cognitiva (Amador Campos, 2013); finalmente sucesión de números y letras evalúa concentración y organización; también se aplicó el test de la Figura de Rey el cual arroja información sobre la capacidad de percepción y memoria visoespacial.

La aplicación de los instrumentos se realizó luego de firmar el consentimiento informado, en una sesión cuya duración fue aproximadamente de 45 minutos; al participante se le comunicó la finalidad del estudio y las pruebas que tendría que realizar con sus respectivas instrucciones, iniciando con el WAIS IV y posteriormente Figura de Rey.

Resultados

Tabla 1. Producción propia del grupo de investigación

Resultados WAIS IV

Subprueba	Retención dígitos	Aritmética	Números y letras	ME/DE
Puntuación Escalar	7	9	4	10/3
Puntuación del paciente frente a Grupo Referencial	4	8	2	10/3

Nota: ME Media; DE desviación estándar.
Fuente: elaboración propia

Tabla 2. Producción propia del grupo de investigación

Resultados Figura Rey

	PD	ME / DE
Fase copia	35	30.48 3.45
Fase memoria	18	21.48 5.54

Nota: PD puntuación directa, ME Media, DE Desviación estándar. Fuente: elaboración propia.

En las pruebas de memoria del WAIS-IV (ver tabla 1), el resultado de la subprueba *números y letras* muestra dos desviaciones por debajo de la media, las subpruebas *retención de dígitos* y *aritmética* muestran resultados que se ubican en la media poblacional.

La tabla 2 muestra los resultados en la prueba *Figura de Rey*; el puntaje de la fase copia muestra una desviación por encima de la media y en la fase de memoria la puntuación está una desviación por debajo de la media.

Discusión

Diversos estudios enfatizan en que el consumo prolongado de alcohol, produce afectaciones en el sistema nervioso central (SNC) y en sus diferentes procesos, uno de ellos es la memoria de trabajo. También coinciden en que los alcohólicos crónicos tienen dificultades y bajo rendimiento en pruebas neuropsicológicas que evalúan la memoria y la capacidad de aprendizaje tales como la Figura Compleja de Rey o las escalas de Wechsler.

Los resultados observados en el sujeto mostraron un bajo rendimiento en la memoria auditiva, este hallazgo se puede relacionar con algunos estudios en pacientes dependientes de alcohol, en los que se han documentado cambios estructurales a nivel cerebral, como: “adelgazamiento y reducción del volumen cortical en las regiones frontal, temporal y occipital” (Fortier et al., 2011; Pfefferbaum, Sullivan, Mathalon y Lim, 1997, como se citó en Squeglia et al., 2014; Mateos Gordo, 2015) que se pueden asociar con déficits memorísticos. Lo anterior concuerda con los resultados de una revisión bibliográfica de diferentes investigaciones entre los años 2000 y 2013, en la que se identificaron anomalías asociadas al consumo intensivo de alcohol en jóvenes y adolescentes. En dicha investigación señalan que el consumo intensivo de alcohol, se asocia a un menor rendimiento en tareas que evalúan procesos cognitivos como la atención, la memoria o las funciones ejecutivas; alteraciones estructurales en distintas regiones cerebrales y anomalías neurofuncionales ligadas a distintos procesos cognitivos. (Calle Sandoval, Cuéllar Arias, Chede García, Quintero Bejarano y Villamizar Herrera, 2017, p. 220).

Dichas pruebas han revelado que “una persona que sufre daño cerebral asociado a un consumo excesivo de alcohol suele presentar una inteligencia general conservada, especialmente en el coeficiente intelectual verbal. Con frecuencia se detectan alteraciones de la memoria auditiva inmediata (subtest dígitos del WAIS)”, en las habilidades visoespaciales (figura de Rey), o en la resolución de problemas lógicos y en la velocidad de procesamiento (Chirivella, Espert y Gadea, 1996, p. 379).

Con respecto a los resultados de la Figura Compleja de Rey, en este estudio se observaron dos contrastes importantes: por un lado, la fase de copia arroja un desempeño superior, lo que da cuenta de un funcionamiento óptimo de la capacidad perceptiva y visoconstructiva. En la fase de memoria, por el contrario, se observa un desempeño claramente inferior, lo que indica posibles déficits en el recuerdo y la memoria visual. Este bajo desempeño de memoria visual no se relaciona con estudios encontrados sobre el rendimiento en memoria de trabajo que apuntan a una ventaja masculina en memoria de trabajo espacial y femenina en memoria de trabajo verbal (Voyer, Voyer y Saint-Aubin, 2017). En la evaluación del sujeto se pudo observar que sus mayores dificultades fueron en la organización de la información y en la no persistencia de las tareas a desarrollar; esto lleva a pensar que el mayor daño en el sujeto podría estar en las funciones ejecutivas, que son las responsables en la mejora de otras tareas cognitivas; no hay que olvidar que estas funciones están a nivel de los lóbulos prefrontales.

Las divergencias en los estudios frente al deterioro de la memoria por consumo de alcohol son más evidentes en la actualidad. Por un lado, coinciden en una afectación en la capacidad de aprendizaje (adquisición), sin embargo se hace necesario indagar a profundidad en los procesos de almacenamiento y recuperación ya que no existen estudios contundentes que corroboren o descarten déficits en estos procesos. Por otro lado, Tapert et al., 2004, “como se citó en Porras Truque, 2016, p. 20, mencionan que” algunas investigaciones han informado sobre la variabilidad funcional producida en el cerebro a causa del consumo intensivo de alcohol; entre ellas, una detectó, mediante resonancia magnética funcional (RMf) en una tarea de memoria de trabajo, una disminución del consumo de oxígeno de la circunvolución precentral izquierda, el cerebelo y córtex parietal bilateral en adolescentes con patrón CIA (consumo intensivo de alcohol).

Sullivan et al., 2003, “como se citó en Fagundo, Martín, Abanades, Farré y Verdejo, 2008, p. 138-142”, observaron que los consumidores de alcohol mostraron un incremento de la activación de diversas regiones del córtex frontal y el cerebelo, durante la ejecución de la tarea, en comparación con los individuos controles. Los consumidores generaban un patrón de activación más extenso, implicando regiones frontales adicionales a las utilizadas por los individuos controles. Estos datos parecen indicar que en los consumidores de alcohol se produce una reorganización de los sistemas cerebrales necesarios para satisfacer las demandas ejecutivas de estas tareas, con modificaciones significativas en el córtex prefrontal y el cerebelo (...), recurriendo a partes no especializadas del cerebro para intentar compensar sus déficits en tareas cognitivas complejas que exigen planificación y control de la conducta.

Entre los resultados que se han encontrado, sobresalen los hallazgos que permiten explicar el estilo de vida de los consumidores y el cual se relaciona con los déficits en las actividades cotidianas, estas influyen directamente en la funcionalidad de la persona tales como recaídas, comportamientos inadecuados, baja tolerancia a la frustración, bajo control de impulsos, bajo nivel de planificación y algunas pérdidas en la ubicación de tiempo y espacio. Finalmente, Yen-Liang, Chung-Yuan, Shaw-Ji, Yen-Cheng y Chwen-Yng (2018), haciendo uso de la técnica de autoinforme aplicada a 180 pacientes alcohólicos y sus representantes, llegaron a la conclusión de que efectivamente se presentan deterioros en todas las posibles tareas de memoria y altas tasas de fracaso cognitivo, además lograron identificar que alrededor de un 75% de pacientes alcohólicos tienen problemas de metamemoria, entendida como la capacidad de automonitoreo de la propia memoria y de sus limitaciones; en ese orden se detectaron en estos pacientes, grados variables de deterioro frente a la percepción de su enfermedad y sobreestimación de sus capacidades memorísticas.

Conclusiones

Los resultados obtenidos en la presente investigación no permiten confirmar de manera fehaciente ninguno de los planteamientos descritos sobre el deterioro de la memoria de trabajo al inicio del presente estudio, en primer lugar por el tamaño de la muestra, ya que es un estudio de caso único que no permite una generalización de los datos obtenidos; y segundo, porque los resultados del paciente evaluado muestran que no hay una marcada alteración en su memoria de trabajo, a pesar de sus antecedentes de consumo de alcohol. Se hace necesario la realización de nuevas investigaciones para contrastar los resultados con otros trabajos investigativos o con muestras más amplias, que permitan confirmar o descartar la hipótesis. Además, es importante considerar el uso de ayudas diagnósticas como resonancia magnética funcional para determinar la magnitud de los daños causados y a su vez corroborar o descartar una posible reorganización cerebral.

Para futuras investigaciones se sugiere acoger muestras de mayor tamaño, con el fin de tener una mejor comprensión de las características de la memoria de trabajo e incluir comparaciones con variables como sexo, edad o nivel de escolaridad. De acuerdo con Iruarrizaga, Miguel-Tobal y Cano (2001,

p. 577), estos factores pueden influir de manera directa en los resultados de las investigaciones, ya que la ejecución en algunas tareas que miden tiempo y velocidad, tienden a disminuir edades entre los 45 y 50 años en adelante, pero un mayor nivel educativo permitirá un mejor desempeño en pruebas de inteligencia y baterías neuropsicológicas.

Conflicto de intereses

Los autores declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole. Asimismo, la Universidad Católica Luis Amigó no se hace responsable por el manejo de los derechos de autor que los autores hagan en sus artículos, por tanto, la veracidad y completitud de las citas y referencias son responsabilidad de los autores.

Referencias

- Amador Campos. (2013). *La escala de inteligencia de Wechsler para adultos, cuarta edición (WAIS-IV)*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/33834/1/Escala%20de%20inteligencia%20de%20Wechsler%20para%20adultos-WAIS-IV.pdf>
- Altamirano Sandoval, T. A., y Colcha Pozo, N. S. (2016). *Alcoholismo y memoria de trabajo en los miembros del grupo de alcohólicos anónimos "Chimborazo" de Riobamba*. Riobamba-Ecuador: Universidad Nacional de Chimborazo. Recuperado de <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/1298>
- Ardila, A., y Ostrosky, F. (2012). *Guía para el diagnóstico neuropsicológico*. México. Recuperado de http://ineuro.cucba.udg.mx/libros/bv_guia_para_el_diagnostico_neuropsicologico.pdf
- Arias Duque, R. (2005). *Reacciones fisiológicas y neuroquímicas del alcoholismo*. *Diversitas*, 1(2), 138-147. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67910203>
- Becoña Iglesias, E., y Cortés Tomás, M. (2011). *Manual de adicciones para psicólogos especialistas en psicología clínica en formación*. Barcelona, España: Editorial Socidrogalcohol.

- Borjas Marín, L. F., Escotto Córdova, E. A., y Sánchez Ruíz, J. G. (2012). Memoria de trabajo entre alcohólicos y abstinentes, Repercusiones a causa del consumo crónico de alcohol. *Revista Electrónica de Psicología de la FES Zaragoza-UNAM*, 2(1), 1-13. Recuperado de https://www.zaragoza.unam.mx/portal/wp-content/Portal2015/publicaciones/revistas/rev_elec_psico/vol2_no1.pdf
- Baur, R., Minier, F., y Sigel, E. (2006). A GABAA receptor of defined subunit composition and positioning: Concatenation of five subunits. *FEBS Letters*, 580(6), pp. 1616-1620. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.febslet.2006.02.002>
- Calvo Botella, H. (2003). *Alcohol y neuropsicología. Trastornos adictivos*, 5(3), 256-268. DOI: [https://doi.org/10.1016/S1575-0973\(03\)70118-4](https://doi.org/10.1016/S1575-0973(03)70118-4)
- Calle Sandoval, D. A., Cuéllar Arias, M. A., Chede García, P. A., Quintero Bejarano, M. A., y Villamizar Herrera, D. L. (2017). Estudio comparativo del rendimiento de las funciones ejecutivas en la corteza prefrontal dorsolateral, orbitofrontal y frontomedial en adolescentes policonsumidores de sustancias psicoactivas, vinculados al sistema de responsabilidad penal en paralelo con adolescentes que no se encuentran bajo esta misma condición. *Drugs and Addictive Behavior*, 2(2), 206-224. DOI: <https://doi.org/10.21501/24631779.2441>
- Chirivella, J., Espert, R., y Gadea, M. (1996). Déficits neuropsicológicos asociados al consumo de alcohol: una aproximación multidisciplinar. *Psicología Conductual*, 4(3), 377-392. Recuperado de <http://www.ascodes.com/wp-content/uploads/2017/11/art06.3.04.pdf>
- Coullaut-Valera, R., Arbaiza-Díaz del Río, I., Arrúe-Ruiloba, R., Coullaut-Valera, J., y Bajo-Bretón, R. (2011). Deterioro cognitivo asociado al consumo de diferentes sustancias psicoactivas. *Actas españolas de psiquiatría*, 39(3), 168-173. Recuperado de <https://www.actaspsiquiatria.es/repositorio/13/71/ESP/13-71-ESP-168-173-776266.pdf>
- Estrada, C. (2012). *Aspectos toxicológicos, psicológicos y sociales relacionados con el consumo de bebidas alcohólicas: Alteraciones neuropsicológicas por consumo de alcohol*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Fagundo, A. B., Martín-Santos, R., Abanades, S., Farré, M., y Verdejo-García, A. (2008). Neuroimagen y adicción II: Correlatos neuroanatómicos y funcionales de la administración aguda, el craving y el consumo crónico de opiáceos, alcohol y cannabis. *Revista Española de Drogodependencias*, 33(2), pp. 138-142. Recuperado de http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/22378/v33n2_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fortier, C.B., Leritz, E.C., Salat, D.H., Venne, J.R., Maksimovskiy, A.L., Williams, V.,
- Milberg, W.P. y McGlinchey, R.E. (2011). Reduced cortical thickness in abstinent alcoholics and association with alcoholic behavior. *Alcoholism, Clinical and Experimental Research*, 35, 2193-220.

- Goldberg, J. (2017). *Age of Drinking Initiation's Association with Cognitive Functioning* (Tesis doctoral). California, USA: Loma Linda University Electronic Theses, Dissertations & Projects.
- Guardia, J., Surkov, S. I., y Cardús, M. (2011). *Bases neurobiológicas de la adicción*. En Manual de trastornos adictivos (2 ed., págs. 1-500). Enfoque Editorial SC. Recuperado de [https://dependencias.pt/ficheiros/conteudos/files/d_pro_44_87\(1\).pdf#page=28](https://dependencias.pt/ficheiros/conteudos/files/d_pro_44_87(1).pdf#page=28)
- Injoque, R. I., Barreyro, J. P., Formoso, J., y Burín, D. I. (2015). *Estructura de la memoria de trabajo en jóvenes adultos y su relación con "G"*. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 7(3), 406-417. DOI:10.5872/psiencia/7.3.22
- Iruarrizaga, I., Miguel-Tobal, J. J., y Cano, A. (2001). Alteraciones neuropsicológicas en el alcoholismo crónico. Un apoyo empírico a la hipótesis del continuo. *Psicothema*, 13(4), 571-580. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=481>
- Landa, N., Fernández Montalvo, J., & Tirapu Ustarroz, J. (2004). Alteraciones neuropsicológicas en el alcoholismo: una revisión sobre la afectación de la memoria y las funciones ejecutivas. *Adicciones*, 16(1), 41-52. DOI: <https://doi.org/10.20882/adicciones.417>
- Lara, S. (2016). *Diferencias individuales y conducta adictiva: el caso del alcohol*. Andalucía, España: Universidad de Jaén.
- León Regal, M. L., González Otero, L. H., León Valdés, A., de Armas García, J. O., Urquiza Hurtado, A., y Rodríguez Caña, G. (2014). *Bases neurobiológicas de la adicción al alcohol*. *Revista Finlay*, 1(4), 40-53. Recuperado de <http://www.revfinlay.sld.cu/index.php/finlay/article/view/253>
- León Tapia, A. M., y Elejalde Astudillo, A. M. (2015). *Relación entre el patrón de consumo excesivo episódico de alcohol y el deterioro de la memoria de trabajo en adolescentes varones de 15 a 19 años* (Tesis de maestría). Ecuador: Universidad Central del Ecuador. Recuperado de <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/7196>
- López de Luis, C. (30 de septiembre de 2016). *El circuito cerebral del placer. La mente es maravillosa*. Recuperado de <https://lamenteesmaravillosa.com/circuito-cerebral-del-placer>
- López, M. (2011). Memoria de trabajo y aprendizaje: Aportes de la Neuropsicología. *Cuad. Neuropsicol.*, 5(1), 25-47. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4853443.pdf>
- Manzini, F. R., y Bender, C. L. (2007). *Daño cerebral provocado por el alcohol: una revisión de estudios en seres humanos y en animales de experimentación*. Córdoba, Argentina. Agencia Córdoba Ciencia.
- Mateos Gordo, P. (2015). *Consumo intensivo de alcohol y actividad prefrontal en adolescentes: impulsividad y control ejecutivo* (Tesis doctoral). España: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/33587/1/T36536.pdf>

- Medina Flórez, A. L. (2016). *Memoria de trabajo y rendimiento académico en estudiantes de educación primaria* (Tesis de maestría). Bogotá: Universidad Internacional de la Rioja.
- Menargues Miguel, I., Ortuño Oliva, A., y Rosario Baho, A. R. (2009). *Alcoholismo y déficit cognitivo*. *Revista de Fundamentos de Psicología*, 1(1), 23-31. Recuperado de http://revistafundamentospsicologia.umh.es/files/2009/09/rf_vol1.pdf
- Méndez Díaz, M., Romero Torres, B., Cortés Morelos, J., Ruiz Contreras, A., y Próspero García, O. (2016). *Neurobiología de las adicciones*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Obtenido de <https://www.researchgate.net/publication/313472078>
- Moraga Cidoncha, P. (2016). *Estrés y alcoholismo en adolescentes: neurotransmisores implicados* (Trabajo de grado). Universidad de Jaén. Recuperado de <http://tauja.ujaen.es/handle/10953.1/4021>
- Nastoyashchaya, E., y López, A. (2015). Diferencias entre hombres y mujeres jóvenes en Memoria de Trabajo. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 15(2), 35-51. Recuperado de <https://revistannn.files.wordpress.com/2015/11/7-nastoyashchaya-locc81pez-acc81lvarez-diferencias-en-memoria-de-trabajo.pdf>
- Pereira, T. (2009). *Neurobiología de la adicción*. *Revista de Psiquiatría del Uruguay*, 73(1), 9-24. Recuperado de <http://www.spu.org.uy/revista/ago2009/index.htm>
- Pinel, J. P. (2007). Conducción neural y transmisión sináptica. En *Biopsicología* (pp. 88-101). Madrid: Pearson Educación S.A.
- Porras Truque, C. (2016). *Contribuciones de la atención y el funcionamiento ejecutivo a la memoria episódica en jóvenes con consumo intensivo de alcohol* (Tesis doctorales). España: Universidad Complutense de Madrid, 1-221
- Solís, H., y López-Hernández, E. (2009). Neuroanatomía funcional de la memoria. *Archivos de Neurociencias*, 14(3), 176-187. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/arcneu/ane-2009/ane093f.pdf>
- Squeglia, L., Rinker, D. A., Bartsch, H., Castro, N., Chung, Y., Dale, A. M., y Tapert, S. F. (2014). *Brain Volume Reductions in Adolescent Heavy Drinkers*. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 9, 117-125. DOI: 10.1016/j.dcn.2014.02.005
- Tirapu-Ustárrroz, J., y Luna-Lario, P. (2012). Neuropsicología de las funciones ejecutivas. En J. Tirapu-Ustárrroz, A., García Molina, M. Ríos Lago, y A. Ardila. *Neuropsicología de la corteza prefrontal y las funciones ejecutivas* (pp. 219-259). Barcelona: Viguera.
- Verdejo-García, A., y Bechara, A. (2010). *Neuropsicología de las funciones ejecutivas*. *Psicothema*, 22(2), 227-235. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72712496009>

- Villegas Pantoja, M., Alonso Castillo, M., Benavides Torres, R., y Guzmán Facundo, F. (2013). Consumo de alcohol y funciones ejecutivas en adolescentes: una revisión sistemática. *Aquichan*, 13(2), 234-246. DOI: 10.5294/aqui.2013.13.2.9
- Voyer, D., Voyer, S., y Saint-Aubin, J. (2017). Sex differences in visual-spatial working memory: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin Review*. 24(2), 307-334. DOI: 10.3758/s13423-016-1085-7
- Yen-Liang C., Chung-Yuan Y., Shaw-Ji C., Yen-Cheng C., & Chwen-Yng S. (2018). Everyday memory problems in alcohol abuse and dependence: Frequency, patterns and patient-proxy agreement. *Psychiatry Research*, 261, 488-497. DOI: 10.1016/j.psychres.2018.01.016.

INVESTIGACIÓN

Externalización del problema y relación con la terapia familiar sistémica

Externalizing the problem and the relationship with the systemic family therapy

Diana Katherine Guerrero Pulgarín*

Shirley Johana Montoya Álvarez**

Viviana Álvarez Cuartas***

Zoyla Emilia Moreno Copete****

Resumen

Este artículo se fundamentó en el rastreo bibliográfico, sobre las nociones de externalización del problema de la terapia narrativa y la terapia familiar sistémica. Se desarrolló mediante la investigación tipo cualitativa, con enfoque metodológico de alcance hermenéutico, utilizando como estrategia la investigación documental. Se analizaron textos, artículos y demás fuentes con el fin de hallar la relación entre externalización del problema y la terapia familiar sistémica. Los resultados encontrados exponen que la externalización del problema es el eje central de la terapia narrativa; además este concepto fue el más utilizado por parte de los terapeutas familiares que dejaron de lado la cibernética para darle paso al construccionismo social.

Palabras clave

Terapia familiar; Terapia narrativa; Externalización del problema; Contexto terapéutico; Construccionismo social.

Abstract

This article was based on a bibliographic tracking, on the notions of externalizing the problem of narrative therapy and the systemic family therapy. It was developed through a qualitative type research, with a methodological approach of hermeneutic scope, using a documentary research as a strategy. Texts, articles and other sources were analyzed in order to find the relationship between externalizations of the problem and the systemic family therapy. The results show that the outsourcing of the problem is the central axis of narrative therapy; Also, this concept was the most used by family therapists who left cybernetics aside to make way for a social constructionism.

Keywords

Family therapy; Narrative therapy; Outsourcing of the problem; Therapeutic context; Social constructionism.

* Estudiante de la Especialización en Terapia Familiar Sistémica, Psicóloga, Universidad Católica Luis Amigó. ORCID: 0000-0002-5782-4989. Correo electrónico: dianakt0404@hotmail.com

** Estudiante de la Especialización en Terapia Familiar Sistémica, Universidad Católica Luis Amigó, Psicóloga, Uniremington. ORCID: 0000-0002-8182-1278.
Correo electrónico: sjohanama@gmail.com

*** Estudiante de la Especialización en Terapia Familiar Sistémica, Psicóloga. ORCID: 0000-0002-0872-5669. Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: vivianaalvarez0418@gmail.com

**** Estudiante de la Especialización en Terapia Familiar Sistémica, Universidad Católica Luis Amigó, Trabajadora Social, Uniminuto. ORCID: 0000-0001-9489-767X.
Correo electrónico: zoylamoreno@gmail.com

Introducción

Este artículo plantea, analizar la relación entre la externalización del problema de la terapia narrativa, con la terapia familiar sistémica, definiendo cada uno de los conceptos e identificando cómo las intervenciones narrativas, contribuyen a la externalización del problema en la terapia familiar sistémica, ya que este instrumento terapéutico permite descentralizar el problema del sujeto, ponerlo en contexto y generar un cambio.

Según lo refieren Berger y Luckmann, (1986) el hombre no nace como parte de una sociedad, pero con la predisposición a ser parte y convertirse en miembro de ella, siendo esta la base para la comprensión de sus semejantes y para poder dar significado a la misma. Desde este punto de vista vemos como desde su individualidad, el hombre tiende a socializar, a tener la necesidad de crecer, relacionarse y construir una realidad con el otro, ese otro que podemos llamar sociedad, grupo o familia, dado que la familia es el primer espacio en que se aprenden comportamientos, formas relacionales y comunicacionales que generan vínculos y sentimientos, pero también constructos sociales de donde se desprenden divergencias y problemáticas, dependiendo de los significados e interpretaciones que se hagan de estas.

64

La terapia familiar sistémica se nutre de ciencias como la antropología, la biología, la filosofía y la psicología, entre otras, con las cuales se han generado enfoques, terapias y escuelas orientadas a una nueva forma de ver al sujeto; por ende, la terapia familiar sistémica nace basada en la necesidad de estudiar al sujeto no solo en lo individual y psíquico, sino también en su aspecto relacional, de comunicación y entorno familiar con el fin de encontrar recursos y capacidades, mejorando sus relaciones individuales y familiares.

Entre estos enfoques y terapias sistémicas encontramos a Michael White y David Epston como principales exponentes de la terapia narrativa. White y Epston, (1993) "Proponen la analogía de la terapia como un proceso de contar y /o volver a contar las vidas y las experiencias de las personas que se presentan con problemas" (p. 12).

La terapia narrativa se basa en cómo las personas dan sentido a sus vidas a través de la narración de historias, vistas de una forma subjetiva. En la mayoría de los casos, las personas en sus narraciones tienen una historia saturada de problemas, la cual es su relato dominante, a la que no le encuentran algo positivo, ni otras formas de ver, interpretar y darle solución. Esta terapia es muy importante debido a que el lenguaje y la forma como el sujeto nombra su problema, facilita la liberación del mismo. El terapeuta a través del diálogo y preguntas específicas lleva al consultante a identificar y diferenciar el problema de su identidad como persona.

Según White y Epston, (1993) a este proceso se le denomina externalización del problema, el cual consiste en separar el problema de la persona, ya que él no es el problema, el problema es el problema. En dicho texto se habla de bautizar el problema, darle un nombre, lo que hace que el sujeto piense que puede tener control sobre el mismo y no que este lo controla a él. Le permite al individuo verse en

otra perspectiva, en otro ámbito de observador de sí mismo, como un ser que tiene un problema o una dificultad y no como un ser problemático y/o saturado de problemas, por medio de la cual es posible encontrar estrategias y alternativas que favorezcan las transformaciones positivas en su vida.

Esta terapia no nos muestra al terapeuta y consultante con criterios propios y objetivos limitantes si no, a una diada colaborativa con un diálogo que co-construye nuevas realidades.

Método

Se realizó una investigación cualitativa, que según Galeano (2004) es: “un modo de encarar el mundo de la interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que establecen con los contextos y con otros actores sociales” (p. 16). Desde esta perspectiva se analizaron los textos, artículos y demás fuentes que nos permitirán encontrar la relación entre externalización del problema y terapia familiar sistémica.

El enfoque metodológico es de alcance hermenéutico, como es descrito por Galeano y Vélez (2002): “tiene un propósito de descubrir los significados de las cosas, interpretar las palabras, los escritos, los textos, los gustos, así como cualquier otro acto, es obra, pero conservando su singularidad en el contexto de que forma parte” (p. 49). La hermenéutica servirá para descifrar nuestro principal objetivo y darle respuesta a nuestra pregunta de investigación: ¿cuál es la relación entre la externalización del problema de la terapia narrativa y la familiar sistémica?

Instrumentos

La modalidad de investigación es el estado del arte, definida por Galeano (2000) como: “un ´estado del conocimiento´ es una investigación de carácter documental que tiene como objetivo recuperar sistemática y reflexivamente el conocimiento acumulado sobre un objeto o tema central de estudio” (p. 141).

Procedimiento

La estrategia a utilizar es la investigación documental, como lo plantea Galeano (2000):

El investigador no requiere que participe del mundo que estudia. Por el contrario, su trabajo lo realiza “desde fuera”. El mundo no reacciona ante su presencia mostrándose ante él de una forma particular, ni el investigador afecta las reacciones e interacciones del grupo o situación que analiza (p. 113).

En este sentido, la investigación documental permite recolectar información de bases de datos como: Scimago, Scielo, Google académico, en las que se encontraron datos pertinentes en artículos de revistas indexadas, libros y tesis de grado, sobre el tema.

Durante la fase de exploración, se genera la inquietud frente a las estrategias terapéuticas de familia tradicionales y se encuentra en la terapia narrativa de White, un elemento importante que permite descentralizar el problema del sujeto y ponerlo en contexto. Es así que, a partir de allí, nace la necesidad de relacionarlo con la terapia familiar sistémica.

Continuando con la focalización, las investigadoras inician el proceso de búsqueda de la información frente a la temática planteada. Los resultados obtenidos evidenciaron que algunos autores han escrito sobre esta relación específicamente, como otros donde se encuentra esa relación de forma implícita. Se lleva a cabo un estado del arte frente a la temática y sus bases teóricas.

Por último, se realiza la profundización y análisis de la información recolectada, que para el caso de esta investigación se remite a fuentes como: revisión documental de artículos, libros y tesis; luego se analiza de la información, lo cual nos lleva a resolver dudas y darle respuesta al objetivo propuesto.

Resultados

Por medio de la revisión documental se analizaron, artículos, libros e investigaciones sobre el tema, que nos proporcionaron herramientas para consolidar nuestro objetivo inicial.

66

Tabla 1. Categoría: terapia familiar sistémica

Autor y apellido	Palabras clave	Comentarios
Botella, L., y Vilaregut, A (2001). <i>El modelo sistémico. La Familia: Nuevas Aportaciones</i> . cap. 4: pp. 63-82	Terapia Familiar Sistémica, Familia.	Los textos revisados en esta categoría permiten analizar el surgimiento de la terapia narrativa, dentro del contexto de la terapia familiar sistémica y el abordaje de esta en el espacio terapéutico.
Ochoa, I. (1995). Origen y conceptos básicos en terapia familiar sistémica. En: <i>Enfoques en Terapia familiar sistémica</i> , Barcelona: Herder.	Terapia Familiar Sistémica	
Marín, R., Ramírez, N., y Valderrama, K. (2016). Aproximación a la noción de posmodernidad en Terapia familiar sistémica, <i>Revista Fundación Universitaria Luis Amigó</i> .	Terapia Familiar Sistémica, Posmodernidad.	
White, M. (2002). <i>Reescribir la vida</i> . Barcelona: Gedisa, S.A.	Terapia narrativa, externalización del problema.	
Tarragona, M. (2006). <i>Las terapias posmodernas: Una breve introducción a la terapia colaborativa, la terapia narrativa, y la terapia centrada en soluciones</i> . Psicología conductual	Terapia Familiar Sistémica Posmodernidad	
López D. M. y Silvia R.. (2011). <i>Enfoque narrativo, Terapias Breves: la propuesta de Michael White y David Epston</i> . Facultad de psicología, Universidad nacional de Tucumán, Argentina		

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Categoría: externalización del problema

Autor y apellido	Palabras claves	Comentarios
Agudelo, M.A., y Estrada, P. (2013). Terapias narrativa y colaborativa: una mirada con el lente del Construccinismo social. Revista Facultad de Trabajo Social, 29 (29), 15-48.	Construccinismo Social, Terapia Familiar, Enfoque Narrativo, Enfoque Colaborativo, Familia.	Los textos abordados en esta categoría, permiten visualizar el concepto de externalización del problema y su utilidad en el contexto terapéutico como una alternativa en la cual, el sujeto se libera de su relato dominante y transforma su realidad.
Berger, P., y Luckmann, T. (1986). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu-Murguía- Madrid.	Externalizar, Internalizar, realidad, dialéctica, realidad subjetiva.	
Beyebach, M, y. Rodríguez, A. (1994) Prácticas de externalización: La enseñanza de habilidades para externalizar problemas. Universidad Pontificia de Salamanca. Vitoria	Externalización del problema, terapia narrativa	
Castro L Díaz C. (2004). La terapia Familiar Centrada en las Narrativas. Instituto Chileno terapia familiar	Terapia narrativa, Terapia Familiar Sistémica, Técnica externalizante.	
Montesano, A. (2012). La perspectiva narrativa en Terapia Familiar Sistémica. Revista de Psicoterapia, 23 (89), 5-50	Terapia familiar sistémica, Terapia Narrativa, Integración de constructos personales en psicoterapia. Familia.	
Payne, M. (2000). Terapia Narrativa, una introducción para profesionales. Barcelona: Paidós	Terapia narrativa, Terapia Familiar sistémica,	
Urrego Aguinaga, D., Jaramillo Chavarría, G. A., Rodríguez Muñoz, J. C., y Cardona Arbeláez, J. P. (2016). Sentidos de la externalización del problema en la terapia narrativa. Revista Fundación Universitaria Luis Amigó, 3(1), 68-80.	Terapia narrativa, externalización del problema, Sentidos, Identidad	
White, M. y Epston, D. (1993). Medios narrativos para fines terapéuticos, Barcelona: Paidós.	Terapia narrativa, externalización del problema, relatos, analogía.	
White, M. (2004). Guías para una terapia Familiar sistémica. Barcelona: Gedisa.	Externalización del problema, Internalización, posición como agente, terapia familiar sistémica.	
White, M. (2002). El enfoque narrativo en la experiencia de los terapeutas. Barcelona: Gedisa, S.A.	Terapia narrativa, reintegración, reescribir, historias de vida.	

Fuente: elaboración propia.

Terapia familiar sistémica: una puerta de entrada a la terapia narrativa

Según Ochoa (1995): “la terapia familiar surge en torno a los años 1952 a 1962, impulsada por circunstancias clínicas y de investigación” (p. 15). Otro acontecimiento importante que impulsa el surgimiento de esta, es la segunda guerra mundial, donde hasta entonces la terapia estaba centrada en el individuo y existía una gran influencia por parte del psicoanálisis.

Una de las principales figuras de la terapia familiar sistémica, es Gregory Bateson, (como se citó en Ochoa, 1995) planteando que: “la contribución de Bateson supuso la ‘emancipación’ del psicoanálisis, ya que define la locura y otros síntomas psiquiátricos como conductas comunicativas entre las personas y no como fenómenos intrapsíquicos” (p. 17).

Bateson, es fundador de la Escuela de Palo Alto, donde se planteó un nuevo paradigma acerca de los trastornos de la conducta humana. Intervienen desde el Mental Research Institute (MRI), en donde se empieza a implementar un trabajo experimental, basado en su teoría del doble vínculo, realizado con familias de pacientes con esquizofrenia, analizando los mensajes comunicacionales de dichos grupos familiares.

La terapia familiar sistémica, tal como lo exponen Botella y Vilaregut (2001) surge entonces basada en tres teorías: la Teoría General de los Sistemas de Bertalanffy, la teoría de la comunicación humana de Paul Watzlawick y la Cibernética de Wiener; también ha sido influenciada por la Biología, la Antropología y la Psicología Social, produciendo un cambio sustancial en la forma de hacer terapia, puesto que pasa de ver al individuo por separado, integrándolo a su contexto familiar y social.

Los conceptos esenciales que se retoman de dichas teorías, están dirigidos a entender la familia como un sistema, en el que existen subsistemas que se relacionan entre sí por medio de la comunicación verbal y no verbal, y en el cual la interacción entre ellos puede permear y modificar tanto los subsistemas como el sistema en general. Además, se establecen unas jerarquías y de allí se definen roles para las personas que componen el sistema, entendiendo entonces las problemáticas familiares no solo en torno al individuo, sino al sistema familiar en general. Como lo refiere Montesano (2012):

Los terapeutas sistémicos, influidos por la teoría general de sistemas y la cibernética y motivados en parte por la ruptura con otros modelos antecesores (ej. psicoanálisis) que contaban con una larga tradición en la aproximación intrapsíquicos, rehúsan del estudio de los procesos mentales internos implicados en la experiencia relacional. Asumen que los problemas psicopatológicos derivan del modo en que las personas interactúan dentro del sistema familiar. La terapia, por tanto, se circunscribe a las interacciones, las conductas observables que se producen entre personas que pertenecen a un contexto determinado. Así, se busca el cambio a través de intervenciones terapéuticas cuidadosamente planificadas sobre la dinámica de la familia, alejándose, intencionadamente, de la terapia basada en el insight (p. 6).

Se encuentra una variedad de autores y escuelas, que se caracterizan porque no solo están centradas en el individuo, sino que le dan una gran importancia al contexto familiar, social y cultural, dentro del cual se relaciona el sujeto.

Durante el siglo XX, se empieza a hablar de un nuevo movimiento, el cual es denominado posmodernidad, como lo describe Tarragona (2006).

La palabra “posmoderno” generalmente se refiere tanto a una época histórica (la actual), como a un movimiento en las artes y a una corriente crítica en la academia, especialmente en las disciplinas sociales y la filosofía. Como movimiento filosófico, el posmodernismo ha cuestionado la naturaleza del conocimiento y señalado las limitaciones de la epistemología positivista para [el] estudiar y comprender la experiencia humana (p. 513).

Se entiende el posmodernismo, como una transformación a la forma en que se venían realizando las intervenciones en terapia, ya que hasta entonces se trataba la relación terapeuta – cliente, similar a la de médico – enfermo, llevando esto a que el terapeuta era quien guiara la intervención, estableciendo un plan de trabajo y era quien decidía en que momento terminarlo. Según Tarragona, (como se citó en Marín, Ramírez y Valderrama, 2016):

Las terapias surgen como soluciones a las dificultades para cada época, incorporando modelos prácticos para resolver problemas. Tales medios para enfrentar problemas dependen de los distintos aspectos en los que se quieran hacer énfasis. En este sentido han aparecido diferentes enfoques como el Reflexivo, el Colaborativo, el Narrativo y el centrado en Soluciones (p. 55).

La posmodernidad entra planteando que el terapeuta y el cliente están en una misma posición; es el cliente quien con la terapeuta traza el plan de trabajo, define los objetivos y la duración de la terapia. Es muy relevante para las terapias posmodernas, la construcción que tiene el cliente de la realidad, el significado que le da a esta en relación con el entorno y la importancia del lenguaje ya que este permite conocer esas realidades.

A partir de estas necesidades surge la terapia narrativa, basada en el construccionismo social para fortalecer su teoría y postulados, retomando no solo las bases de la terapia familiar sistémica, sino también adaptándose a las demandas, necesidades y desafíos de la época con el fin de intervenir de una forma más directa, sencilla y natural a través de una herramienta que es inherente al ser humano, como lo es el lenguaje. La terapia narrativa surge en la década de los 80 y sus principales exponentes son Michael White y David Epston quienes le dan mucha importancia a la forma en que las personas pueden narrar y re-narrar sus historias. Para White (2002b):

Los seres humanos son seres interpretantes: que interpretamos activamente nuestras experiencias a medida que vamos viviendo nuestras vidas. Es afirmar que no nos es posible interpretar nuestra experiencia si no tenemos acceso a algún marco de inteligibilidad que brinde un contexto para nuestra experiencia y posibilite la atribución de significados (p. 17).

Vemos como, la construcción social, el lenguaje y el significado, son aspectos esenciales en la terapia narrativa, en la cual el terapeuta debe prestar especial interés a la forma en que el paciente narra su historia de vida, para entender como este se relaciona con el mundo, le da significados y construye su realidad, con el fin de guiarlo de forma asertiva en este proceso.

A través de la terapia narrativa es posible que la persona re-escriba su historia de vida; se trata entonces de que cuando las personas cuentan sus vidas e historias, que están saturadas de problemas y de los cuales no han podido liberarse, inicialmente se les incita y se les muestra la posibilidad de separarse lingüísticamente de este, para que se sientan desconectadas de este y empiecen el proceso de liberación.

Payne (2000) la define como una terapia que: “procura ayudar a la persona a recobrar la convicción de que controla su vida o al menos a resquebrajar su certeza de que no tiene posibilidad de controlarla” (p. 69). Su objetivo no es indagar por el síntoma, culpabilizar, estigmatizar o calificar a las personas dentro de diagnósticos psicopatológicos; es poder separar a la persona del problema e intervenir el problema como separado de la persona y desintoxicar el paciente.

Para López y Silvia (2011): “este modelo entiende la terapia como un proceso conversacional en el que los clientes y los terapeutas co-construyen nuevos significados, historias alternativas, posibilidades y soluciones” (p. 136). La terapia narrativa cuenta con diferentes conceptos y metodologías de intervención para el abordaje terapéutico, como las cartas, certificados, documentos terapéuticos, acontecimientos extraordinarios, entre otros, que motivan y fortalecen el proceso de re-autoría, pero el que nos compete en este artículo es la externalización del problema, con la cual se le da mayor importancia a este proceso conversacional entre terapeuta y paciente.

Externalización del problema: resignificando mi historia

Uno de los principales instrumentos de la terapia narrativa es la externalización del problema. En palabras de White y Epston, (como se citó en Beyebach, 1994):

Es un proceso en virtud del cual un cierto atributo o cualidad se “saca fuera” de las personas y se convierte en algo con entidad propia. El objetivo principal es ver el problema como un ente fuera de nosotros el cual no nos define como personas y al externalizarlo podemos realizar un trabajo terapéutico con las personas desde otra óptica (p. 283).

Complementando este concepto, Payne (2000) dice que: la externalización del problema es cuando “El terapeuta emplea un lenguaje que transmite implícitamente, que el problema tiene efectos sobre la vida de la persona, en lugar de ser parte de ella” (p. 27). En este enfoque vemos la importancia de ver al sujeto no como problema, sino como al sujeto que tiene un problema y de igual forma hacer que él se vea de la misma manera, con el fin de separarlo oral y progresivamente de una forma sistémica del mismo, transportándolo para que se visualice como un ser integral, pero sin el problema que lo aqueja, llevándolo a que le dé un nombre y lo identifique como algo separado de él y lo pueda percibir y nombrar desde otra perspectiva.

Según Castro y Díaz (2004):

Las prácticas de externalización localizan los problemas como producto de la cultura y la historia del individuo, socialmente construido y mantenidos en el tiempo. La externalización puede entenderse como aquella técnica usada para separar al cliente de su síntoma, que permite habilitarlo y descubrir recursos o situaciones en que ha superado su problema (p. 5).

Aunque los problemas son generados desde una realidad subjetiva siempre está transversalizada por la interacción y la construcción con el otro, su nueva visualización y re-narración también incluye a esos otros desde una mirada sistémica. Desde este punto de vista podemos preguntarnos: ¿Qué tanto

influyen los otros en la construcción negativa, limitante y problemática que hago de mí mismo? y de igual forma ¿Cómo influyen los otros en la externalización que hago de mi problema para la reconstrucción de esa imagen positiva y nueva de mí mismo?

Respecto a esto White (2004) propone que la vida de las personas está modelada por el significado que les dan a sus experiencias según el entorno, las prácticas sociales y culturales y la relación que tiene con estos. Todo ello conlleva a afirmar la importancia del otro en mi construcción de identidad individual y social.

Concerniente a esta construcción social en la externalización, Agudelo y Estrada (2013) refieren que: “otro aspecto importante es que el problema sale de la persona, pero no se proyecta en otra, es decir, la protesta liberadora no se manifiesta contra otras personas” (p. 29). La persona se libera del problema y este sale del contexto social, familiar y personal manteniéndose al margen de su vida y de la de las personas que le rodean.

De igual forma, Urrego, Jaramillo, Rodríguez y Cardona (2016), reiteran esta influencia e importancia del contexto sociocultural y familiar cuando exponen que:

En la externalización del problema, identificar los conflictos como producto de la cultura (sexo, género, raza, clase, religión), permite entender hasta qué punto está más influenciado el problema por la cultura que por la culpa. Lo anterior da lugar a que la persona revise la relación con el problema y en la medida en que logra la separación de este, puede llegar a hacer la construcción de su propia identidad (p. 7).

Como la externalización del problema no es una labor inmediata y estática, por el contrario, es un proceso escalonado, evolutivo y dinámico que va desde la forma lingüística (cómo se nombra el problema), cómo se percibe, se interpreta, se vive y se ha introyectado en la vida del paciente. Como lo menciona White (2004): “realizar una separación sistemática de los atributos, las ideas, los supuestos, las creencias, los hábitos, las actitudes y los estilos de vida problemáticos distinguiéndolos de la identificación dominante del paciente” (p. 12).

Con el fin de construir una nueva realidad se incita al consultante a realizar una reflexión y meta-observación de sí mismo que lo lleve a aprender y aprehender otras acciones, actitudes, comportamientos y vivencias desde esos mismos contextos desde donde se ha generado el problema, para que la prioridad en su vida no sea este, sino la construcción de esa nueva identidad no saturada del mismo.

Como lo refieren Agudelo y Estrada (2013): “externalizar el problema abre un espacio que permite ‘deshacer’ algunos de los efectos negativos de la rotulación social” (p. 29). Teniendo en cuenta que los problemas tienen diversos génesis, todos ellos están basados en las relaciones sociales, sus significados, construcción individual y social, por lo que a través de estos se crean etiquetas, señalamientos y discriminaciones que permean y afectan estas identidades. A través de la externalización se logra que el paciente exteriorice el problema y no se determine por él, saliendo así de esta historia dominante, dado que, al externalizar los defectos a través de las historias alternativas, salen a la luz esas cualidades, capacidades y recursos que no habían logrado visualizar claramente, para darle paso a un nuevo yo liberado de estigmas sociales.

A raíz de lo anterior es de vital importancia hacer énfasis en que la persona no se define por los defectos, cualidades, habilidades, ni dificultades que puedan presentar, ya que son aspectos de la vida que pueden transformarse en cualquier momento. Para identificar cómo se logra ese proceso de externalización en la sesión terapéutica, se abarcan los conceptos de algunos autores, que identifican cómo este proceso se puede llevar a cabo en doble vía. Por un lado, se encuentra que es el paciente quien logra externalizar. Como lo definen White y Epston (1993):

La externalización del problema se da cuando se puede separar la distinción del problema de la distinción de la persona, se hace posible examinar cuidadosamente la dinámica y la dirección de la interacción entre la persona y el problema (p. 10).

Así es como a través de la externalización, damos paso a esa nueva identidad enriquecida con información y elementos desconocidos u ocultos hasta el momento. Se devela ese nuevo “yo” surgido desde el lenguaje y la narración, desentrañando, aclarando y dejando atrás hechos negativos, acciones subyugadas y relatos restrictivos, que permiten tomar la iniciativa en esa co-construcción de nuevas formas de ver, sentir, pensar y vivir sus experiencias.

Por otro lado, se define la importancia del papel del terapeuta, consideran que este mediante su intervención y preguntas logra que el paciente externalice la problemática. Para White (2002):

se entiende que el terapeuta posee un saber terapéutico que es aplicado a la vida de la persona que lo consulta, y esa persona es definida como el “otro”, cuya vida es cambiada como resultado de estos procedimientos terapéuticos (p. 163).

Sea que el proceso de externalización se lleve a cabo desde las herramientas teóricas del terapeuta o desde los recursos del cliente, los autores plantean cómo el problema es algo que está fuera de la persona y que no lo define como tal. Así, a lo largo de toda la terapia se maneja un lenguaje *externalizador*, recurriendo a la imaginación, creatividad, motivación y capacidades del cliente, indagando sobre vivencias y experiencias a través de preguntas que hacen salir al exterior esas historias alternativas y excepciones con el fin de que el paciente se libere de la impotencia, el dolor, la vergüenza, el desánimo, la culpa, la desesperanza y los efectos negativos que le ha generado el problema y que son los que suprimen y minimizan su verdadera identidad.

Dando paso a la relación y contribución que hace el terapeuta en el proceso de transformación de los consultantes, surge una inquietud basada en las ocasiones en que este, deja de lado la objetividad y neutralidad y llega a un compromiso de emociones hacia las personas y sus problemáticas expresadas. Citando nuevamente a White (2002) cuando dice: “se trata de aquellas contradicciones que surgen cuando la interacción terapéutica incorpora la experiencia vivida del terapeuta de modo que afecta sus acciones y se considera que esto interfiere en el proceso terapéutico” (p. 164). Adicional a interferir en el proceso terapéutico, también es necesario preguntarse en el transcurrir de estos procesos, ¿Cómo se encuentra la persona del terapeuta? ¿Qué tanto influyen o no los casos y problemáticas intervenidas en su propia vida? ¿Enriquecen o afectan su acervo profesional y personal? De igual forma, si a partir

de estas contradicciones, puede reescribir o resignificar su historia teniendo en cuenta que él, como profesional y como persona al igual que los consultantes está en permanente construcción y transformación de su vida e identidad.

Externalización del problema: relación con la terapia familiar sistémica

Al realizar el rastreo bibliográfico de los textos concernientes a este artículo, es poca la relación que se encuentra plasmada explícitamente en estos, pero a través de su análisis, podemos establecer algunos aspectos que las relacionan y que enriquecen el contexto terapéutico. La relación que se encuentra es fundamentalmente que la terapia narrativa surge bajo las premisas de la terapia familiar, sentando sus bases a partir de los desarrollos de esta. Al respecto Bustamante (2015) afirma que:

Los desarrollos de la terapia narrativa, con su origen en la terapia familiar, han devenido en una ampliación de su espectro de abordaje, desarrollándose ideas, aplicaciones e intervenciones que van desde la intervención individual terapéutica, de pareja, familiar, hasta las intervenciones colectivas (p. 8).

Como lo expresa el autor, la terapia narrativa basada en la terapia familiar sistémica, da cuenta de las modificaciones y aportes en pro de adaptarse a las demandas de una sociedad dinámica y cambiante, teniendo en cuenta sus necesidades y validando los roles y funciones de sus integrantes, ampliando así sus campos de aplicación para la consecución de intervenciones más asertivas.

Para entender los desarrollos contemporáneos que se dan dentro de la terapia narrativa, tomando distanciamiento de los enfoques tradicionales y con los cuales se amplía entonces su abordaje, aplicación e intervención, se retoman cuatro aspectos relevantes, los cuales fueron mencionados por Bustamante (2015), quien los define como:

(a) El énfasis en las fortalezas de los consultantes, (b) la visión del consultante y terapeuta como socios, (c) la adaptación a una aproximación construccionista del significado y (d) el énfasis en la narrativa o la forma de relato del significado (p. 3).

De los conceptos y medios narrativos desarrollados por esta terapia, este artículo se enfoca en la externalización del problema, resaltando la importancia e influencia en la terapia familiar sistémica, como un punto más de convergencia entre ambas terapias.

Como lo nombra Montesano (2012): “aunque el arsenal de procedimientos narrativos generados por este grupo es muy amplio, la intervención terapéutica central y que mayor repercusión ha tenido en la terapia familiar es la externalización” (p. 14).

La primera relación entre los enfoques, que radica en la trascendencia que ha tenido la externalización en la terapia familiar, ya que como dice White y Epston (1993): “la externalización abre la posibilidad de que se describieran a sí mismos y a sus relaciones desde una perspectiva nueva” (p. 54) y reiterando lo dicho anteriormente, White (2004) dice que, en la re-autoría de estas nuevas historias, el terapeuta de familia ayuda a visualizar y reconfigurar nuevos caminos a través de “preguntas reflexivas que alientan la autocuración”; así desde la externalización en la terapia, con cada nueva

narración, el cliente se va alejando más de su sintomatología y se va acercando a esa nueva percepción y visualización, a esa reconciliación consigo mismo y con los demás “internalizando su posición como agente” y externalizando el problema para sacarlo de su vida. Según esta anotación la externalización es un complemento de la terapia familiar sistémica ya que las dos toman recíprocamente, elementos o conceptos que enriquecen el espacio terapéutico.

Tanto en la terapia familiar sistémica como en la externalización del problema se lleva a cabo un proceso de deconstrucción y nueva construcción de historias donde son muy importantes las redes de apoyo, en la cual podemos encontrar la familia, los amigos, instituciones y profesionales. En este proceso se abre un espacio donde la persona se siente con la confianza de narrar sus miedos y experiencias dejando salir sentimientos, emociones, conflictos, culpas y señalamientos sociales.

Respecto a la importancia de las redes de apoyo, White (2004) comenta que: “la práctica de incitar a los miembros de la familia a prestar atención a los logros aislados crea una ‘disposición’ a discernir nuevos ‘descubrimientos’” (p. 70). No se deben subestimar las capacidades y apoyo de la familia y entes significativos en este proceso de desfragmentar y volver a armar sus historias ya que son valiosos en la reconstrucción y re-significación de nuevas vivencias, teniendo en cuenta que la familia es la base donde se construye el significado individual y colectivo dependiendo de los roles, funciones y pertenencia que se procuren en ella, elementos esenciales en ambas terapias.

74

La importancia de la familia de la cual habla White, fue cuestionada por autores como Minuchin, que continuaron en la línea de la cibernética, fieles a las premisas de la teoría familiar sistémica y que cuestionan la importancia que se le da a la familia en la terapia narrativa, la cual se expone en el texto de Montesano (2012), cuando menciona que:

La crítica fundamental fue plasmada por Minuchin (1988) cuando plantea la pregunta: ¿dónde está la familia en la terapia familiar narrativa? El discurso crítico plantea que la unidad de observación y de máximo interés de la TN, aun sosteniéndose en los postulados del construccionismo social, es el individuo más que la familia u otros sistemas más amplios (p. 10).

Este planteamiento llevaría a pensar en que no se encuentra un punto de convergencia entre ambas terapias, cuando se refieren a la inclusión de la familia en estos procesos; pero, aunque no se mencione directamente a la familia, siempre se hace referencia al contexto y la importancia de este en la terapia narrativa. Cuando se habla de contexto se incluye el contexto social, familiar y cultural, lo que indica que los significados, creaciones y vivencias personales no se dan de forma individual, sino que son el resultado de procesos, construcciones y desarrollos sociales, que como se dijo anteriormente se da en primer lugar en el contexto familiar, dejando claro cómo la terapia narrativa le da cabida e importancia a la familia como generador de transformaciones individuales y colectivas.

Para los terapeutas narrativos, su interés no se enmarca solamente en evaluar el impacto del problema de forma individual, sino también familiar a partir de la construcción que cada integrante puede hacer de la realidad y su contexto.

Las nuevas narrativas que se generan a través de la externalización, permiten la integración e interacción con los nuevos contextos, ya que son de vital importancia las vivencias y los sentidos que se desprenden de ellos. Por ejemplo, no es el mismo comportamiento de una persona en el contexto familiar, que estando con amigos, así la situación sea la misma, ya que los significados son diferentes. De aquí la importancia de conocer los efectos positivos o negativos que suscita el contexto en la persona, ya que desde ahí es de donde se pueden poner esas mismas experiencias en otro marco, para que puedan mirarlas desde un lente diferente y progresivamente generar los cambios deseados desde la misma realidad de la persona.

En efecto la terapia narrativa y su externalización del problema ponen sobre la mesa de la terapia familiar sistémica otras alternativas de intervención como la metáfora y la narrativa, que llevan al terapeuta a trabajar desde la motivación, imaginación, creatividad, sueños y expectativas del cliente.

Castro y Díaz (2004) sostienen que: “los terapeutas narrativos aportan a la terapia familiar el focalizarse sobre descripciones múltiples y significados alternativos de la experiencia, lo que desafía el énfasis sobre el diagnóstico y los déficits, quedando estos en segundo plano, desintoxicando al paciente” (p. 16). Lo que retoma el terapeuta de familia, de la terapia narrativa y su externalización, para la intervención, son los diversos relatos e interacciones que se expresan a través de la narración como medio externalizador y que coadyuva en la búsqueda de esas excepciones y a veces contradicciones del discurso del cliente, y que por medio de una indagación reflexiva y circular llevan a cuestionar y favorecer la ruptura de creencias, certezas o estereotipos que los ha llevado a la auto flagelación mental y psicológica, induciendo a la familia o al individuo a la autoobservación, visibilización y transformación del malestar en bienestar.

La terapia familiar sistémica emplea la connotación positiva como una forma de redefinir de forma positiva los problemas, síntomas y relatos negativos que trae el consultante o la familia con el fin de hacer sobresalir esos recursos y habilidades. Para complementar, a través de la externalización se refuerza y enfatiza constantemente sobre sus fortalezas concientizándolos del poder de esas capacidades que pueden utilizar para restarle importancia y poder al problema en sus vidas.

Aunque en el contexto terapéutico, estas dos terapias le hacen entender a la persona o a la familia que no son el problema y no los culpabiliza, de igual forma no los hace exentos de las acciones que les han llevado a estos, así como de la responsabilidad de las mismas para poder mejorarlos, ya que aunque el terapeuta escuche, observe, brinde herramientas y ayude a visualizar y reconfigurar nuevos caminos, se debe tener presente que las personas y familias tienen la responsabilidad de decidir cuál es esa nueva historia que quieren contar y esa nueva vida que quieren vivir ya que son los únicos que pueden modificar comportamientos y relaciones, potenciar sus recursos, dirigir y direccionar su propia vida.

La terapia familiar y la externalización del problema, se relacionan y complementan, ya que las dos son sistémicas y apuestan por empoderar a las personas para que se visualicen e identifiquen como sujetos separados del problema que tienen efectos negativos en sus vidas, llevándolos a reconocer y potenciar sus capacidades y habilidades que le ayudarán a agenciar su vida de una forma diferente, posibilitando cambios sustentables en el tiempo.

Conclusiones

La terapia narrativa y su externalización del problema, así como la terapia familiar sistémica, son enfoques que se han centrado en las narraciones de las personas y en cómo a través de estas construyen realidades nuevas, mejoradas o transformadas, ubicando al terapeuta no para darle solución a sus problemas, sino para que abra un espacio de respeto y libre expresión donde acompañe la reescritura de nuevas narrativas vistas y construidas desde otros puntos de vista.

La externalización del problema en la terapia familiar se utiliza como instrumento y complemento en la deconstrucción y construcción de significados de sus historias, para incitar a las personas a conocer esas nuevas y diversas formas de narrar, observar, comunicarse, relacionarse y vincularse, no solo con los problemas sino con su entorno y las personas que les rodean. Así pues, estas nuevas formas de llegar al otro dan lugar a otras formas de solucionar con el otro, haciendo que los problemas influyan menos en sus vidas, que les den nuevos significados y que tengan las herramientas necesarias para solucionarlo y trascenderlo cada vez que lo necesiten.

En el aspecto teórico, teniendo en cuenta las dos posiciones sobre la concepción unidireccional o bidireccional en el contexto terapéutico podemos decir que no son verdades absolutas ya que en la práctica en muchas ocasiones estas se desvirtúan. Como dice White (2004):

Cuando se trata a los pacientes como asesores de sí mismos, de otros pacientes y del terapeuta, ellos se sienten con mayor autoridad sobre sus propias vidas. Sobre sus problemas y sobre la solución a tales problemas. Esa autoridad adquiere la forma de un conocimiento experto que se registra en un medio popular a fin de hacerlo accesible al propio asesor, al terapeuta y otros potenciales pacientes. De este modo se logra rechazar la desigualdad que implican conceptos tales como 'el terapeuta es el que ayuda' y 'el paciente recibe ayuda'. Se equilibra así el regalo que da la terapia con el regalo que da el asesor. Esta reciprocidad es de vital importancia para reducir el sentimiento de estar en deuda y reemplazarlo por una sensación de intercambio justo (p. 209).

El terapeuta posee el saber teórico y terapéutico y el consultante posee el saber de sus experiencias y de su propia vida estos pueden ser un complemento a la hora de hacer terapia, creando un espacio de aprendizaje mutuo, teniendo en cuenta que a través de las narraciones del consultante el terapeuta pierde su posición de ignorancia, mas no de curiosidad y llega a las hipótesis sobre como intervenir en esa vida, llevando a enriquecer su acervo profesional y personal. De igual forma el consultante aprende esas herramientas terapéuticas ofrecidas por el profesional y que le servirán para retomar, transformar y conducir su vida de la forma en que quiera hacerlo.

Encontramos que en la externalización y en la terapia familiar sistémica, se da un tipo de conversación permanentemente liberadora, que evita definir al cliente por su sintomatología o motivo de consulta ya que es separado de este, como manifiesta Freedman & Combs, (como se citó en Tarragona, 2006) la externalización es más importante como una actitud que como una técnica, ya que cuando nos unificamos con el problema asumimos que nosotros somos el problema, al cambiar la actitud, estamos abordando la problemática de forma independiente a nosotros.

Como terapeutas también es necesario cambiar la actitud, externalizar la percepción y la forma lingüística en la que se nombra a las personas en relación con el problema, no solo en el contexto terapéutico, sino también fuera de él, ya que cuando se nombra o percibe de una forma *patologizante* a la persona como hiperactivo, adicto, agresor..., se le está denominando y determinando por su síntoma y colaborando implícitamente a que el problema se mantenga vigente, pero si por el contrario al llegar esa persona o familia donde el terapeuta, este tiene la certeza y el convencimiento de que la persona no es el problema, puede ayudar a transformarlo positivamente, fomentando contextos, relaciones, construcciones sociales y significados diferentes.

Aunque la fórmula de la externalización del problema, se aplica de forma perfecta y exitosa para individuos con problemas, es una técnica que no tiene variaciones en el espacio terapéutico, lo que nos lleva a la reflexión sobre ¿Qué tan aplicable y efectivo es en la intervención con familias y comunidades? ¿Qué tanto se adapta a las necesidades de ciertos grupos o poblaciones? ¿Será posible generar movilización y agenciamiento con todos sus integrantes en pro de un mismo objetivo?, teniendo en cuenta que no es una sola persona con un solo problema, sino dinámicas, contextos, elementos y particularidades propias de cada uno de los integrantes de esa familia o comunidad.

Como estas dos terapias coinciden en teorías, premisas o conceptos sobre la importancia del contexto, el discurso, la pluralidad de historias y voces, de las diferentes narrativas, de la realidad construida, teniendo presente que en el contexto terapéutico la terapia no se le hace al cliente, sino con el cliente generando un punto de encuentro de respeto, conversación y colaboración mutua donde se destacan permanentemente los recursos y capacidades existentes en el cliente, invitando a la familia a trabajar en equipo, dándole relevancia a lo que quieren de la terapia, a los objetivos o aspiraciones que llevan consigo y a la forma en la que consideran que pueden lograrlos.

Conflicto de intereses

Los autores declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole. Asimismo, la Universidad Católica Luis Amigó no se hace responsable por el manejo de los derechos de autor que los autores hagan en sus artículos, por tanto, la veracidad y completitud de las citas y referencias son responsabilidad de los autores.

Referencias

- Agudelo, M., y Estrada, P. (2013). Terapias narrativa y colaborativa: una mirada con el lente del Construcionismo social. *Revista Facultad de Trabajo Social*, 29 (29), 15-58. Recuperado de <https://revistas.upb.edu.co/index.php/trabajosocial/article/view/2325/2069>
- Berger, P., y Luckmann, T. (1986). La sociedad como realidad subjetiva. En: *La construcción social de la realidad* (pp. 164-227). Buenos Aires: Amorrortu.
- Beyebach, M., y Rodríguez, A. (1994). Prácticas de externalización: La enseñanza de habilidades para externalizar problemas. Universidad Pontificia de Salamanca. En: *Actas del XV jornadas nacionales de terapia familiar* (281-305). Vitoria.
- Botella, L., y Vilaregut, A. (2001). *La perspectiva sistémica en terapia familiar: Conceptos básicos, investigación y evolución*. Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació Blanquerna. Universitat Ramon Llull. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/268356312>
- Bustamante, J. (2015). *Las prácticas narrativas, una perspectiva histórica de su desarrollo*. Chile. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/287853339>
- Castro, L., y Díaz, C. (2004). *La terapia familiar centrada en las narrativas*. Chile: Instituto Chileno terapia familiar. Chile. Recuperado de https://dadospdf.com/download/narrativas-castro-diaz-_5a4bb2e2b-7d7bcab67e7e830_pdf
- Galeano, M. (2000). Investigación documental. En *Estrategias de investigación social cualitativa* (pp. 113-141). Medellín: Carreta.
- Galeano, M., y Vélez, O. (2002). Proceso metodológico. En: *Investigación Cualitativa Estado del Arte sobre fuentes documentales en investigación cualitativa* (p. 49). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Medellín: Editorial Universidad EAFIT.
- López, D. M., y Silvia, R. (2011). Terapias Breves: la propuesta de Michael White y David Epston. *III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Marín, R., Ramírez, N., y Valderrama, K. (2016). Aproximación a la noción de posmodernidad en Terapia familiar sistémica. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*, 3(1), 51-67. DOI: <https://doi.org/10.21501/23823410.1894>

- Montesano, A. (2012). La perspectiva narrativa en Terapia Familiar Sistémica. *Revista de Psicoterapia*, 89(23), 5-50. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4347456>
- Ochoa, I. (1995). Origen y conceptos básicos en terapia familiar sistémica. En: *Enfoques en Terapia familiar sistémica* (pp. 9-28). Barcelona: Herder.
- Payne, M. (2000). *Terapia Narrativa. Una introducción para profesionales*. Barcelona: Paidós.
- Tarragona, M. (2006). Las terapias posmodernas: una breve introducción a la terapia colaborativa, la terapia narrativa y la terapia centrada en soluciones. *Psicología conductual* 14(3), 511-532. Recuperado de <https://my.laureate.net/Faculty/webinars/Documents/Psicologia2014/terapias%20posmodernas.%20Colaborativa%20narrativa%20y%20TCS.pdf>
- Urrego, D., Jaramillo, G., Rodríguez, J., y Cardona, J. (2016). Sentidos de la externalización del problema en la terapia narrativa. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó* 3(1), 68-80. DOI: <https://doi.org/10.21501/23823410.1895>
- White, M., y Epston, D. (1993). *Medios Narrativos para fines Terapéuticos*. Barcelona, España: Paidós.
- White, M. (2002a). *El enfoque narrativo desde la experiencia de los terapeutas*. Barcelona, España: Gedisa.
- White, M. (2002b). *Reescribir la vida*. Barcelona, España: Gedisa.
- White, M. (2004). *Guías para una terapia familiar sistémica*. Sevilla, España: Gedisa.

INVESTIGACIÓN

El currículo para el contexto: análisis bibliográfico sobre tendencias para diseñar el currículo de básica secundaria

The curriculum for the context: a bibliographical analysis on trends to design the secondary basics on the curriculum

Jorge Amado Rentería Vera*

Edwin Mauricio Hincapié Montoya**

Sandra Milena Hincapié Montoya***

Resumen

El diseño y ejecución curricular se fundamenta desde diferentes referentes teóricos que incluyen aspectos filosóficos, epistemológicos, psicológicos, antropológicos, sociológicos y pedagógicos, así como de la reflexión sobre pertinencia, enfoque social e investigativo, flexibilidad, interdisciplinariedad, entre otros escenarios que hacen compleja la idoneidad del currículo; en palabras de Martha Nussbaum, la educación debe permitir que la sociedad ocupe “su justo lugar” para la formación de sociedades libres, autónomas, compasivas y críticas de las tradiciones. El análisis bibliográfico propuesto, resalta las diferentes tendencias investigativas que incluyen técnicas, métodos y/o modelos innovadores que definen el diseño curricular para el desarrollo de competencias en estudiantes de básica secundaria, para lo cual se establecieron categorías y sub-categorías de análisis, las cuales permitieron identificar entre otros aspectos, la falta de enfoque de capacidades humanas y la necesidad de una mayor articulación del currículo en los contextos de vida.

Palabras clave

Currículo; Currículo para básica secundaria; Diseño curricular; Gestión curricular; Innovación curricular.

* Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa, Universidad de Santander. Docente Institución Universitaria Pascual Bravo. Colombia. Correo electrónico: j.renteriave@pascualbravo.edu.co jrente1614@gmail.com

** Doctor en Ciencia de la Ingeniería, docente de la Corporación Universitaria Americana. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. Correo electrónico: emhincapie@americana.edu.co maurhin@gmail.com

*** Magíster en Administración, docente de la Universidad de Antioquia. Colombia. Correo electrónico: sandram.hincapie@udea.edu.co shincapie6@gmail.com
Al PhD. José A. Vilella, director de Tesis Doctoral en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata (Argentina) por sus valiosos aportes para la construcción de la propuesta de investigación.

Abstract

The curricular design and its execution is based on different theoretical references which include aspects such as the philosophical, epistemological, psychological, anthropological, sociological and pedagogical ones, as well as a reflection about its relevance, it is also a social research focus on flexibility and interdisciplinary among other scenarios that make the suitability of the curriculum complex; as in Martha Nussbaum's words, education must allow society to occupy "its fair place" for the formation of free, autonomous, compassionate and critical societies. The proposed bibliographical analysis highlights the different research tendencies that include innovative techniques, methods and/or models that define the curricular design for the development of competencies in secondary education students, for which some categories and sub-categories of analysis have been established, which identified among other aspects, the lack of human capacities and the need for greater articulation of the curriculum in the contexts of life.

Keywords

Curriculum Curriculum for secondary basics; Curricular design; Curricular management; Curricular innovation.

Introducción

La UNESCO en el informe de “Hacia las sociedades del conocimiento” (2005), indica que en la era del conocimiento, las competencias pierden actualidad con gran rapidez. Por ello se hace necesario promover desde las diferentes disciplinas mecanismos de aprendizaje flexibles. Aprender a aprender debe ser sinónimo de reflexión, duda, adaptación y apropiación a partir del aprendizaje colaborativo.

La educación es el vehículo para alcanzar el desarrollo de un país y asegurar la igualdad de oportunidades (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, MEN, 2006), la sociedad actual deja de ser transmisora de información para ser administradora de conocimiento, es decir, las instituciones educativas del siglo XXI son aquellas que perciben, reelaboran, y generan conocimiento conjunto de forma armónica. Así mismo estas se deben convertir en gestores de conocimiento; ya no se habla entonces de recopilar información “administrar” sino de “producir” conocimiento conjunto, lo que requiere de instituciones educativas con filosofías dinámicas y estructuras administrativas innovadoras, con un mayor enfoque en los individuos que en los procesos, en búsqueda de ideas nuevas de forma sistémica y sistemática, en el que la innovación sea un asunto de todos; esto implica renunciar a la administración burocrática “administración vertical” y pasar a una administración integral, flexible, denominada “administración plana”, administraciones más participativas y adaptables al cambio exigido por la sociedad (Quiñones, 2006) lo que permite mayor productividad debido al involucramiento conjunto para la toma de decisiones.

En este sentido, surgen ideales como los promulgados por las Naciones Unidas que enmarcan 17 objetivos de desarrollo sostenible, en el que buscan fundamentalmente promover las potencialidades humanas de la vida anhelada. En este marco, se destacan diferentes teóricos que abordan el tema, entre ellos Amartya Sen y Martha Nussbaum; esta última resalta la importancia de elaborar una lista de capacidades mínimas centrales para la dignificación del individuo, además de servir para evaluar políticas locales; en este sentido, busca una repercusión social.

Entonces, el currículo académico, juega un papel trascendental debido a que su enfoque fundamental es la formación del ciudadano, el cual pretende la organización de la enseñanza para la formación de sujetos competentes, creativos y sensibles en su rol como ciudadanos; en este sentido surgen diferentes disciplinas como las ciencias sociales, ciencias exactas, entre otras, para formar a los estudiantes con el fin de responder a los ideales de la nación (Stenhouse, 1967), para ello, como lo indica en la obra de José Gimeno Sacristán la enseñanza es fundamental para la selección de los contenidos curriculares, en donde deben construirse con la necesidad de los estudiantes, el ideal del hombre a formar y la proyección de la escuela en la sociedad (Cadavid Rojas y Calderón Palacio, 2004).

Es así como el capital intelectual y la sociedad basada en el conocimiento son quienes están cambiando la dinámica mundial y la forma de hacer negocios, los resultados de la transformación revolucionaria de la economía moderna están soportadas por lo que se conoce como activos indirectos (conocimiento organizacional, satisfacción del cliente, innovación en los productos, empoderamiento, patentes y marcas registradas (Edvinsson & Malone, 1998). Por tanto, las organizaciones, instituciones

educativas, el Estado y la sociedad en general deben estar a la vanguardia y basar su futuro en la inversión de renovación de sus activos intangibles, es decir, las instituciones deben soportar su inversión en las personas puesto que es a través de estas que se logran los procesos de innovación, en donde los conocimientos de los colaboradores son los que generan el valor añadido a las organizaciones.

Luego del análisis de los 109 artículos, 96 de ellos con fechas de publicación entre los años 2010 y 2016, se clasifica la información para determinar cuáles han sido las tendencias investigativas que incluyen técnicas, métodos y/o modelos innovadores para el diseño curricular en la básica secundaria, en este sentido, se identifican grandes aportes; al mismo tiempo, se hace necesario ahondar en investigaciones que atiendan las necesidades del contexto de la sociedad del conocimiento en términos de estructura de diseño de los currículos académicos alineados con las problemáticas locales, en donde el currículo de básica secundaria genere alternativas de solución a los problemas locales a través de la integración de sus capacidades humanas, el desarrollo y aplicación de las competencias y la integración de las áreas de conocimiento, de tal modo que sea el entorno local quien defina el diseño del currículo y este responda a las demandas locales y globales.

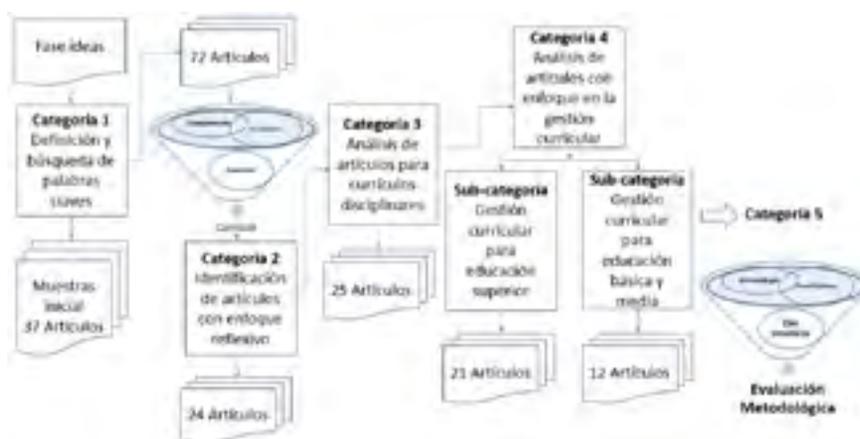
A continuación, se presentan los hallazgos y conclusiones que surgen como resultado del rastreo bibliográfico.

Metodología

El análisis bibliográfico se abordó desde un enfoque cualitativo, (Esterberg, 2002, como se citó en Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2015) en el que el investigador analiza la situación y genera teoría, es decir, se realiza un análisis inductivo (explorar, describir y luego teorizar) desde lo particular a lo general; el enfoque cualitativo utiliza metodologías de recolección no estandarizadas ni predeterminadas (Hernández et al.); en tal sentido, la propuesta de investigación pretende identificar las tendencias investigativas que incluyen técnicas, métodos y/o modelos innovadores que definen el diseño curricular en el mejoramiento de las competencias para estudiantes de básica secundaria. para ello, se establecieron categorías y sub-categorías en el análisis:

- Categoría 1. Definición y búsqueda de palabras claves.
- Categoría 2. Identificación de artículos con enfoque reflexivo.
- Categoría 3. Análisis de artículos para currículos disciplinares.
- Categoría 4. Análisis de artículos con enfoque en la gestión curricular.
 - » Subcategoría gestión curricular para educación superior.
 - » Subcategoría gestión curricular para educación básica y media.
- Categoría 5: Evaluación metodológica.

Figura 1. Proceso de selección, clasificación y revisión



Fuente: Elaboración propia

Resultados

Categoría 1

Definición y búsqueda de palabras clave

Luego de establecer lo que a juicio del investigador son ejes fundamentales para estructurar el diseño curricular y desarrollar las competencias a través de procesos de innovación educativa, se consideraron tópicos como: capacidades de desarrollo humano, áreas de conocimiento y competencias específicas, cuyas palabras clave se reagruparon en términos de innovación, co-creación, co-gestión, sociedad del conocimiento, redes de conocimiento, aprendizaje, diseño, calidad de vida, educación, competencias, metodologías, modelos, capacidades, ODS (objetivos de desarrollo sostenible) y capacidades humanas, dando como resultado un sin número de artículos que en gran medida, su contenido, no estaba esencialmente relacionado con la forma cómo se debe orientar un currículo desde su estructura para que este sea innovador.

A continuación, se relacionan los artículos analizados que permitieron dar origen a la definición de las palabras claves:

Tabla 1. Artículos revisión inicial

Nº	Título	Base de Datos /Revista	Año	Autor(es)
1	Cocreación: una propuesta para la recolección, sistematización y análisis de la información en la investigación cualitativa.	Enl@ce: Revista Venezolana de Información de, Tecnología y Conocimiento.	2014	Rubén Nanclares.
2	Las redes de conocimiento como escenarios para la gestión de conocimiento. Estudio de caso REDCO.	Enl@ce: Revista Venezolana de Información de, Tecnología y Conocimiento.	2014	Juan P. Arias, Eugenia Ramírez I., y José E. Aedo.
3	Empleo de Twitter en la docencia universitaria: hacia un modelo de aprendizaje basado en la co-creación.	In-Red 2015–Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red de la Universitat Politècnica de València.	2015	Eva Emmanuel Martínez, y Pedro Manuel Gómez Rodríguez.
4	Diseño y Co-Creación Mediante Aprendizaje y Servicio en Contexto Vulnerable: Análisis de Percepción de la Experiencia.	Scielo.	2016	Juan C. Briede W, y Marcela L. Mora.
5	Análisis de las Relaciones de Co-creación de valor. Un estudio de casos de crowdfunding.	Scielo.	2014	María José Quero, y Rafael Ventura.
6	Innovación, tecnología y prácticas sociales en las ciudades: hacia los laboratorios vivientes.	Scielo.	2007	Susana Finquelievich.
7	Las redes sociales como factor potenciador de la co-creación: un experimento en la Universidad de Medellín.	DIALNET, Revista: Quid: Investigación, ciencia y tecnología	2014	Liliana González, Mauricio González, Jaime Echeverri, y Juan Carlos Herrera
8	ARG (Alternate Reality Games). Contributions, Limitations, and Potentialities to the Service of the Teaching at the University Level.	DIALNET, Revista: Comunicar Media Education Research Journal.	2015	Teresa Piñeiro-Otero, y Carmen Costa-Sánchez.
9	Diseño de un sistema difuso para valoración de aportes en sistemas colaborativos.	DIALNET, Revista Ingenierías Universidad de Medellín	2012	Jaime Echeverri, Miguel Aristizábal, Francisco Moreno, y Alejandra Bedoya.
10	Co-creación como metodología para la apropiación social de la ciencia y la tecnología (ASCYT) del recurso agua. Caso Urabá-Antioqueño- Colombia.	DIALNET, El Ágora USB Ciencias Humanas y Sociales	2015	María Atuesta Venega, Andrés Ceballos Moncada, y Rodrigo Gómez Alvis.
11	La capacidad de innovación y su relación con el emprendimiento en las regiones de México.	ScienceDirect.	2015	Yesenia Sánchez, Francisco García, y José Mendoza Flores
12	Modelo formativo en el Espacio Europeo de Educación Superior: valoraciones de los estudiantes.	ScienceDirect.	2014	Rosa M. Rodríguez Izquierdo.
13	Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad.	ScienceDirect.	2015	Emiliano Díez Villoria, y Sergio Sánchez Fuentes.

continúa en la página siguiente

continúa en la página anterior

14	Un modelo causal de competitividad empresarial planteado desde la VBR: capacidades directivas, de innovación, marketing y calidad.	ScienceDirect.	2010	Martínez Santa María, R.,Charterina Abando, J., y Araujo de la Mata, A.
15	La teoría de las capacidades en Amartya Sen.	DIALNET, Edetania.	2014	Martín J. Urquijo Angarita.
16	El enfoque de las capacidades de M. Nussbaum: un análisis comparado con nuestra teoría de las necesidades Humanas.	DIALNET Revista: Papeles de relaciones ecosociales y cambio Global	2007	Ian Gough.
17	Objetivos de Desarrollo Sostenible, Colombia Herramientas de aproximación al contexto local.	APC Colombia Agencia Presidencial de cooperación Internacional	2015	APC Colombia. Agencia Presidencial de cooperación Internacional.
18	Métodos y técnicas facilitadoras de la co-creation innovation en programas máster para el mercado del postgrado.	OmniaScience Journals Capital Intangible	2014	Gabriela Ribes Giner y Agustín Peralt Rillo.
19	El proceso de co-creación de valor y su impacto en la estrategia de innovación en empresas de servicios.	OmniaScience Journals Capital Intangible	2014	Antonia Ruiz,Teresa Ortega, Carmen Haro, y María Roldán.
20	Aplicabilidad del Service-Dominant Logic al ámbito sanitario: caracterizando el servicio para la co-creación de valor.	Revista Gerencia y Políticas de Salud	2015	Calero Gimeno Remedios, y Gallarza Granizo Martina.
21	Aplicación de la Lógica Dominante del servicio (LDS) en el sector turístico: el marketing interno como antecedente de la cultura de co-creación de innovaciones con clientes empleados.	Cuadernos de Gestión	2010	Nuria García Rodríguez, Begoña Álvarez Álvarez, M., y Leticia Santos Vijande.
22	La co-creación como estrategia para abordar la gobernanza de TI en una organización	Revista Ibérica de Sistemas y Tecnologías de Información	2015	Mauricio González y Liliana González.
23	Experience Quality Management (EQM): la administración de experiencias de calidad con la co-creación de valor en la industria manufacturera automotriz, en ciudad Juárez, Chihuahua.	Revista internacional Administracion & Finanzas	2012	Francisco Bribiescas, Ignacio Francisco Romero, y Manuel Solórzano Chavira.
24	Pedagogía de la interactividad.	Comunicar, Media Education Research Journal	2012	Roberto Aparicio y Marco Silva.
25	La innovación centrada en el cliente utilizando el modelo de inferencias en una estrategia CRM.	Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa	2011	Anna Gil Lafuente y Carolina Luis Bassa.
26	Creacity, una propuesta de índice para medir la creatividad turística. Aplicación en tres destinos urbano- culturales españoles.	Revista de estudios regionales	2015	José Antonio García Suárez y Juan Ignacio Pulido Fernández.
27	Diseño y desarrollo de servicios: una nueva perspectiva desde el ciclo de vida.	Interiencia	2014	Carmen Berdugo, Óscar Oviedo, Rita Peñabaena, Carmenza Luna y Wilson Nieto.

continúa en la página siguiente

continúa en la página anterior

28	Organizaciones, niveles y territorio en la perspectiva de un modelo de gestión de los sistemas regionales de ciencia, tecnología e innovación.	ProQuest Tecnología E Innovación	2014	José Ramiro Bertieri Quintero, Joan Manuel Villamarín Marentes y Fabiola Sáenz Blanco.
29	Reflexiones desde los procesos de co-gestión de los Objetivos de Desarrollo del Milenio en la localidad de Suba (Bogotá, Colombia)	Revista Universidad Nacional de Colombia BDigital Portal de revistas UN	2010	Ruth Miriam Moreno Aguilar.
30	Desarrollo de competencias específicas en la materia tecnología educativa bajo el marco del Espacio Europeo de Educación	Revista latinoamericana de tecnología educativa	2004	Raquel Barragán Sánchez y Olga Buzón García.
31	El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?	Revista Unimar	2008	Ángel Díaz Barriga.
32	Implementación del sistema de gestión por competencias para la Uniagustiniana.	Revista Suma de Negocios	2012	Julián Ávila y Francys Bedoya.
33	Las competencias básicas: el nuevo paradigma curricular en Europa.	Foro de Educación	2010	Luis Toribio Briñas.
34	Reflexiones sobre la Educación Basada en Competencias.	Revista Complutense de Educación	2010	Juan Baustista Climent Bonilla.
35	Competencia Laboral. Manual de conceptos y aplicaciones de zen el sector salud.	Cinterfor/OIT	2004	OIT
36	Propuesta de modelo de gestión por competencias para mejorar la productividad de las empresas en Antioquia.	Repositorios Universidad de Medellín	2010	Oscar Londoño, Robert Henao y Juan Posada Toro.
37	Descripción de un Framework metodológico para el desarrollo de aplicaciones relacionadas con el patrimonio cultural.	Lámpsakos	2014	Christian Díaz León E. y Mauricio Hincapié Montoya.

Fuente: elaboración propia

Luego del análisis preliminar a través de la revisión de las palabras clave y resumen de los artículos y posterior lectura a profundidad sobre los alcances investigativos, se identifica que para la búsqueda de información se debe partir desde la forma en que se diseñan los currículos para la educación, cuestionamientos como: ¿qué tipo de componentes son tenidos en cuenta en el diseño curricular?, ¿cómo se construyen y verifican los currículos?, ¿por qué un currículo es innovador y quiénes lo construyen? establecieron las bases conceptuales para determinar las tendencias investigativas que incluyen técnicas, métodos y/o modelos innovadores para definir el diseño curricular en estudiantes de básica secundaria; en tal sentido el rastreo bibliográfico se re-enfoca en palabras como: micro-curriculum, diseño curricular, innovación curricular y gestión curricular.

Categoría 2

Artículos con enfoque reflexivo

Definidas las palabras clave se procede nuevamente a buscar en las bases de datos públicas y privadas (EBSCO, ProQuest, ScienceDirect, SCOPUS, Scielo, Universidad de Antioquia, Fuente Académica Premier, Dialnet y Education Source). Luego de la fase heurística y hermenéutica, se observa que existe un importante grupo de artículos enfocados en estudiar el currículo, por lo cual en el análisis inicial se establecen tres categorías: publicaciones con enfoque reflexivo, publicaciones para currículos disciplinares y publicaciones con enfoque en la gestión curricular.

Analizados los artículos con enfoque reflexivo se identifican importantes aportes conceptuales en términos de tendencias sobre diseños curriculares; para efectos de la propuesta, dichas publicaciones, se convirtieron en el primer filtro debido a la naturaleza reflexiva y no empírica en cuanto al establecimiento de técnicas, métodos y/o modelos innovadores en el currículo académico.

Tabla 2. Artículos con enfoque reflexivo

Nº	Título	Revista	Año	Autor(Es)
1	Revisando las prácticas educativas: una mirada posmoderna a la relación género-currículo.	Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud.	2014	Elida Giraldo-Gil
2	Análisis del concepto enseñanza en las teorías curriculares de Lawrence Stenhouse y José Gimeno Sacristán.	Revista Educación y Pedagogía.	2004	Ana Cadavid e Isabel Calderón Palacio.
3	Educación de calidad, escuela y currículo	Revista educación y pedagogía.	1994	Santiago Correa
4	Reflexiones sobre el plan de estudios: ¿Reforma o mampostería curricular?	Revista diálogos de derecho y política.	2010	Roberth Uribe Álvarez
5	Um currículo entre formas e forças.	Educação	2015	Alves Paraíso, M.
6	¿Es el curriculum escolar relevante en la cultura digital? debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea.	Education policy analysis archives.	2014	Dussel, I. I.
7	El perfil profesional de líder escolar: una guía para la elaboración de programas y currículos educativos.	Revista de la Universidad del Valle de Guatemala.	2014	Oliva, J. J.
8	Una mirada internacional de la construcción curricular. Por un currículo vivo, democrático y deliberativo.	Revista electrónica de investigación educativa.	2015	Rangel Torrijo, H. H.
9	El curriculum escolar y su abordaje desde la teoría de la sociedad mundial: revisión y prospectiva.	Education policy analysis archives.	2014	Astiz, M. A.
10	Las reformas en la historia del currículo en Venezuela (el proceso de implantación de la educación básica 1980-1998).	Revista Historia de la educación latinoamericana.	2013	Mora-García, J. P.
11	El currículo en la sociedad del conocimiento.	Educación y educadores.	2013	Avendaño-Castro, W. W., y Parada-Trujillo, A. A.

continúa en la página siguiente

continúa en la página anterior

12	Perspectivas de pedagogía y currículo con relación a la intencionalidad formativa de la educación.	Itinerario educativo.	2013	Johany Castro Hoyos, F., & Elena Arias Vanegas, B.
13	Un currículo para múltiples adaptaciones	Enseñanza & Teaching.	2016	Sola Martínez, T.
14	Etnomatemáticas y currículo: una relación necesaria.	Revista latinoamericana de etnomatemática.	2014	Peña Rincón, P. A.
15	La formulación de los objetivos instructivos en el contexto del currículo docente.	Revista cubana de educación médica superior.	2014	González Díaz, C. C., & Sánchez Santos, L.
16	Estudios generales y tecnología en un currículo participativo.	Ciencia y sociedad.	2013	Córdoba, M. E
17	El currículo y la formación: en los laberintos de un mundo apalabrado.	Revista latinoamericana de estudios educativos.	2012	Portela Guarín, H.
18	Logros y desafíos para un currículo inclusivo.	Pedagogía universitaria.	2012	Alfonso Olivera, R. N., Hernández Días, A., & Haramboure.
19	La reforma curricular en competencias: la experiencia en las preparatorias federales por cooperación.	Education policy analysis archives.	2015	Silva Montes, C. C.
20	Las reformas como dispositivos de cambios curriculares.	Uni-pluri/versidad.	2014	Taborda, M. A., & Posada, R. R.
21	Entramado del currículo y desarrollo de innovaciones en educación.	Revista mexicana de investigación educativa.	2014	Estévez Nennering, E. E.
22	El nuevo currículo educativo británico.	Cuadernos de pedagogía.	2011	
23	Estudos curriculares gênese e consolidação em Portugal.	Educação, sociedade & culturas.	2013	Pacheco, J. J.
24	Un currículo más justo para otra globalización.	Cuadernos de pedagogía.	2012	Jurjo Torres S.

Fuente: elaboración propia

En síntesis, los artículos con enfoque reflexivo resaltan la importancia de adaptar el currículo, a fin de responder a la sociedad actual y a los intereses de los educandos (Avendaño & Parada, 2013), acentuando que los contenidos que la escuela selecciona deben proporcionar la posibilidad de diálogo con la sociedad (Cadavid & Calderón, 2004); si bien se expresa la necesidad de adaptar los currículos a las problemáticas no se evidencia con claridad en los escritos diseños o modelos curriculares desde las problemáticas sociales para abordarlas a través de procesos de innovación educativa.

Categoría 3

Análisis de artículos para currículos disciplinares

Analizados los artículos con enfoque reflexivo se procede a la revisión de aquellas publicaciones que de acuerdo con su título y resumen indican intervención curricular a partir de las disciplinas escolares.

Tabla 3. Análisis artículos currículos disciplinares

Nº	Título / Año	Revista	Autor(es)
1	La solución de situaciones problemáticas: una estrategia didáctica para la enseñanza de la química. / 2000	Innovaciones Didácticas.	García García y José Joaquín.
2	Enseñar ciencias en un mundo en riesgo. Antecedentes y propuestas curriculares y didácticas. / 2009	Uni-Pluri/Versidad.	José Joaquín García García.
3	La enseñanza de las ciencias sociales y la formación para las ciudadanías desde el enfoque de escuela abierta: un campo significativo para las prácticas pedagógicas y la investigación formativa. / 2011	Uni-Pluri/Versidad.	Hader Calderón Serna.
4	Maestro, traductor y tecnologías de la información y la comunicación en la escuela de idiomas de la Universidad de Antioquia: realidades y retos. / 2012	Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura.	María Ardila, Luz Becerra, y Natalia Isabel Cañas Gil.
5	Análisis de los currículos autonómicos LOMCE de educación física en educación primaria. / 2015	Retos.	David Méndez, Javier Fernández, Antonio Méndez, y Jose A. Prieto
6	Las tecnologías de la información y de la comunicación en el currículo de matemáticas: orientación desde las políticas y los proyectos educativos. / 2015	Panorama.	Mayra Arévalo y Audin Aloiso Gamboa Suárez.
7	Idoneidad epistémica del significado de la derivada en el currículo de bachillerato. / 2013	Paradigma.	Luis R. Pino, Walter F. Castro, Juan D. Godino, y Vicenç Font.
8	Caracterización de la integración de las tic en los currículos escolares de instituciones educativas en barranquilla. / 2013	Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad Del Norte	Carmen Ricardo, Mónica Borjas, Ingrid Velásquez, Juliana Colmenares y Alejandra Serje.
9	Los retos de la educación bilingüe en inglés y español en las escuelas públicas de nuevo york: objetivos, modelos y currículos. / 2012	Springer.	Patricia Velasco y Herlinda Cancino.
10	O ensino de história da américa latina no Brasil: sobre currículos e programas. / 2011	Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación.	Thamar Kalil-Alves y Wellington De Oliveira.
11	Aprendizaje y enseñanza de la lengua castellana y literatura: currículo de educación secundaria obligatoria. / 2012	Contextos Educativos.	Amando López y Aurora Martínez Ezquerro.

continúa en la página siguiente

continúa en la página anterior

12	La construcción de un currículo intercultural a partir del diálogo de saberes: descripción y análisis de una experiencia de formación docente continua. / 2013	Revista Electrónica de Enseñanza de Las Ciencias.	Ana Dumrauf y Adriana Menegaz.
13	Integración curricular de las TIC en la enseñanza no universitaria: modelo de ajuste y hoja de ruta. / 2012	Cisti	Luis Vilán Crespo y Manuel Pérez Cota
14	Modelo de educación holística: una propuesta para la formación del ser humano. / 2015	Revista Actualidades Investigativas En Educación.	Rosa Gluyas, Rodrigo Esparza, María Romero y Julio Ernesto Rubio.
15	Indicios de estandarización curricular: la pedagogía del entorno en los currículos oficiales de educación primaria de Chile y España / 2013	Archivos Analíticos de Políticas Educativas.	Marta Estellés Frade.

Fuente: elaboración propia

En definitiva, las publicaciones en la mayoría de casos proponen desde su área de conocimiento definir unos tópicos que sirvan de guía para establecer su desarrollo de contenido, pero no se evidencia una visión integradora para toda la gestión curricular partiendo de unos lineamientos comunes; los artículos expresan problemáticas del contexto y la necesidad de un currículo pertinente, pero ¿cómo definir un currículo que permee diversidad de contextos para la educación básica y además sea innovador?

Categoría 4

Análisis de artículos con enfoque en la gestión curricular

Las publicaciones referidas en su título a propuestas de intervención curricular, desde la gestión, se analizaron a profundidad para determinar los aspectos esenciales que permitan distinguir los componentes para el desarrollo de un modelo integrador pertinente para las instituciones educativas de básica secundaria; en este sentido se reagruparon los textos en dos enfoques, educación superior y educación básica.

Las propuestas para la educación superior se descartan debido a la naturaleza de la investigación, sin embargo, se retoman aportes importantes que serán tenidos en cuenta para efectos de la construcción del modelo.

Gestión curricular para educación superior**Tabla 4. Artículos de gestión curricular para la educación superior**

Nº	Título / Revista	Año	Autor(es)
1	Acerca de la participación de los profesores en el currículo. / Uni-Pluri/Versidad.	2009	Gloria Giraldo y Elvia González.
2	Innovar en el currículo universitario: una propuesta de observatorio de objetos curriculares. / Uni-Pluri/Versidad.	2009	José Ramiro Galeano Londoño.
3	Sobre la interdisciplinariedad en los programas de formación de maestros en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Estado actual y proyecciones. / Uni-Pluri/Versidad.	2010	Teresita María Gallego Betancur.
4	Sobre la evaluación de la renovación curricular puesta en marcha desde 1997 en la Universidad de Antioquia. / Uni-Pluri/Versidad.	2011	Elvia María González Agudelo.
5	Un nuevo sentido en la educación por proyectos a través del pensamiento del mestizaje en el programa de traducción de la universidad de Antioquia. / Mutatis Mutandis.	2013	Elvia González Agudelo y Miguel Orlando Betancourt Cardona.
6	La investigación formativa o la posibilidad de generar cultura investigativa en la educación superior: El caso de la práctica pedagógica de la licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades, lengua castellana de la Universidad de Antioquia. / Plataforma Cybertesis.	2008	Margarita María Osorio Álvarez.
7	La integración curricular en el proceso de transformación del programa de odontología de la Universidad de Antioquia: un problema en la gestión curricular. / Uni-Pluri/Versidad.	2009	Hugo Sánchez Fajardo y Elvia María González Agudelo.
8	La Práctica en la formación de educadores en Brasil: Currículos fracturados. / Revista Electrónica Universitaria de Formación del Profesorado.	2016	Palazzo, J., Gomes, A., y Rêgo Pimentel.
9	Diseño e implementación de un currículo por competencias para la formación de médicos. / Rev Peru Med Exp Salud Pública.	2014	Graciela Risco de Domínguez.
10	Diseñar el currículo universitario: un proceso de suma complejidad. / Signo y Pensamiento 56	2010	María Gladys Álvarez.
11	Elementos de diseño de un currículo basado en el enfoque de procesos. / Rev Educación en Ing.	2012	Arturo T. De Zan y Luis A. Paipa
12	La construcción de currículo desde perspectivas críticas: una producción cultural. / Signo y Pensamiento 56.	2010	Nancy Agray Vargas.
13	Formación por competencias y acreditación de calidad: su convergencia en el curriculum. / Itine Rario Educativo.	2013	Ángela María Restrepo Jaramillo.
14	El diseño curricular, una responsabilidad compartida. / Colombia Médica.	2011	María Tovar y Pedro Sarmiento.
15	Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional. / Revista de Docencia Universitaria.	2012	Miguel A. Zabalza Beraza

continúa en la página siguiente

continúa en la página anterior

16	Innovación curricular en los grados de maestro en la Facultad HUHEZI (Mondragon Unibertsitatea): la materia Educación Intercultural y Educación en Valores. / Revista de Docencia Universitaria.	2012	Amelia Barquín, Nerea Alzola, Monika y Madinabeitia Medrano
17	Estado da arte das pesquisas sobre currículo em cursos de formação de profissionais da área da saúde: um levantamento a partir de artigos publicados entre 2005 e 2011. / Interfase Comunicação Saúde Educação.	2012	Liana Carvalho, Maria Antero Sousa y Ágatha Aranha.
18	Modelo de gestión para diseño curricular basado en prácticas de ingeniería de software. / Revista Electrónica de Investigación Educativa.	2015	Huizilopoztli García, Francisco Álvarez y Ricardo Mendoza.
19	Establecimiento de un modelo educativo institucional para la orientación del proceso de innovación curricular de las carreras de la Universidad de Playa Ancha / Palabra Clave.	2013	Sandra Pizarro Barrera & Cristián Valenzuela Urrea.
20	Currículo Integrado: entre o Discurso e a Prática. / Revista Brasileira de Educação Médica.	2011	Patricia Alves de Souza, Angelica Maria Bicudo Zeferino y Marco Aurélio Da Ros.
21	Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de educación básica en México. / Perspectiva Educativa Formación de Profesores.	2014	Frida Díaz Barriga Arceo y Ramsés Barroso Bravo.

Fuente: elaboración propia

Galeano Londoño, 2009 plantea en “Innovar en el currículo universitario: una propuesta de observatorio de objetos curriculares”, algunos cuestionamientos: ¿cómo innovar en el currículo universitario? ¿cuáles son las teorías curriculares que alimentan la intención, el interés y cuáles las posibilidades de concreción en la práctica de la actual reforma curricular universitaria? El autor realiza la propuesta para un currículo integral denominado Local- Global.

Sánchez y González, 2009, plantean que la falta de integración curricular afecta el plano pedagógico y administrativo, por lo cual los modelos de gestión curricular deben ser integradores en términos del logro compartido (Amaya de Ochoa, 1999). Para una comunidad crítica la construcción del currículo es un factor clave.

Grundy, 1998 señala que las instituciones educativas de cualquier nivel lo que hacen es “curricularizar”, es decir; articular con sentido formativo las prácticas educativo-pedagógicas; el currículo es motivo de discusión científica de la educación. Tal como lo expresan las anteriores publicaciones, uno de los retos de la comunidad académica consiste en la actualización pertinente de los currículos, debido a que estos tienen su propia dinámica y la falta de instrumentos especializados dificultan su homogeneidad.

Gestión curricular para educación básica y media

Las publicaciones cuyo título expresan intervención curricular desde la gestión se analizaron a profundidad para determinar los enfoques investigativos; en tal sentido, se encuentran significativos aportes que permiten dar una luz para el diseño de un modelo curricular que permita integrar los diferentes aspectos que se deben considerar para establecer currículos pertinentes para los actuales desafíos educativos.

Tabla 5. Análisis del diseño metodológico para los artículos de gestión curricular en educación básica y media

N°	Título / Año	Revista / Autor(es)	Diseño Metodológico		
			Enfoque / Alcance	Tipo	Instrumentos/ Técnicas
1	Acortando la distancia entre la escuela y la comunidad - / Experiencia de construcción de un currículo intercultural en la Institución Educativa Karmata Rúa del Resguardo Indígena de Cristianía, Colombia. / 2010	Visão Global, Joaçaba. / Zayda Sierra, Sabine Sinigúy y Alexandra Henao.	Cualitativo / Descriptivo.	/ Experimental Investigación participativa.	No se incluyen instrumentos, pero en la redacción manifiestan realizar juegos dramáticos y otras actividades lúdico-artísticas.
2	La competencia mediática en el currículo escolar: ¿espacio para innovaciones educativas con tecnologías de la información y la comunicación? / 2016	Innovación Educativa. / Isabel Pérez O.	Cualitativo / Exploratorio.	/ No experimental.	Técnicas: Observación, Entrevistas. Instrumentos.
3	El enfoque intercultural en el currículo de telesecundaria - elementos para una reflexión crítica. / 2016	Sinética Electrónica de Educación. / Maíke Kreisel.	Cualitativo / Descriptivo.	/ No experimental Etnográfico.	Técnicas: Observación. Entrevistas, Instrumentos: Guías semi-estructuradas para entrevistas. Registros de Observación.
4	Bogotá bilingüe: tensión entre política, currículo y realidad escolar. / 2014	Educ.Educ. / Yamith Fandiño P.	Cualitativo / Descriptivo.	/ Diseño: No experimental.	Técnica: Análisis documental
5	Los estándares en el currículo y la evaluación: ¿relaciones de medición, control y homogenización o, posibilidad de formación, diversidad y evaluación crítica? / 2013	Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. / Niño, L. E., & Gama, A.	Cualitativo / Descriptivo.	/ Diseño Experimental	Técnicas: Análisis documental Entrevistas Encuestas (talleres)
6	El método interpretativo de Von Savigny en el análisis de la legislación educativa: un estudio de casos sobre el currículo de Primaria. / 2013	Revista de Educación y Derecho. / Alfredo López	Cualitativo / Descriptivo.	/ Diseño No experimental.	Técnica: Análisis documental.

continúa en la página siguiente

continúa en la página anterior

7	El enfoque de competencias y el currículum del bachillerato en México. / 2010	Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud. / Rocío Andrade y Sara Hernández.	Cualitativo Descriptivo.	/ No Experimental Método Historial	Técnica Entrevista.
8	Las competencias clave como elemento central del currículo de la enseñanza obligatoria: un repaso a las experiencias europeas. / 2011	Revista Española de Educación Comparada. / Inmaculada Egido Gálvez.	Cualitativo Exploratorio.	/ No Experimental	Técnica: Análisis documental.
9	Los discursos sobre el cuerpo en el currículo oficial: una aproximación al Diseño Curricular Nacional. / 2010	Educación. / José Rosales	Cualitativo Descriptivo.	/ No Experimental Método Historial oral temática.	Técnica: Análisis documental.
10	Una propuesta para ambientalizar el currículo. / 2015	Cuadernos de Pedagogía. / Genina Calafell, Mercè Junyent, y Josep Bonil.	Mixto Explicativa.	/ Experimental.	Enuncian elaboración de talleres para el modelado
11	Hacia una teoría de acción en gestión curricular: Estudio de caso de enseñanza secundaria en matemática. / 2015	Psicoperspectivas Individuo y Sociedad. / Paulo Volante, Francisca Bogolasky, Fabián Derby, y Gabriel Gutiérrez.	Cualitativo Explicativa	/ Experimental Estudio de caso.	Análisis documental Grupos focales, Entrevistas.
12	Integración Curricular: respuesta al reto de educar en y desde la diversidad/ 2011	Educar em Revista. / Nuria Illán Romeu, y Jesús Molina.	Mixto Descriptivo.	/ Diseño Experimental.	Entrevistas Semi-Estructuradas Grupos focales.

Fuente: elaboración propia

Categoría 5

Evaluación metodológica

De los artículos mencionados en la tabla anterior, se analizan a profundidad aspectos tales como: palabras clave, preguntas de investigación, ejes temáticos, diseño metodológico, problemáticas sociales, principios de innovación, modelos gráficos curriculares y conclusiones, así:

Palabras clave

Partiendo de "Currículo" como palabra clave que constituye el común denominador en los artículos, también se identifican conceptos como: proceso organizativos comunitarios, educación intercultural, políticas educativas, conocimiento social y político, estándares, currículo del bachillerato, proceso enseñanza-aprendizaje, competencias clave, diseño curricular, alineamiento curricular, gestión curricular, integración curricular, diversidad educativa, entre otras; estas palabras fueron fundamentales

en las publicaciones, puesto que permitieron identificar el enfoque e intencionalidad del investigador sobre el tema, además al complementarlas con la lectura del resumen, se mejora el análisis para la clasificación de las publicaciones.

Preguntas de Investigación

Las preguntas identificadas giran alrededor de ¿cómo las instituciones educativas diseñan sus currículos educativos? así mismo, formulan interrogantes sobre: ¿qué alternativas curriculares pueden generarse que permitan el fortalecimiento organizativo comunitario desde la institución escolar? ¿cómo se desarrolla el currículo del bachillerato por competencias? ¿cuáles son las áreas que requieren de gestión curricular? En este sentido, se identifica el interés de los investigadores para encontrar solución a los problemas de actualidad.

Ejes temáticos

Los conceptos temáticos y teóricos abordados en las diferentes investigaciones permitieron identificar los fundamentos que los autores tomaron de referencia para sustentar sus propuestas sobre el currículo; entre ellas se destaca:

Interculturalidad. Los investigadores Sierra Restrepo, Sinigúí Ramírez y Henao Castrillón, 2010, indican que esta se construye de la interrelación de cinco dimensiones: integración de contenido, proceso de construcción del conocimiento, reducción del prejuicio, pedagogía de la equidad y cultura escolar y estructura social de empoderamiento.

Para el estudio del programa de Bogotá Bilingüe (PBB), los autores describen que el concepto de currículo implica la articulación entre objetivos, modelos y módulos educacionales para el desarrollo de habilidades para usar dos o más lenguas con facilidad y eficacia (Siguan, 1986). Para Ferguson, Houghtton y Well (1977) la articulación bilingüe puede ser, (i) transaccional, (ii) de mantenimiento y (iii) de enriquecimiento. Entre tanto, Halbach (2008) afirma como principal característica metodológica de la educación bilingüe la coordinación entre la enseñanza de la lengua y la enseñanza de los contenidos (Fandiño, 2014).

Según la Comisión de las Comunidades Europeas (2006), las competencias clave deben estar presentes en todos los jóvenes al finalizar su proceso de formación de básica secundaria, en términos de: comunicación en lengua materna y lenguas extranjeras; competencias en matemáticas, ciencias y tecnología, digital, sociales y cívicas; además de aprender a aprender, sentido de la iniciativa, espíritu de empresa y conciencia y expresión cultural (Egidio, 2011).

Expresan Calafell, Junyent & Bonilla (2015), en su artículo “Una propuesta para ambientalizar el currículo” que se debe analizar desde la complejidad (autoría compartida, 2012), en términos de: (i) transformación del entorno incorporando la relación medio y sociedad para la sostenibilidad, (ii) desarrollo del pensamiento creativo y crítico y (iii) empoderamiento de los alumnos, profesores e instituciones.

En la publicación “Hacia una teoría de acción en gestión curricular: Estudio de caso de enseñanza secundaria en matemática” los investigadores realizaron un rastreo bibliográfico en el que destacaron los conceptos de Marzano (2003), Marzano, Waters & McNully (2005), Porter (2004), Webb (2007) y Bambrick-Santoyo (2010), presentando diferentes niveles de solución en el denominado problema de gestión curricular.

El análisis de los metadatos de la investigación de Marzano, Waters & McNully (2005) sobre los efectos del liderazgo permiten identificar siete pasos metodológicos. (1) identificar contenidos esenciales, (2) entregarlos a tiempo, (3) secuenciar para brindar oportunidades de aprendizaje, (4) asegurar aplicación por parte de los profesores, (5) proveer estrategias y recursos sobre los tiempos de enseñanza, (6) brindar retroalimentación y recuperación de tiempo y (7) distribuir la información.

Porter (2004), desde la perspectiva del macro-entorno se cuestiona sobre los lineamientos nacionales con las decisiones locales, Es así como Porter y Smithson (2001), desarrollan procedimientos para el análisis de material educacional a textos, estándares y evaluaciones. Además, Bambrick-Santoyo (2010) propone cuatro principios de una instrucción orientada por datos: Evaluación, Análisis, Acción y Cultura.

Problemáticas sociales

El rastreo bibliográfico tiene como génesis el currículo educativo, en este sentido emergen diferentes connotaciones por las cuales este debe suplir y atender a las falencias y retos de la sociedad. Niño y Gama, 2013 indican que las políticas educativas en América Latina han estado pensadas desde una perspectiva económica y política. Bajo el argumento de una preparación para la vida del trabajo, el desarrollo y el progreso, imponiendo a niños, niñas y jóvenes de sectores pobres, un currículo orientado a perfeccionar ciertas destrezas laborales, mientras se transfiere su capacidad de pensar crítica y creativamente, según Baudelot y Establet, 1976; Reimes, 2000; Llach, y Gigaglia, 2004. También, Sierra Restrepo, Sinigúí Ramírez y Henao Castrillón, 2010, proponen un currículo que atienda situaciones locales tales como: alcoholismo y drogadicción, violencia intrafamiliar, pérdida de identidad, medio ambiente y contaminación; situación que no ha sido fácil abordar desde la escuela, debido a la falta de metodologías y capacidad institucional para generar soluciones con el trabajo de la comunidad.

Consideraciones de innovación educativa

Se analizaron las publicaciones en términos de la presencia de la innovación educativa mediante la clasificación de componentes que incluyen tecnologías, procesos, personas y conocimiento (Fidalgo, 2011); sus consideraciones son: tecnologías: uso de herramientas para el propio proceso de aprendizaje; procesos: uso de metodologías que mejoran las existentes y reducen el esfuerzo en la aplicación; personas: la innovación docente es integrante, no excluyente; y conocimiento: relaciona los objetivos del proceso de aprendizaje.

Tabla 6. Análisis innovación educativa

Texto	Innovación Educativa			
	Tecnología	Procesos	Personas	Conocimiento
1 Acortando la distancia entre la escuela y la comunidad – Experiencia de construcción de un currículo intercultural en la Institución Educativa Karmata Rúa del Resguardo Indígena de Cristianía, Colombia.	X	X	X	X
2 El enfoque intercultural en el currículo de telesecundaria – elementos para una reflexión crítica.	X	X	X	X
3 Bogotá bilingüe: tensión entre política, currículo y realidad escolar.		X	X	X
4 La competencia mediática en el currículo escolar: ¿espacio para innovaciones educativas con tecnologías de la información y la comunicación?		X	X	X
5 El enfoque intercultural en el currículo de telesecundaria – elementos para una reflexión crítica.	X	X	X	X
6 Los discursos sobre el cuerpo en el currículo oficial: una aproximación al Diseño Curricular Nacional.		X	X	X

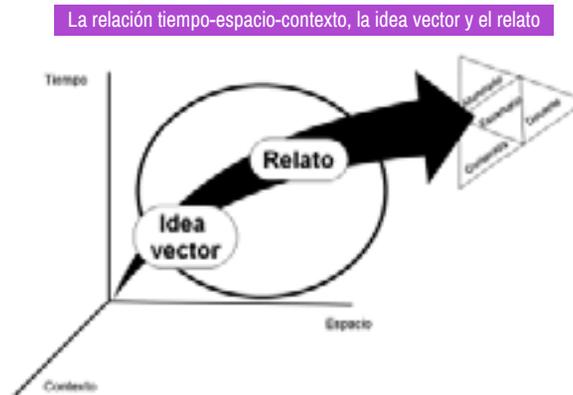
Fuente: elaboración propia

En los artículos analizados se evidencia la presencia de conceptos de innovación educativa, según los criterios de Fidalgo, 2011, es necesario adelantar un rastreo bibliográfico más crítico que permita determinar cada aspecto y su nivel de complejidad desde los niveles administrativo y operativo.

Modelos gráficos curriculares

Las representaciones gráficas expresadas en los artículos indican los siguientes enfoques.

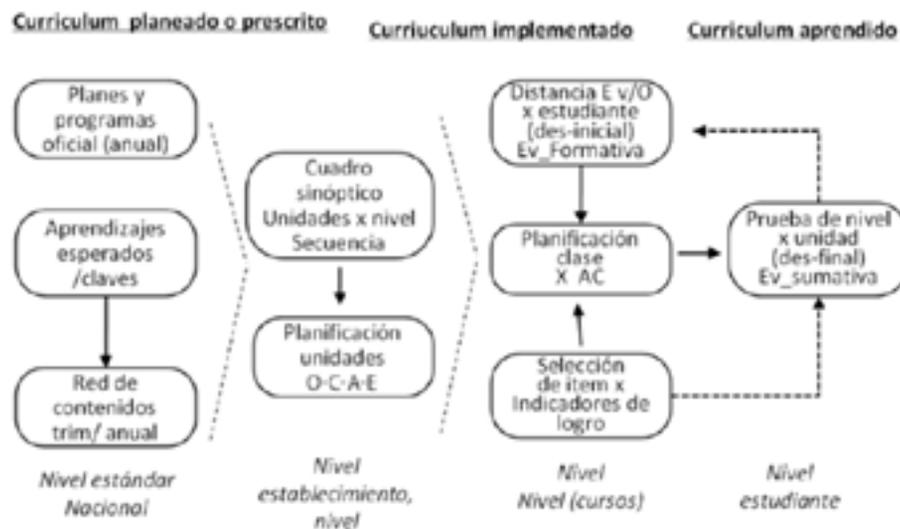
Figura 2. Modelo vector



Fuente: tomado de Calafell, Junyent & Bonil, 2015.

El modelo propuesto relaciona tiempo, espacio y contexto de donde surge una idea que determina la acción educativa. Según el autor "idea Vector" que orienta el accionar es una aproximación al mundo desde la transformación. Así mismo, Volante, Bogolasky, Derby, y Gutiérrez, 2015, presentan el modelo de gestión curricular TE 101008:

Figura 3. Modelo de gestión curricular TE 101008



Fuente: Volante, Bogolasky, Derby y Gutiérrez, 2015.

Peña, Flaborea y Guzman, 2011 identificaron falta de coherencia entre planeación táctica y estratégica en las políticas lingüísticas institucionales, proponiendo, (i) construcción curricular alineada con propósitos, metodologías, sistema de evaluación e insumos para la elaboración, (ii) integración entre las humanidades (español e inglés), (iii) disponibilidad de espacios para la reflexión pedagógica y autoevaluación, (iv) participación activa de los estudiantes como co-arquitectos de los contenidos y prácticas bilingües (Fandiño-Parra, 2014).

Niño Zafra & Gama Bermúdez (2013) expresan que Colombia ha adecuado su Sistema Educativo Nacional a las demandas políticas, sociales y económicas, en desconexión con el contexto global y local. También (Egido Gálvez, 2011), concluye que es precipitado valorar la adopción del modelo de competencias en la educación obligatoria debido a que este es relativamente nuevo para hacer prospectivas. Las experiencias europeas indican la necesidad de profundizar en estudios sobre las competencias claves en términos teórico-prácticos.

Volante, Bogolasky, Derby y Gutiérrez (2015), elaboraron un modelo conceptual que permite tomar decisiones para ejecutar el currículo de forma que el currículo prescrito sea aplicado. Del mismo modo, Calafell, Junyent y Bonil (2015), señalaron que la escuela debe generar visión global capacitando a sus estudiantes; para ello, formularon una propuesta de forma que las actividades de ambientación curricular en el aula, permitan distintas y diversas actividades de los participantes del grupo en términos de ambientación curricular.

Otro modelo analizado es el propuesto por Illán Romeu y Molina Saorín (2011), denominado “Modelo de diseño, desarrollo y evaluación de Unidades Didácticas Integradas”. El modelo permite afirmar que la escuela para todos es completamente posible luego de haberlo sometido a procesos de experimentación.

El concepto de currículo requiere de innumerables adecuaciones contextuales y disciplinares, por tanto, es un proceso en constante evolución que debe responder a lineamientos de carácter local con proyección mundial. Una vez realizado el análisis de los diferentes documentos, surgen los interrogantes: ¿Qué tipo de problemáticas locales y globales se deben abordar en el currículo? ¿Cómo aportan las áreas de conocimiento a mejorar las condiciones locales y globales? Las investigaciones analizadas carecen de enfoques de capacidades humanas, puesto que no definen una lista de capacidades básicas en virtud de la dignidad humana, como lo plantea Nusbaum (2012), en términos de (i) vida, (ii) salud corporal, (iii) integridad corporal, (iv) sentidos, imaginación y pensamiento, (v) emociones, (vi) razón práctica, (vii) afiliación, (viii) otras especies, (ix) juego y (x) control sobre el propio ambiente, para lo cual, cada capacidad debe contener un objetivo que evalúe las políticas locales y en este sentido brindar mayor impacto en la sociedad. El currículo educativo debe responder a propuestas que suplan dichos requerimientos; por tanto, el currículo debe estar acorde con las capacidades locales con proyección global, bajo un enfoque de competencias que incluya micro-sociedades a través de procesos de co-creación para la innovación educativa. A la luz de estos principios, no se evidencia una guía sencilla y funcional que combine competencias y capacidades de desarrollo humano para la educación básica. Así mismo, Saracho (2005), indica que los modelos de competencias distintivas, genéricas y funcionales no contienen una guía clara y práctica de para qué y cómo utilizar cada una de ellas.

Se requiere una mayor articulación del currículo en los contextos de vida, en la que la comunidad educativa juegue un rol dinamizante y significativo que permita contribuir a la solución de problemas locales con proyección global.

Si bien los Estándares Básicos de Competencia y los Derechos Básicos de Aprendizaje definen la ruta de aprendizaje por grado de escolaridad para lograr los estándares requeridos en Colombia, no se dicta un procedimiento, método o modelo que conjugue dichos requerimientos, siendo las instituciones educativas las responsables de revisar los currículos y planes de mejora. “La creatividad de los docentes, sus conocimientos de la realidad de los estudiantes, sus experiencias en el diseño de estrategias pedagógicas serán sin duda algunos ingredientes indispensables para que estos estándares de calidad sean alcanzados por los alumnos” (MEN, 2006).

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) plasman los ideales promulgados por 193 países miembros de la ONU para los años 2015 a 2030; en tal sentido los programas de formación educativa deben contener competencias que permeen dichos objetivos. En el rastreo bibliográfico no se evidenció dicho planteamiento.

Blanco y Messina Raimondi (2000), (como se citó en Rimari Arias, 2013), afirman que la falta de conceptos teóricos profundos no permite aclarar qué es y no es innovación educativa. Las actuales propuestas bajo el enfoque de Fidalgo, 2011, presentan debilidad argumentativa, lo que el autor la denomina “las cuatro patas de la silla de la innovación educativa”.

La co-creación genera espacios para la innovación; además reúne conceptos de inteligencia colectiva, trabajo colaborativo y cooperativo, entre otros, lo que permite generar conocimiento conjunto con un enfoque constructivista. La exploración de esta técnica se gesta para el desarrollo de productos y servicios a nivel empresarial; a nivel educativo es una práctica poco explorada que requiere de mayor nivel de análisis y estructura.

Trabajos futuros

Finalizado el análisis de los escritos se identifican diferentes tópicos a nivel investigativo que requieren de mayor profundidad para la gestión del currículo, entre otros: (i) El desarrollo de modelos teóricos para la gestión curricular con enfoques diferenciadores en las etapas de desarrollo de aprendizaje. (ii) La vinculación de los objetivos de desarrollo sostenible 2015-2030 en los currículos educativos en todos los niveles de formación. (iii) La integración de las capacidades humanas para la gestión del currículo en los niveles de aprendizaje. (iv) La relación en los procesos de innovación educativa en la gestión del currículo con en el desarrollo de Capacidades Humanas, (v) La conceptualización de la innovación educativa y su integración desde la gestión curricular y (vi) Las técnicas, modelos y metodologías de innovación para el fortalecimiento de los currículos educativos.

Conflicto de intereses

Los autores declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole. Asimismo, la Universidad Católica Luis Amigó no se hace responsable por el manejo de los derechos de autor que los autores hagan en sus artículos, por tanto, la veracidad y completitud de las citas y referencias son responsabilidad de los autores.

Referencias

- Agray Vargas, N. (2010). La construcción de currículo desde perspectivas críticas: una producción cultural. *Signo y Pensamiento*, 29(56), 420-427. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0120-48232010000100024&lng=en&nrm=iso
- Amaya de Ochoa, G. (1999). *La gestión del currículo*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Andrade Cazares, R. A., y Hernández Gallardo, S. (2010). El enfoque de competencias y el currículo del bachillerato en México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1): 481-508. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1692-715X2010000100023&lng=es&nrm=is&tlng=es
- Aparici, R., y Silva, M. (2012). Pedagogía de la interactividad. *Comunicar*, 19(38), 51–58. DOI: <http://doi.org/10.3916/C38-2011-02-05>
- APC Colombia–Agencia Presidencial de Cooperación Internacional. (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible, Colombia Herramientas de aproximación al contexto local. Recuperado de <https://www.undp.org/content/dam/colombia/docs/ODM/undp-co-ODSColombiaVSWS-2016.pdf>
- Álvarez, M. G. (2010). Diseñar el currículo universitario: un proceso de suma complejidad. *Signo y Pensamiento*, 29(56), 68-85. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86019348004>
- Alves Paraíso, M. (2015). Um currículo entre formas e forças. *Educação*, 38(1), 49-58. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2015.1.18443>
- Area Moreira, M. (2008). La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación en la escuela*, (64), 5-17. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/60859>

- Atuesta Venegas, M. del R., Ceballos Moncada, A. F., y Gómez Alvis, R. (2015). Co-creación como metodología para la apropiación social de la ciencia y la tecnología (ASCYT) del recurso agua. Caso Urabá-Antioqueño- Colombia. *El Ágora USB*, 16(1). DOI: <https://doi.org/10.21500/16578031.2176>
- Avendaño-Castro, W., y Parada-Trujillo, A. (2013). El currículo en la sociedad del conocimiento. *Educación y Educadores*, 16(1), 159-174. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2006/3080>
- Ávila, J., y Bedoya, F. (2012) Implementación del sistema de gestión por competencias para la Unia-gustiniana. *Suma de Negocios*, 3(1), 139-147. Recuperado de <https://editorial.konradlorenz.edu.co/2012/05/implementacion-del-sistema-de-gestion-por-competencias-para-la-uniagustiniana.html>
- Bambrick-Santoyo, P. (2010). *Driven by data: A practical guide to improve instruction*. San Francisco: John Wiley and Sons Inc.
- Baudelot, C., y Establet, R. (1976) *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- Barquín, A., Alzola Maiztegi, N., y Madinabeitia Medrano, M. (2012). Innovación curricular en los grados de maestro en la facultad HUHEZI (Mondragon Unibertsitatea): la materia Educación intercultural y educación en valores. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 171-194. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4132203>
- Berdugo Correa, C., Oviedo-Trespalcios, Ó., Peña baena Niebles, R., Luna Amaya, C., y Nieto Bernal, W. (2014). Diseño y desarrollo de servicios: una nueva perspectiva desde el ciclo de vida. *Interciencia*, 39(2), 111-115. Recuperado de <https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2017/11/111-OVIEDO-5.pdf>
- Bertieri Quintero, J. R., Villamarín Marentes, J., y Sáenz Blanco, F. (2012). Organizaciones, Niveles y Terri-torio en la Perspectiva de un Modelo de Gestión de los Sistemas Regionales de Ciencia, Tecnología e Innovación. DOI: 10.13140/2.1.3934.5922
- Blanco Rosa, B., y Messina Raimondi, G. (2000), *Estado del Arte sobre las Innovaciones Educativas en América Latina*. Santafé de Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Carvalho Braid, L. M., Antero Sousa Machado, M. de F., y Aranha, A. C. (2012). Estado da arte das pesquisas sobre currículo em cursos de formação de de profissionais da área da saúde: um levantamento a partir de artigos publicados entre 2005 e 2011. *Interface*, 16(42), 679-692. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832012000300008>
- Briede, J. C., y Marcela, W. (2016). Diseño y co-creación mediante aprendizaje y servicio en contexto vulnerable: análisis de percepción de la experiencia. *Formación Universitaria*, 9(1), 57-70. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000100007>

- Barragán Sánchez, R., y Buzón García, O. (2004). Desarrollo de competencias específicas en la materia tecnología educativa bajo el marco del espacio europeo de educación superior. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 3(1). Recuperado de <http://campus.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/Barragan.pdf>
- Cadavid Rojas, A. M., y Calderón Palacio, I. (2004). Análisis del concepto enseñanza en las teorías curriculares de Lawrence Stenhouse y José Gimeno Sacristán. *Revista Educación y Pedagogía*, (40), 143-152. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/view/6019>
- Calafell, G., Junyent, M., y Bonil, J. (2015). Una propuesta para ambientalizar el currículo. *Cuadernos de Pedagogía*, (460), 56-60. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2015/163758/cuaped_a2015m10n460p56.pdf
- Calero Gimeno, R., y Gallarza-Granizo, M. (2015). Aplicabilidad del Service-Dominant Logic al ámbito sanitario: caracterizando el servicio para la co-creación de valor. *Gerencia y Políticas de Salud*, 14(29). DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.rgyps14-29.asdl>
- Castro Hoyos, F., y Arias Vanegas, B. (2013). Perspectivas de pedagogía y currículo con relación a la intencionalidad formativa de la educación. *Itinerario Educativo*, 27(61), 225-240. DOI: <https://doi.org/10.21500/01212753.1393>
- Climént Bonilla, J. B. (2010). Reflexiones sobre la educación basada en competencias. *Revista Complutense de Educación*, 21(1), 91-106. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED1010120091A>
- Comunidades europeas. (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo. Educación y Formación*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>
- Crespo, L. V., y Cota, M. P. (2012). Integración curricular de las TIC en la enseñanza no universitaria: modelo de ajuste y hoja de ruta. *CISTI (Iberian Conference On Information Systems & Technologies / Conferência Ibérica De Sistemas E Tecnologias De Informação) Proceedings*, 433-438.
- Córdoba, M. E. (2013). Estudios generales y tecnología en un currículo participativo. *Ciencia y Sociedad*, 38(1), 9-25. Recuperado de <http://repositoriobiblioteca.intec.edu.do/handle/123456789/1443>
- Correa Uribe, S. (1994). Educación de calidad, escuela y currículo. *Revista Educación y Pedagogía Nos*, (12 y 13), 112-131. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/view/6214/5730>
- Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28(111), 7-36. Recuperado de http://scielo.unam.mx/scielo.php?pid=S0185-26982006000100002&script=sci_arttext

- Díaz Barriga Arceo, F., y Barroso Bravo, R. (2014). Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de educación básica en México. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 53(1), 36-56. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4776603>
- Hincapié-Montoya, E. M., y Díaz-León, C. A. (2014). Descripción de un framework metodológico para el desarrollo de aplicaciones relacionadas con el patrimonio cultural. *Lámpsakos*, (11), 12-18. DOI: <https://doi.org/10.21501/21454086.1136>
- Díaz, M. (2007). *Lectura crítica de la flexibilidad. Vol. 1 La educación superior frente al reto de la flexibilidad*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Gough, I. (2007). El enfoque de las capacidades de M. Nussbaum: un análisis comparado con nuestra teoría de las necesidades humanas. *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, (100), 176-202. Recuperado de <http://estudioscriticosdesarrollo.com/desarrollohumano/GoughEnfoqueCapacidadesNusbaum.pdf>
- De Sosoaga López, A. (2013). El método interpretativo de Von Savigny en el análisis de la legislación educativa: un estudio de casos sobre el currículo de Primaria. *Revista de Educación y Derecho*, (9), 1-28. DOI: <http://dx.doi.org/10.1344/REYD2014.9.13260>
- De Zan, A., y Paipa Galeano, L. (2012). Elementos de diseño de un currículo basado en el enfoque de procesos. *Revista Educación en Ingeniería*, 7(14), 22-34. Recuperado de <https://www.educacioneningenieria.org/index.php/edi/article/view/239>
- Díez, Emiliano & Sánchez, Sergio (2015). aula abierta. *Aula Abierta*, 43(2), 87-93. <http://doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002>
- Dumrauf, A. G., y Menegaz, A. (2013). La construcción de un currículo intercultural a partir del diálogo de saberes: descripción y análisis de una experiencia de formación docente continua. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 12(1), 85-109. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11336/23648>
- Dussel, I. (2014). ¿Es el curriculum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Education Policy Analysis Archives*, 22(24), 1-21. Recuperado de <https://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/1586/1228>
- Echeverri, J., Aristizábal, M., Moreno, F., y Bedoya, A. (2012). Diseño de un sistema difuso para valoración de aportes en sistemas colaborativos. *Revista Ingenierías Universidad de Medellín*, 11(20), 139-152. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-33242012000100012&lng=en&tlng=es
- Edvinsson, L., y Malone, M. S. (1998). *El Capital Intelectual: Cómo identificar y calcular el valor inexplorado de los recursos intangibles de su empresa*. Bogotá: Norma S.A.

- Egido Gálvez, G. (2011). Las competencias clave como elemento central del currículo de la enseñanza obligatoria: un repaso a las experiencias europeas. *Revista Española de Educación Comparada*, 17, 239-262. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7552/7220>
- Estellés Frade, M. (2013). Indicios de estandarización curricular: la pedagogía del entorno en los currículos oficiales de educación primaria de Chile y España. *Education Policy Analysis Archives*, 21(82), 1-31.
- Estévez Nenninger, E. H. (2014). Entramado del currículo y desarrollo de innovaciones en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1291-1295. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000400014
- Fandiño-Parra, Y. (2014). Bogotá bilingüe: tensión entre política, currículo y realidad escolar. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 17(2), 215-236. DOI: 10.5294/edu.2014.17.2.1
- Ferguson, C. A., Houghton, C., & Wells, M. H. (1977). Bilingual education: An international perspective. In B. Spolsky & R. Cooper (eds.). *Frontiers of bilingual education* (pp. 154-179). Rowley, MA: Newbury House.
- Fidalgo, A. (2011). La innovación docente y los estudiantes. *La Cuestión Universitaria*, (7), 84-91. Recuperado de <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3372/3426>
- Finquelievich, S. (2007). Innovación, tecnología y prácticas sociales en las ciudades: hacia los laboratorios vivientes. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS*, 3(9), 135-152. Recuperado de <http://www.revistacts.net/volumen-3-numero-9/65-dossier/153-innovacion-tecnologia-y-practicas-sociales-en-las-ciudades-hacia-los-laboratorios-vivientes>
- Gluyas Fitch, R. I., Esparza Parga R., Romero Sánchez, M. del C., y Rubio Barrios, J. E. Modelo de educación holística: una propuesta para la formación del ser humano. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-25. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44741347022.pdf>
- Galeano Londoño, J. R. (2009). Innovar el currículo universitario. Una propuesta de observatorio de objetos curriculares. *Uni-pluiversidad*, 3(9). Recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/5287>
- Gallego, Teresita (2010). Sobre la interdisciplinariedad en los programas de formación de maestros en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia Estado actual y proyecciones. *Uni-Pluri/Versidad*, 10(2), 1-15. Recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/7914/7429>
- Gil-Lafuente, A., y Luis-Bassa, C. (2011). La Innovación centrada en el cliente utilizando el modelo de inferencias en una estrategia CRM. *Investigaciones Europeas de dirección y economía de la empresa*, 17(2), 15-32. DOI: [https://doi.org/10.1016/S1135-2523\(12\)60050-1](https://doi.org/10.1016/S1135-2523(12)60050-1)

- Giraldo-Gil, E. (2014). Revisando las prácticas educativas: una mirada posmoderna a la relación género-currículo. *Juventud*, 12(1), 211-223. Recuperado de DOI:10.11600/1692715x.12112071713
- Giraldo Mejía, G. E., y González Agudelo, E. M. Acerca de la participación de los profesores en el currículo. *Uni-pluriversidad*, 9(1). Recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/1841>
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Ediciones Morata.
- González Díaz, C., y Sánchez Santos, L. (2014). La formulación de los objetivos instructivos en el contexto del currículo docente. *Educación Médica Superior*, 28(3), 467-481. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412014000300008
- González Agudelo, E., y Betancourt, M. O. (2013). Un nuevo sentido en la educación por proyectos a través del pensamiento del mestizaje en el programa de traducción de la Universidad de Antioquia. *Mutatis Mutandis*, 6(1), 213-262. Recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/mutatismutandis/article/view/14567/13531>
- González, L., González, M., Echeverri, J., Herrera, J. C. (2014) Las redes sociales como factor potenciador de la co-creación: un experimento en la universidad de Medellín. *Revista QUID*, (23), 47-54. Recuperado de <http://revistas.proeditio.com/iush/quid/article/view/103/97>
- González, M., y González, L. (2015). La co-creación como estrategia para abordar la gobernanza de TI en una organización. *RISTI-Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, (15), 1-16. DOI: <http://doi.org/10.17013/risti.15.1-16>
- Halbach, A. (2008). Una metodología para la enseñanza bilingüe en la etapa de primaria. *Revista de Educación*, 346, 455-466. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re346/re346_17.pdf
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado., y Baptista Lucio, P. (2015). *Metodología de la Investigación* (6ta edición). México: Editorial McGraw Hill
- Illán Romeu, N., y Molina Saorín, J. (2011). Integración Curricular: Respuesta al reto de educar en y desde la diversidad. *Educar em Revista*, (41), 17-40. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000300003>
- Johnson Oliva, J E. (2014). El perfil profesional de líder escolar: Una guía para la elaboración de programas y currículos educativos. *Revista De La Universidad Del Valle De Guatemala*, (29), 62-70.
- Llach, J. J., y Gígalia, M. E. (2004). Escuelas ricas para los pobres. Propuestas para una educación de calidad en la Argentina. *Revista Criterio*, 77(2.297). Recuperado de <http://www.fediap.com.ar/administracion/pdfs/Escuelas%20ricas%20para%20pobres%20-%20La%20segregaci%C3%B3n%20social%20en%20la%20educacion%20media%20argentina%20de%20J.J.Llach%20y%20M.E.%20Gigaglia.pdf>

- Londoño, O., Henao, R., y Posada, J. (2010) Propuesta de modelo de gestión por competencias para mejorar la productividad de las empresas en Antioquia. Universidad de Medellín. Recuperado de <https://repository.udem.edu.co/handle/11407/32>
- Luna-García, H., Álvarez-Rodríguez, F. J., y Mendoza-González, R. (2015). Modelo de gestión para diseño curricular basado en prácticas de ingeniería de software. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 61-78. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol17no3/contenido-luna-alvarez-mendoza.html>
- Kalil-Alves, T., & de Oliveira, W. (2011). O ensino de história da América Latina no Brasil: sobre currículos e programas. *Magis*, 3(6), 283-298. Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3542>
- Kreisel, M. (2016). El enfoque intercultural en el currículo de telesecundaria -elementos para una reflexión crítica. *Sinéctica*, (46), 1-18. Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/608/638>
- Martínez, E., y Manuel, P. (2015). Empleo de Twitter en la docencia universitaria: hacia un modelo de aprendizaje basado en la co-creación. Valencia, España: Editorial Universitat Politècnica de València. DOI: 10.4995/INRED2015.2015.1550
- Martínez, R., Charterina, O., y Araujo, A. (2010). Un modelo causal de competitividad empresarial planteado desde la vbr: capacidades directivas, de innovación, marketing y calidad. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 16(2) 165–188. DOI: [http://doi.org/10.1016/S1135-2523\(12\)60117-8](http://doi.org/10.1016/S1135-2523(12)60117-8)
- Marzano, R. (2003). *What works in schools*. Translating research into action. Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R., Waters, T., & McNulty, B. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estandares Básicos de Competencia*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Mora-García, J. p. (2013). Las reformas en la historia del currículo en Venezuela (El proceso de implantación de la Educación Básica 1980-1998). (Spanish). *Revista Historia De La Educación Latinoamericana*, 15(21), 51-88. doi:10.9757/Rhela. 21.02

- Moreno Aguilar, R. M. (2010). Reflexiones desde los procesos de co-gestión de los Objetivos de Desarrollo del Milenio en la localidad de Suba (Bogotá, Colombia). *Trabajo Social*, (12), 119-145. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/18972/19905>
- Nanclares, R. (2014). Cocreación: una propuesta para la recolección, sistematización y análisis de la información en la investigación cualitativa. *Enl@ce Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 11(1), 11-24. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5101945>
- Niño Zafra, L. S., y Gama Bermúdez, A. G. (2013). Los estándares en el currículo y la evaluación: ¿relaciones de medición, control y homogenización o, posibilidad de formación, diversidad y evaluación crítica?. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(3), 185-198. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.16.3.186781>
- Nusbaum, M. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo Humano*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Olivera A., Hernández Días, A., y Haramboure, R. (2012). Logros y desafíos para un currículo inclusivo. *Pedagogía Universitaria*, 17(3), 61-74. Recuperado de <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/31/30>
- Osorio Álvarez, M. M. (2008). La investigación formativa o la posibilidad de generar cultura investigativa en la educación superior: el caso de la práctica pedagógica de la licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades, lengua castellana de la Universidad de Antioquia (Tesis de Maestría). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Pacheco, J. A. (2013). Estudos curriculares Génese e consolidação em Portugal. (Portuguese). *Educação, Sociedade & Culturas*, (38), 151-214. Recuperado de <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/10.JoseAugustoPacheco.pdf>
- Palazzo, J, Gomes, C. A., & Rêgo Pimentel, G. (2016). La práctica en la formación de educadores en Brasil: currículos fracturados. *Revista Electrónica Universitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 45-58. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.2.253911>
- Peña, B., Flaborea, R., y Guzmán, M. (2011). Propuesta para el fortalecimiento del área de inglés en un colegio no bilingüe de Bogotá. Apuntes desde la experiencia de un estudio de caso. En A. López, B. Peña y A. De Mejía (Eds.). *Bilingüismo en el contexto colombiano: iniciativas y perspectivas en el siglo XXI* (pp. 115-165). Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes.
- Peña Rincón, P. A. (2014). Etnomatemáticas y currículo: Una relación necesaria. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 7(2), 170-180. Recuperado de <https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/128>

- Pérez Arias, J. C. (2014). Las redes de conocimiento como escenarios para la gestión de conocimiento. Estudio de caso REDCO. *Enl@ce: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 11(1), 51-63. Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/69/1/JH0877.pdf>
- Pérez Ortega, I. (2016). La competencia mediática en el currículo escolar: ¿espacio para innovaciones educativas con tecnologías de la información y la comunicación? *Innovación Educativa*, 16(70), 61-83. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179445403004>
- Piñeiro-Otero, T., y Costa-Sánchez, C. (2015). ARG (juegos de realidad alternativa). Contribuciones, limitaciones y potencialidades para la docencia universitaria. *Comunicar*, XXII(44), 141-148. DOI: <https://doi.org/10.3916/C44-2015-15>
- Pino-Fan, L. R., Castro, W. F., Godino, J. D., y Font, V. (2013). Idoneidad epistémica del significado de la derivada en el currículo de bachillerato. *Paradigma*, 34(2), 123-150. DOI: <http://www.scielo.org.ve/pdf/pdg/v34n2/art08.pdf>
- Pizarro Barrera, S., & Valenzuela Urra, C. (2013). Establecimiento de un modelo educativo institucional para la orientación del proceso de innovación curricular de las carreras de la Universidad de Playa Ancha. *Palabra Clave*, 2(2), 40-48. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5649/pr.5649.pdf
- Portela Guarín, H. (2012). El currículo y la formación: en los laberintos de un mundo apalabrado. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(1), 54-74. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129256004>
- Porter, A. (2004). Curriculum assessment. En J. Green, G. Camilli, & P. Elmore (Eds.). *Complementary Methods for Research in Education* (pp. 141-159). Washington, DC: American Educational Research Association
- Porter, A. C., y Smithson, J. L. (2001). *Defining, developing, and using curriculum indicators*. Philadelphia: University of Pennsylvania, Consortium for Policy Research in Education.
- Quiñones, J. M. (2006). *Gestión Educativa en la Sociedad del Conocimiento*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Quero, M., y Ventura, R. (2014). Análisis de las Relaciones de Co-creación de valor. Un estudio de casos de crowdfunding. *Universia Business Review*, (43), 128-143.
- Rangel Torrijo, H. h. (2015). Una mirada internacional de la construcción curricular. Por un currículo vivo, democrático y deliberativo. *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 17(1), 1-16. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/380/992>

- Reimes, F. (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXX(2), 11-42. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/270/27030202.pdf>
- Restrepo Jaramillo, Á. (2013). Formación por competencias y acreditación de calidad: su convergencia en el curriculum. *Itinerario Educativo*, 27(61). DOI: <https://doi.org/10.21500/01212753.1394>
- Ricardo, C., Borjas, M., Velásquez, I., Colmenares, J., y Serje, A. (2013). Caracterización de la integración de las TIC en los currículos escolares de instituciones educativas en Barranquilla. *Zona Próxima*, (18), 32-45. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n18/n18a04.pdf>
- Rimari Arias, W. (2013). *La innovación educativa. Un instrumento de desarrollo*. Recuperado de https://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/innovacion_educativa_octubre.pdf
- Risco de Domínguez, Graciela. (2014). Diseño e implementación de un currículo por competencias para la formación de médicos. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 31(3), 572-581. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-46342014000300024&lng=es&tlng=e
- Ribes, G; Peralt, A. (2014). Métodos y técnicas facilitadoras de la co-creation innovation en programas máster para el mercado del postgrado. *Intangible capital*, 10(1), 101-124. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2099/14466>
- Rodríguez-izquierdo, R. M. (2014). Modelo formativo en el Espacio Europeo de Educación Superior: valoraciones de los estudiantes. *Aula Abierta*, 42(2), 106-113. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.aula.2014.03.002>
- Rodríguez, N. G., Álvarez, Álvarez, B., y Santos Vijande, M. L. (2011). Aplicación de la Lógica Dominante del servicio (LDS) en el sector turístico: El marketing interno como antecedente de la cultura de co-creación de innovaciones con clientes y empleados. *Cuadernos de Gestion*, 11(2), 53-75. DOI: <http://doi.org/10.5295/cdg.100238ng>
- Rosales Lassús, J. L. (2010). Los discursos sobre el cuerpo en el currículo oficial: una aproximación al Diseño Curricular Nacional. *Educación*, XIX(37), 47-66. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2551/2495>
- Ruiz-Moreno, A., Ortega-Egea, T., Haro-Domínguez, C., y Roldán-Bravo, M. (2014). *El proceso de co-creación de valor y su impacto en la estrategia de innovación en empresas de servicios*, 10(2), 266-293. DOI: <http://doi.org/10.3926/ic.504>
- Sánchez, H., y González, E. (2009). La integración curricular en el proceso de transformación del programa de odontología de la Universidad de Antioquia: un problema en la gestión curricular. *Uni-pluiversidad*, 9(1), 1-10. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/1845/1518>

- Sánchez, Y., García, F., & Mendoza, E. (2015). La capacidad de innovación y su relación con el emprendimiento en las regiones de México. *Estudios Gerenciales*, 31(136), 243–252. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.estger.2015.04.001>
- Santomé, J. T. (2012). Un currículo más justo para otra globalización. *Cuadernos de Pedagogía*, (424), 88-91. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11162/37976>
- Saracho, J. M. (2005). *Un modelo general de gestión por competencias: Modelos y metodologías para la identificación y construcción de competencias*. Santiago: Ril.
- Sierra Restrepo, Z., Sinigüí Ramírez, S., y Henao Castrillón, A. (2010). Acortando la distancia entre la escuela y la comunidad – Experiencia de construcción de un currículo intercultural en la Institución Educativa Karmata Rúa del Resguardo Indígena de Cristianía, Colombia. *Visão Global Joaçaba*, 13(1), 219–252. Recuperado de http://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/3609/1/HenaoAlexandra_2010_acortandodistancia.pdf
- Silva Montes, C. (2015). La reforma curricular en competencias: la experiencia en las preparatorias federales por cooperación. *Education Policy Analysis Archives*, 23(67/68), 1-26. DOI:10.14507/epaa.v23.1727
- Siguan, M. (1986). *Educación y Bilingüismo*. Madrid, España: Santillana.
- Sola Martínez, T. (2016). Un currículo para múltiples adaptaciones. *Enseñanza & Teaching*, 34(1), 202-203. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/viewFile/14672/15166>
- Alves de Souza, P., Bicudo Zeferino, A. M., y Da Ros, M. A. (2011). Currículo integrado: entre o discurso e a prática. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 35(1), 20-25. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022011000100004>
- Stenhouse, L. (1967). *Investigación y desarrollo del currículum*. España: Ediciones Morata.
- Suárez, J. A. G., y Fernández, J. I. P. (2015). Creacity, una propuesta de índice para medir la creatividad turística. Aplicación en tres destinos urbanoculturales españoles. *Revista de Estudios Regionales*, 7585(103), 69-108. Recuperado de <http://www.revistaestudiosregionales.com/documentos/articulos/pdf-articulo-2470.pdf>
- Taborda, M. A., y Quiroz Posada, R. (2014). Las reformas como dispositivos de cambios curriculares. *Uni-Pluri/Versidad*, 14(3), 70-80. Recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/21341/17741>
- Tondeur, J., Van Braak, J., & Valcke, M. (2007). Curricula and the use of ITC: Two worlds apart? *British Journal of Educational Technology*, 38(6), 962-976. DOI: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8535.2006.00680.x/abstract>

- Toribio, L. (2010). *Las competencias básicas: el nuevo paradigma curricular en Europa*. *Foro de Educación*, 8(12), 25–44. Recuperado de <https://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/103/58>
- Tovar, M. C., y Sarmiento, P. (2011). El diseño curricular, una responsabilidad compartida. *Colombia Médica*, 42(4), 508-517. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1657-95342011000400012&lng=e&nrm=iso&tlng=es
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Editorial UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908>
- Uribe Álvarez, R. (2010). sobre el plan de estudios: ¿Reforma o mampostería curricular?, *Diálogos de Derecho y Política*, (4), 1-13. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/derypol/article/view/7068/6564>
- Urquijo, M. J. (2014). *La teoría de las capacidades en Amartya Sen*, 63–80.
- Valero, A. L., y Ezquerro, A. M. (2012). Aprendizaje y enseñanza de la lengua castellana y literatura: currículo de educación secundaria obligatoria. *Contextos Educativos*, 1527-40. DOI: <http://dx.doi.org/10.18172/con.653>
- Velasco, P., y Cancino, H. (2012). Los retos de la educación bilingüe en inglés y español en las escuelas públicas de Nueva York: objetivos, modelos y currículos. *International Review Of Education / Internationale Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 58(5), 649-674. DOI:10.1007/s11159-012-9328-y
- Volante, P., Bogolasky, F., Derby, F., y Gutiérrez, G. (2015). *Hacia una teoría de acción en gestión curricular: Estudio de caso de enseñanza secundaria en matemática*. *Psicoperspectivas*, 14(2), 96-108. DOI: 10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue2-fulltext-445
- Webb, N. (2007). Issues related to judging the alignment of curriculum standards and assessments. *Applied Measurement in Education*, 20(1), 7-25. DOI: <https://doi.org/10.1080/08957340709336728>
- Zabalza Beraza, M. (2012). Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 17-48. Recuperado de [http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/109881/2012_RedUvol10\(3\)01_ZabalzaBerazaMiguelA.pdf?sequence=1](http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/109881/2012_RedUvol10(3)01_ZabalzaBerazaMiguelA.pdf?sequence=1)

INVESTIGACIÓN

Afrontamiento y calidad de vida en mujeres con cáncer de seno: revisión bibliográfica una mirada desde la psicología de la salud¹

Coping and quality of life in women with breast cancer: A health psychology perspective and a bibliographical review

Ibania Rosa Arrieta De León*
Jesús Egidio Cárdenas Zapata**
Mónica Marcela García Acevedo***
Andrea Gaviria Castañeda****

Resumen

El cáncer se ha convertido en una de las principales causas de mortalidad durante los últimos diez años, a nivel mundial; el de mama es el más frecuente y ocupa, además, el primer lugar en las tasas de morbilidad, lo que afecta la esfera biopsicosocial del individuo, incidiendo en la percepción de la calidad de vida (en adelante C.V.) y en la forma de afrontamiento de la misma. Varios autores en diversos momentos han hecho revisiones de las estrategias de este padecimiento físico que afecta la calidad de vida, utilizando instrumentos que evalúan diversos aspectos de la enfermedad y la percepción de la misma. En esta revisión bibliográfica se halló que hay una correlación positiva entre estrategias activas y C.V. y una correlación negativa entre estrategias pasivas y C.V.; en esto influye el estadio de la enfermedad y la situación psicosocial del paciente.

Palabras clave

Calidad de vida; Cáncer de mama; Estrategias de afrontamiento; Psicología de la salud.

¹ El presente artículo es producto de la investigación presentada para obtener el título en el programa de Psicología.

* Estudiante de Psicología Universidad Católica Luis Amigó. Auxiliar de Enfermería en el Instituto Técnico Comercial Sistematizado, Medellín-Colombia. Correo electrónico: ibania.arrieta@amigo.edu.co ORCID 0000-0002-5719-7575.

** Estudiante de Psicología Universidad Católica Luis Amigó, especialista en Economía Internacional de la Universidad Nacional, Economista de la Universidad Cooperativa de Colombia. Medellín-Colombia. Correo electrónico: jesus.cardenasza@amigo.edu.co ORCID 0000-0002-1407-6992

*** Estudiante Psicología de la Universidad Católica Luis Amigó, Citohistotecnóloga del Colegio Mayor de Antioquia, Medellín-Colombia. Correo electrónico: monica.garciaac@amigo.edu.co ORCID 0000-0002-3786-852X

**** Estudiante Psicología Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Correo electrónico: andrea.gaviriaca@amigo.edu.co ORCID 0000-0003-2263-3039

Asesor: Hamilton Fernández Vélez. Magíster, Universidad San Buenaventura. Profesor Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: hamilton.fernandezve@amigo.edu.co

Abstract

Cancer has become one of the leading causes of mortality over the past ten years, worldwide; Breast cancer is the most frequent and also occupies the first place in the rates of morbidity and mortality, which affects the biopsychosocial sphere of the individual, affecting the perception of the quality of life (hereafter Q.I.) and the way of coping with the same. Several authors at various times have made revisions of the strategies of This physical condition that affects the quality of life, using instruments that evaluate various aspects of the disease and the perception of the same. This bibliographical review found that there is a positive correlation between active strategies and c.v. and a negative correlation between passive strategies and C.V.; This influences the stage of the disease and the psychosocial situation of the patient.

Keywords

Quality of life; Breast cancer; Coping strategies; Health psychology.

Introducción

La psicología de la salud, como área de especialización, pretende establecer las relaciones existentes entre los factores psicosociales y las enfermedades físicas, especialmente las crónicas; en este sentido, su comprensión permite el desarrollo de acciones de mejoramiento de la calidad de vida (C.V.), la cual es vista multidimensionalmente (Grau, Llantá y Chacón, 2016). Cada una de las diferentes dimensiones puede estar relacionada con las otras o ser independiente de ellas, haciendo referencia tanto a condiciones objetivas como a componentes subjetivos.

Este tipo de cáncer crónico que afecta la C.V, el cual tiene una alta incidencia en gran parte de la población mundial (Marín et al., 2013, p. 814). Según la Organización Panamericana de la Salud (OPS) se estima que para el 2030 habrá un aumento del cáncer de mama en un 46% en América Latina, mientras que en Colombia esta enfermedad se perfila como una problemática de salud con incidencia en lo público, debido a que anualmente fallecen 2.649 mujeres por esta causa, según cifras del Ministerio de Salud (2014) y del Observatorio Nacional de Cáncer de Colombia (Ospina, Huertas, Montañó y Rivillas, 2015, p. 263); representando el cáncer de seno la primera causa de muerte entre las mujeres.

Las altas tasas de morbilidad de esta enfermedad han despertado el interés de muchos investigadores, quienes han estudiado, entre otros aspectos, las estrategias de afrontamiento de las personas diagnosticadas, como factores que inciden en la sensación de la enfermedad y su relación con la C.V., siendo este uno de los elementos fundamentales cuando se trata de un diagnóstico de cáncer de mama, pues las mujeres con estilos de afrontamiento activo (Mera y Ortiz, 2012, p. 70) tienen mayores posibilidades de superar la enfermedad y de percibir mejor su calidad de vida (Pastells y Font, 2014, p. 25).

Para identificar cuáles son las estrategias de afrontamiento más utilizadas y la percepción de la enfermedad en relación con la C. V. entre mujeres diagnosticadas con cáncer de mama, se realizó un análisis bibliográfico entre febrero y agosto de 2017, consultando diferentes bases de datos, entre ellas: Ebsco, Digitalia, Redalyc, Dialnet y Scielo, en las que se consultaron 385 artículos, de los cuales se filtraron 150, y de estos se seleccionaron 35 que cumplieron con los criterios de búsqueda establecidos en esta investigación; que además fueron publicados en los últimos cinco años y se eligieron por combinación de palabras clave. Posteriormente se creó una base de datos con los artículos rastreados, con el fin de identificar los aspectos comunes en la población objeto, los resultados obtenidos en las diferentes investigaciones y los instrumentos más utilizados para evaluar las estrategias de afrontamiento y la calidad de vida.

Se hace necesario retomar diversos conceptos, entre ellos el de salud, definida por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2006), en su Carta Constitucional como: “El estado de completo bienestar físico, mental y social y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades” (p. 1). Esta definición es un importante avance, pues se centra en la salud del individuo y no únicamente en la enfermedad, desde ese momento empieza a concebirse al ser humano como un ser biopsicosocial.

Por su parte, la psicología de la salud nace en los años setenta como respuesta ante la necesidad que tenía la psicología de demostrar que podía prestarle un servicio a la sociedad y que era más que solo experimentos de laboratorio (Garzón y Caro, 2014, p. 2). Para entender la importancia del rol del psicólogo en el campo de la salud, es necesario conocer la definición de la psicología de la salud, en este sentido son varios los autores que han realizado un acercamiento a la misma, entre ellos Stone (1988) quien propuso que: “La psicología de la salud es una especialidad de la psicología que comprende la aplicación de los conceptos y métodos psicológicos a cualquier problema surgido en el sistema de salud” (p. 16).

El cáncer se ha convertido en uno de los factores de mortalidad durante los últimos diez años, a nivel global, siendo este el más frecuente y ocupando el primer lugar de morbi-mortalidad por esta enfermedad entre las mujeres. El incremento paulatino de dicha enfermedad ha motivado la investigación en diferentes disciplinas, entre ellas la psicología, que se ha preguntado, entre otras cosas, por la relación entre el cáncer, la calidad de vida y las estrategias que de alguna manera buscan solucionarlo.

La psicooncología surge como una subespecialización al interior de la psicología de la salud, intentando, desde la psicología, comprender los fenómenos psicosociales asociados al campo de la medicina y muy especialmente en la oncología; la psicooncología comienza a desarrollarse a mediados de la década de 1960, es reconocida como una nueva subespecialidad de la oncología y se ocupa de los aspectos psicológicos, sociológicos, éticos y del comportamiento de las personas con cáncer y sus familiares (Jara y Valdés, 2016, p. 18).

El concepto de cáncer de mama se remonta aproximadamente 3000 años antes de nuestra era (López, 2014, p 471). Una definición del cáncer de mama dada por American Cancer Society (2016) indica que esta enfermedad:

Se origina cuando las células en el seno comienzan a crecer en forma descontrolada. Estas células normalmente forman un tumor que a menudo se puede observar en una radiografía o se puede palpar como una protuberancia (masa o bulto). El tumor es maligno (cáncer) si las células pueden crecer penetrando (invadiendo) los tejidos circundantes o propagándose (metástasis) a áreas distantes del cuerpo. El cáncer de seno ocurre casi exclusivamente en las mujeres, pero los hombres también lo pueden padecer (párr. 1).

La incertidumbre sobre el rumbo de la enfermedad y las posibilidades de superarla son un factor causante de estrés para la persona diagnosticada con algún tipo de enfermedad, más aún si la misma se refiere a una enfermedad crónica, y dependiendo del apoyo familiar, de sus proyectos, motivaciones y de su fortaleza personal se tomará una actitud frente al diagnóstico (Plaza y Rosario, 2014, p. 69), que puede favorecer la aceptación o no de un tratamiento o por el contrario se puede tomar con una perspectiva catastrófica de la realidad que se vive y como consecuencia no habrá adherencia al mismo (Buceta, Bueno y Mas, 2000). Por tanto, es importante conocer qué estrategias de afrontamiento son las usadas de manera más frecuente por las mujeres con diagnóstico de este tipo de cáncer.

El cáncer de mama es una patología que impacta en las dimensiones psicológicas, sociales y económicas, además en el aspecto físico de la persona; es de gran trascendencia, representando una crisis paranormativa que afecta a la mujer y su entorno familiar y social (Robert, Álvarez y Valdivieso, 2013,

p. 679; Folch et al., 2016, p. 4), por lo que el estudio del afrontamiento que desarrolle al momento del diagnóstico es de suma importancia para brindar un manejo integral (Acosta, López, Martínez y Zapata, 2017, p. 146)

Para enfrentar este diagnóstico, el paciente debe contar con ciertas habilidades a las que Lazarus y Folkman (1986, p. 164), como se citó en Macías, Madariaga, Valle y Zambrano, 2013, p. 127, nombraron como estrategias de afrontamiento, que son definidas por ellos mismos como: “aquellos procesos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/ o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo” (p. 164). Estas tácticas están clasificadas de la siguiente forma:

- a. Las dos primeras (confrontación y planificación) orientadas a la solución de problemas,
- b. cinco de estas: alejamiento, autocontrol, anuencia de responsabilidad, escape-avoidancia y reevaluación positiva, se centran en la regulación emocional,
- c. y la última (búsqueda de apoyo social) se focaliza en las dos áreas anteriores.

A su vez Cano, Rodríguez y García (2006) como se citó en Acosta, López, Martínez y Zapata, 2017, adaptaron el inventario de estrategias de afrontamiento de Tobin, Holroyd, Reynolds y Kigal de 1989, clasificando las estrategias de afrontamiento como de manejo adecuado y de manejo inadecuado.

- a. Son cuatro subescalas de manejo adecuado que indican esfuerzos activos y adaptativos por compensar la situación estresante, siendo ellas: reestructuración cognitiva, expresión emocional, apoyo social y resolución de problemas.
- b. Y cuatro subescalas de manejo inadecuado que sugieren un afrontamiento pasivo y desadaptativo: pensamiento desiderativo, evitación de problemas, autocrítica y retirada social.

Otro de los instrumentos es el Inventario de Estimación de Afrontamiento COPE (en inglés CSQ-Coping Strategies Questionnaire), creado por Carver, Scheier y Weintraub (1989), como se citó en Lostaunau, Torrejón y Casareto, 2017; Fernández, 2015, el cual se utiliza para evaluar cómo las personas presentan respuestas al estrés de maneras diferentes en las situaciones que lo provocan. Actualmente es considerado una de las principales herramientas para medir tales estrategias e identificar los estilos de afrontamiento, permitiendo obtener perfiles de afrontamiento organizados en los siguientes estilos:

Afrontamiento activo, planificación, supresión de actividades competentes, postergación del afrontamiento, búsqueda de apoyo social por razones instrumentales, búsqueda de apoyo social por razones emocionales, reinterpretación positiva y crecimiento, aceptación, acudir a la religión, negación, enfocar y liberar emociones, desentendimiento conductual y desentendimiento emocional (Chanduví, Granados, García y Fanning, 2014, p. 123).

Es así como Carver, Scheier y Weintraub (1989), como se citó en Lostaunau, Torrejón y Casareto, 2017; Fernández, 2015, obtienen cuatro:

Factores: afrontamiento orientado a la tarea (incorpora afrontamiento activo, planificación y supresión de actividades competentes), a la emoción (búsqueda de apoyo social por razones instrumentales, búsqueda de apoyo social por razones emocionales, acudir a la religión y, enfocar y liberar de emociones), a la evitación (negación, desentendimiento mental y desentendimiento conductual) y un afrontamiento más cognitivo (aceptación, restricción del afrontamiento y reinterpretación positiva) (p. 80).

Otros autores que trabajan las estrategias de afrontamiento son McCubbin, Olson y Larsen (1981), como se citó en Macías, Madariaga, Valle y Zambrano, 2013, p. 137, quienes a partir de sus estudios sobre las habilidades conceptuales y de resolución de problemas utilizadas por las familias de situaciones de crisis, proponen los siguientes tipos de estrategias: reestructuración, evaluación pasiva, atención de apoyo social, búsqueda de apoyo espiritual, movilización familiar.

Para la evaluación de las estrategias de afrontamiento, se identificaron los siguientes instrumentos: proporción de modos de afrontamiento en Lazarus y Folkman (1986), la cual evalúa la emoción y al problema (Moreno, Gutiérrez, y Zayas, 2017; Montiel, Álvarez, y Guerra, 2016; Martínez, Camarero, López y Moré, 2014).

El Brief COPE (Ornelas et al., 2013), está constituido por factores tales como: "afrontamiento activo, planificación, apoyo instrumental, uso de apoyo emocional, autodistracción, desahogo, desconexión conductual, reinterpretación positiva, negación, aceptación, religión, uso de sustancias, humor y autoinculpación" (p. 57).

El Inventario de Afrontamiento CSI (sigla para los términos en inglés Coping Strategies Inventory), se emplea para evaluar en qué grado se utilizan ante el estrés estrategias de afrontamiento, tanto activas como pasivas. Su estructura es de ocho escalas primarias, de las cuales cuatro corresponden a estrategias de afrontamiento de forma activa para la determinación de problemas, y las otras cuatro son estrategias de afrontamiento pasivas que miden la evitación del problema (Mera y Ortiz; 2012; Acosta, López, Martínez y Zapata, 2017).

Por su parte, la Escala de Estrategias de Coping Modificada (EE C-M), evalúa doce factores o estrategias de afrontamiento: "solución de problemas, búsqueda de apoyo social, espera, religión, evitación emocional, búsqueda de apoyo profesional, reacción agresiva, evitación cognitiva, reevaluación positiva, expresión de la dificultad de afrontamiento, negación y autonomía" (Ortiz Garzón et al., 2014, p. 80); también aparece en la investigación de Pérez, González, Mielles y Uribe (2017, p. 45).

De igual forma en el rastreo se determinaron otros instrumentos que son utilizados para la evaluación del afrontamiento, como son: inventario de estrategias de afrontamiento (De Haro et al., 2014); El CRI-A, inventario de respuestas de afrontamiento de Moos (1993), (Torrecilla, Casari y Rivas, 2016); La escala Mini-MAC (Román, Krikorian y Palacio, 2015) y el Cuestionario de Afrontamiento al Estrés para Pacientes Oncológicos (CAEPO) (González García, González Hurtado y Estrada Aranda, 2015). También se puede considerar entre los instrumentos la escala de estatinos, que permite determinar, en las mujeres diagnosticadas de cáncer de mama, cuál es su nivel de afrontamiento de (Ojeda-Soto y Martínez-Julca, 2012).

En el rastreo bibliográfico realizado, algunos autores como Schneider, Calderón y Pizzinato (2015) se refieren a las entrevistas biográficas de carácter narrativo y semiestructuradas como instrumentos primordiales de recolección.

Según los resultados obtenidos en las diversas investigaciones abordadas, el término C.V. se ha ido transformando a través del tiempo, refiriéndose inicialmente al cuidado de la salud personal; posteriormente se ocupó de la preocupación por la salud e higiene públicas; después hace mención a los derechos humanos, laborales y ciudadanos; más tarde a la capacidad de acceder a bienes económicos y, por último, fue asumido como la preocupación por la forma como el sujeto experimenta su vida social, sus actividades cotidianas y su salud (Rodríguez-Marín, 1995 como se citó en Vinaccia y Orozco, 2005).

Por tanto, se podría inferir que la C.V. se ve afectada en aquellas mujeres que tienen un diagnóstico de cáncer de mama, dado a que, al ser una enfermedad crónica, puede afectar una o varias de las áreas de la vida personal, limitando las actividades cotidianas, incluso hasta llegar al punto de perder la autonomía. No debe desconocerse que la C.V. es un concepto subjetivo y que cada mujer con este diagnóstico, la interpretará de forma diferente, por ende, se buscó unificar el concepto de C.V., tomando como referencia la definición dada por la OMS citada por Pineda, Higueta, Andrade y Montoya (2017): “la percepción de un individuo del lugar que ocupa en el entorno cultural y en el sistema de valores en que vive, así como en relación con sus objetivos, expectativas, criterios y preocupaciones” (p. 87).

Se debe tener en cuenta lo importante de la calidad de vida en la evolución de quienes padecen enfermedades crónicas (Fonseca, Schlack, Mera, Muñoz y Peña, 2013) y específicamente en los que padecen cáncer de mama, considerando diversos aspectos relacionados con una buena C.V., entre ellos el optimismo y el afrontamiento.

Con relación a la evaluación del resultado de valorar la percepción de la C.V. en los pacientes con este tipo de cáncer, destacamos cuatro instrumentos comunes en las investigaciones revisadas, a partir de los cuales se determina un perfil que considera las siguientes dimensiones: salud física y la psicológica, el entorno y las relaciones sociales (Vallejo Castillo, Calero Saa y Lemus, 2015; Álviz, Martínez y Marrugo, 2016; Velásquez, Ruiz, Padilla, Favela y Barragán, 2015), siendo dichos instrumentos los siguientes: el *Who Quality of Life-BREF* (WHOQOL-BREF) es un instrumento utilizado frecuentemente y cuyo objetivo es valorar la C.V., corresponde al WHOQOL-100 de la OMS, en versión resumida.

Uno de los instrumentos que con mayor frecuencia se emplea o evalúa para valorar la C.V. relacionada con la salud es el *El Short Form-36* (SF-36), una herramienta de autoevaluación que permite calificar la calidad de vida relacionada con la salud (C.V.R.S). Consta de dos partes: la inicial es para evaluar el estado de salud en cuanto a dolor, reacciones emocionales, energía, sueño, aislamiento social o movilidad física; y la segunda evalúa cómo se da en la vida diaria del paciente el impacto de la enfermedad (Aguirre, Núñez, Navarro y Cortés, 2017; Vallejo et al., 2015).

El cuestionario EORTC QLQ-C30 es un instrumento que posibilita el análisis de las relaciones que se dan entre las variables demográficas y las variables médicas del paciente, y los componentes de la C.V. en sus áreas de funcionamiento. Al emplear el cuestionario en pacientes con cáncer, mediante este se puede observar cómo influye el tratamiento en la C.V. y su relación con la funcionalidad en sus diferentes áreas (Vallejo et al., 2015).

Finalmente, el FACIT-B, es un cuestionario empleado específicamente para valorar la C.V. en pacientes con cáncer mamario que se encuentran en tratamiento médico, en el cual no se consideran aspectos psicosociales. El instrumento presenta cinco dominios: bienestar social y familiar, bienestar físico, bienestar funcional, bienestar emocional, y considera una subescala, la cual se relaciona específicamente con el tratamiento del cáncer de mama y la enfermedad, sin incluir la «satisfacción sexual» (Esparza, Martínez, Leibovich, Campo y Lobo, 2015).

Conclusiones

A partir de la revisión de las diferentes investigaciones puede concluirse, con respecto a las estrategias de afrontamiento, que las personas que padecen cáncer de mama, en gran medida buscan las de apoyo social y religiosidad, seguidas por la estrategia centrada en la emoción y la resolución de problemas. Los autores más citados son Lazarus y Folkman (1984), Carver, Scheier y Weintraub (1989) y Cano, Rodríguez y García, (2006).

Dentro de las investigaciones revisadas para la realización de este artículo se identificaron puntos en común, tales como los instrumentos de evaluación de las estrategias de afrontamiento y la C.V., encontrando que los más usados para la evaluación de dichas estrategias son el COPE, el CSI y EEC-M, y entre los instrumentos que evalúan la C.V. se destacan cuatro por ser los más utilizados y por contar con validaciones que les permite aplicarse en diferentes países: WHOQOL-BREF, SF-36, EORTC QLQ-C30 y el FACIT-B. Estos instrumentos son seleccionados para su uso según la necesidad del investigador y el grupo poblacional con el que se va a trabajar.

Con respecto a la relación de las estrategias de afrontamiento y la C.V., se presentó que la C.V. se correlaciona positivamente con las estrategias de afrontamiento activas y se correlaciona negativamente con las estrategias de afrontamiento pasivas; en esto influye el estadio de la enfermedad y la situación psicosocial del paciente.

Se considera importante señalar que la revisión realizada para la presente investigación, no pretendía determinar que un instrumento de evaluación de las estrategias y C.V. en pacientes con cáncer fuera mejor que otro; lo que se pretende es generar interés en los diferentes expertos de la salud (médica y psicológica), por la educación en estrategias de afrontamiento activas a las mujeres con cáncer de seno, lo cual les permitirá tener una mejor percepción de bienestar y C.V.

Conflicto de intereses

Los autores declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole. Asimismo, la Universidad Católica Luis Amigó no se hace responsable por el manejo de los derechos de autor que los autores hagan en sus artículos, por tanto, la veracidad y completitud de las citas y referencias son responsabilidad de los autores.

Referencias

- Acosta, E., López, C., Martínez, M., y Zapata, R. (2017). Funcionalidad familiar y estrategias de afrontamiento en pacientes con cáncer de mama. *Horizonte Sanitario*, 16(2), 39-148. DOI: <https://doi.org/10.19136/hs.a16n2.1629>
- Aguirre, H., Núñez, C., Navarro, A., y Cortés, S. (2017). Calidad de vida según el estadio del cáncer de seno en mujeres: análisis desde el FACT-B Y SF-36. *Psychologia*, 11(1), 109-120. DOI: <https://doi.org/10.21500/19002386.3106>
- Álviz, A., Martínez, J., y Marrugo, A. (2016). Adherencia, satisfacción al tratamiento y calidad de vida de pacientes con cáncer de mama en el Hospital Universitario del Caribe. *Pharmaceutical Care*, 18(6), 251-253. Recuperado de <http://www.pharmacareesp.com/index.php/PharmaCARE/article/view/355/270>
- American Cancer Society. (2016). ¿Qué es el cáncer de seno? Recuperado de <https://www.cancer.org/es/cancer/cancer-de-seno/acerca/que-es-el-cancer-de-seno.html>
- Buceta, J. M., Bueno, A., y Mas, B. (2000). *Intervención psicológica en trastornos de la salud*. Madrid, España: Dykinson.
- Chanduví, L., Granados, F., García, L., y Fanning, M. (2014). Asociación entre calidad de vida y estrategias de afrontamiento al estrés en pacientes oncológicos de un hospital en Chiclayo. *Tzhoecoen*, 7(2), 119-132. Recuperado de <http://revistas.uss.edu.pe/index.php/tzh/article/view/275/283>
- De Haro, M., Gallardo, L., Martínez, M., Camacho, N., Velázquez, J., y Paredes, E. (2014). Factores relacionados con las diferentes estrategias de afrontamiento al cáncer de mama en pacientes de recién diagnóstico. *Psicooncología*, 11(1), 87-99. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/PSIC/article/viewFile/44919/42835>

- Esparza, T., Martínez, M., Leibovich, N., Campos, R., y Lobo, A. (2015). Estudio longitudinal del crecimiento postraumático y la calidad de vida en mujeres supervivientes de cáncer de mama. *Psicooncología*, 12(2-3), 303-314. DOI: 10.5209/rev_PSIC.2015.v12.n2-3.51011
- Fernández, I. (2015). Afrontamiento del Cáncer de mama, sentido de la vida, locus de control, creencias religiosas y espirituales de las pacientes de EsSalud. *Ágora Revista Científica*, 2(2), 164-171. DOI: <http://dx.doi.org/10.21679/arc.v2i2.35>
- Folch, A., Gil, V., Pazos, E., Bou, J., Salas, P., y Peris, A. (2016). El afrontamiento del diagnóstico en pacientes y familiares con problemas oncológicos. *Revista científica de enfermería*, (11), 1-18. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/57446/1/RECIEN_11_04.pdf
- Fonseca, M., Schlack, C., Mera, E., Muñoz, O., y Peña, J. (2013). Evaluación de la calidad de vida en pacientes con cáncer terminal. *Revista chilena de cirugía*, 65(4), 321-328. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-40262013000400006>
- Garzón, A., y Caro, I. (2014). *Evolution and future of health psychology*. *Anales de Psicología*, 30(1), 1-8. DOI: <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.1.170491>
- González García, A., González Hurtado, A., y Estrada Aranda, B. (2015). Eficacia de la terapia cognitivo conductual en mujeres con cáncer de mama. *Psicooncología*, 12(1), 129-140. DOI: 10.5209/rev_PSIC.2015.v12.n1.48908
- Grau, J., Llantá, M., y Chacón, M. (2016). La evaluación de la calidad de vida en oncología: Problemas, experiencias y perspectivas. En c. Rojas Jara y Y. Gutiérrez Valdez. *Psicooncología: aportes a la comprensión y la terapéutica* (pp. 83-113). Talca, Chile: Nueva Mirada Ediciones.
- Jara, C. R., y Valdés, Y. G. (2016). *Psicooncología Aportes a la Comprensión y la Terapéutica*. Universidad católica del Maule. Ediciones Nueva Mirada.
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- López, X. (2014) Primera mastectomía en América por cáncer de mama: Aguascalientes, México, 1777. *Gaceta Médica de México*. 2014; 150:470-7. Recuperado de https://www.anmm.org.mx/GMM/2014/n5/GMM_150_2014_5_470-477.pdf
- Lostanau, V., Torrejón, C., y Cassaretto, M. (2017). Estrés, afrontamiento y calidad de vida relacionada a la salud en mujeres con cáncer de mama. *Actualidades en Psicología*, 31(122), 75-90. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/ap.v31i122.25345>
- Macías, M., Madariaga, C., Valle, M., y Zambrano, J. (2013). Estrategias de afrontamiento individual y familiar frente a situaciones de estrés psicológico. *Psicología desde el Caribe*, 30(1), 123-145. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21328600007>

- Marín, C., Martínez, D., Vera, F., Echeverri, S., Muñoz, D., Quelal, K., Sánchez, D., y Urbano, S. (2013). Calidad de vida en pacientes en tratamiento de cáncer de mama, Pereira, Colombia 2010. *Investigaciones Andina*, 15(27), 811-823. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=239028092007>
- Martínez O., Camarero O., López I., y Moré, Y. (2014). Autoestima y estilos de afrontamiento en mujeres con cáncer de mama. *Revista de ciencias médicas. La Habana*. 20(3), 390-400. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/revciemedhab/cmh-2014/cmh143j.pdf>
- Mera, P. y Ortiz, M. (2012). La relación del optimismo y las estrategias de afrontamiento con la calidad de vida de mujeres con cáncer. *Terapia Psicológica*, 30(3), 69-78. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082012000300007>
- Montiel, V., Álvarez, O., y Guerra, V. (2016). Afrontamiento a la enfermedad en mujeres sobrevivientes de cáncer de mama. *Revista Científica Villa Clara*, 20(2). 112-117. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30432016000200004
- Moreno, M., Gutiérrez, D., y Zayas, R. (2017). Afrontamiento al cáncer de mama en pacientes diagnosticadas. *Enfermería Investiga, Investigación, Vinculación, Docencia y Gestión*, 2(1), 1-5. Recuperado de <https://enfermeriainvestiga.uta.edu.ec/index.php/enfermeria/article/view/33>
- Moos, R. (1993). Coping Responses Inventory CRI-Adult form. Professional Manual. Odessa: PAR, Inc
- Ojeda-Soto, S., y Martínez-Julca, C. (2012) Afrontamiento de las mujeres diagnosticadas de cáncer de mama. *Rev. Enferm Herediana*, 5(2), 89-96. Recuperado de <https://faenf.cayetano.edu.pe/images/pdf/Revistas/2012/febrero/04%20CANCER%20DE%20MAMA.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2006). *Constitución de la Organización Mundial de la Salud*. Recuperado de http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_sp.pdf
- Ornelas, R., Tufiño, M., Vite, A., Tena O., Riveros, A., y Sánchez, J. (2013). Afrontamiento en pacientes con cáncer de mama en radioterapia: Análisis de la Escala COPE Breve. *Psicología y Salud*, 23(1), 55-62. Recuperado de <https://www.uv.mx/psicysalud/psicysalud-23-1/23-1/Rosa%20Elena%20Ornelas%20Mejorada.pdf>
- Ortiz Garzón, E., Méndez Salazar, L., Camargo Barrero, J., Chavarro, S., Toro Cardona, G., y Vernaza Guerrero, M. (2014). Relación entre las estrategias de afrontamiento, ansiedad, depresión y autoestima, en un grupo de adultos con diagnóstico de cáncer. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 8(1), 77-83. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-23862014000100008
- Ospina, M. L., Huertas, J. A., Montaña, J. I., y Rivillas, J. C. (2015). Observatorio Nacional de Cáncer Colombia. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 33(2), 262-276. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.v33n2a13>

- Pastells, S., y Font, A. (2014). Optimismo disposicional y calidad de vida en mujeres con cáncer de mama. *Psicooncología*, 11(1), 19-29. DOI: 10.5209/rev_PSIC.2014.v11.n1.44914P
- Pérez, P., González, A., Mieles, I., y Uribe, A. F. (2017). Relación del apoyo social, las estrategias de afrontamiento y los factores clínicos y sociodemográficos en pacientes oncológicos. *Pensamiento Psicológico*, 15(2), pp. 41-54. DOI:10.11144/Javerianacali.PPSI15-2.rase
- Pineda, S., Higueta, S., Andrade, Y., y Montoya, M. (2017) Factores asociados a la calidad de vida en mujeres con cáncer de mama. Medellín 2013. *Rev Gerenc Polít Salud*, 16(32), 85-95. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.rgps16-32.facv>
- Plaza, A., y Rosario, I. (2014). La vivencia del duelo por pérdida corporal y las estrategias de afrontamiento en un grupo de mujeres mastectomizadas. *Informes Psicológicos*, 14(1), 65-89. Recuperado de <https://revistas.upb.edu.co/index.php/informespsicologicos/article/view/3074>
- Robert, V., Álvarez, C., y Valdivieso, F. (2013). Psicooncología: Un modelo de intervención y apoyo psicosocial. *Revista Médica Clínica Condes*, 24(4), 677-684. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0716-8640\(13\)70207-4](https://doi.org/10.1016/S0716-8640(13)70207-4)
- Román, J. P., Krikorian, A., y Palacio, C. (2015). Afrontamiento del cáncer: Adaptación al español y validación del Mini-MAC en población colombiana. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33(3), 531-544. DOI: [dx.doi.org/10.12804/apl33.03.2015.11](https://doi.org/10.12804/apl33.03.2015.11).
- Schneider, J., Calderón, M., y Pizzinato, A. (2015). Mujeres con cáncer de mama: Apoyo social y autocuidado percibido. *Revista de Psicología*, 33(2), 438-467. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/13051/13664>
- Stone, G. (1988). Psicología de la salud: Una definición amplia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 20(1), 15-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80520102.pdf>
- Torrecilla, M., Casari, L., y Rivas, J. (2016). Afrontamiento y calidad de vida en mujeres pacientes oncológicas. *PSIENCIA-Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 8(3), 1-16. DOI: 10.5872/psien-
cia/8.3.21
- Vallejo Castillo, L. F., Calero Saa, P. A., y Lemus, S. G. (2015) Cuestionarios para medir la calidad de vida en cáncer de mama. *Rev Inv Salud UB*, 2(2), 195-218. DOI: <https://doi.org/10.24267/23897325.137>
- Velásquez, E., Ruiz, M., Padilla, M., Favela, M., y Barragán, O. (2015). Ansiedad y calidad de vida en la mujer con cáncer de mama. *Epistemus*, 14-23. Recuperado de <http://www.epistemus.uson.mx/revistas/articulos/19-CANCER%20DE%20MAMA.pdf>
- Vinaccia, S., y Orozco, L. M. (2005) Aspectos psicosociales asociados con la calidad de vida de personas con enfermedades crónicas. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 1(2), 125-137. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67910202>

INVESTIGACIÓN

La pregunta por la pregunta en la terapia familiar sistémica posmoderna

The question about the question in post-modern systemic family therapy

Astrid Elena Pulgarín Jaramillo*

Erica Evidalia Fernández Vélez**

Resumen

El presente artículo surge de la revisión documental que pretende indagar por el lugar de la pregunta en las escuelas posmodernas de la terapia familiar sistémica. Se realizó una revisión partiendo de artículos de investigación documental, bibliotecas y otros medios de información como las bases de datos especializadas. De esta revisión, surgieron cuatro categorías de análisis; estas fueron: noción de posmodernidad en contextos interdisciplinarios, escuelas posmodernas, la pregunta y la terapia familiar sistémica. Se concluye que la pregunta ocupa un lugar fundamental en las escuelas posmodernas de terapia familiar sistémica, donde es utilizada por cada escuela con objetivos y formas diferentes. La pregunta es asumida no solo como instrumento, sino como parte del sistema terapéutico donde se posibilita la interacción y la creación de nuevos significados a través de un sistema conversacional entre el cliente y el terapeuta.

Palabras clave

Posmodernidad; Modernidad; Escuelas posmodernas; Pregunta; Terapia de familia.

Abstract

This article comes from the documentary review that seeks to investigate the place of the question in the postmodern schools of systemic family therapy. A review was conducted based on documentary research papers, libraries and other media such as specialized databases. From this review, four categories of analysis emerged, these were: notion of postmodernity in interdisciplinary contexts, postmodern schools, question and systemic family therapy. It is concluded that the question occupies a fundamental place in the postmodern schools of systemic family therapy, where it is used by each school with different objectives and focuses. The question is assumed not only as an instrument, but as part of the therapeutic system where interaction and the creation of new meanings are made possible through a conversational system between the client and the therapist.

Keywords

Postmodernity; Modernity; Post-modern schools; Question Family therapy.

* Especialista en Gerencia Social, Universidad de Antioquia, especialista en Terapia Familiar, Universidad Católica Luis Amigó, Trabajadora Social, Universidad de Antioquia. Alcaldía de Medellín-Secretaría de Salud, Dirección técnica Planeación. Medellín-Colombia. Correo electrónico: astridepulgarin@gmail.com

** Especialista en Derecho de Familia, Universidad de Medellín, Especialista en Terapia Familiar, Universidad Católica Luis Amigó, Abogada, Universidad de Antioquia. Alcaldía de Medellín-Secretaría de Suministros y Servicios. Medellín-Colombia. Correo electrónico: erifer43@gmail.com

Asesor: Edison Francisco Viveros Chavarría.

Introducción

Este estudio surge del interés de indagar por el lugar que ocupa la pregunta en las escuelas posmodernas de terapia familiar sistémica, dado que estas dentro de sus apuestas metodológicas las nombran como parte esencial en el ejercicio terapéutico.

Una investigación de esta índole, debe partir por entender las transformaciones y cambios que se dieron en la terapia familiar sistémica desde estas escuelas, además de la revisión de autores que cuestionaron este aspecto como parte importante de la terapia.

Con la posmodernidad se amplió la mirada hacia diversos discursos y formas de entender las realidades sociales, transformando el concepto moderno de verdades únicas y absolutas.

Anderson (1999), plantea que una de las transformaciones que surgen a partir de la noción posmoderna, se da desde la hermenéutica, el construccionismo social, y la crítica social, concibiendo al ser humano como un sistema complejo sujeto al conocimiento a través de la experiencia, la interpretación y la comprensión.

Es decir, el autor plantea que el pensamiento posmoderno avanza hacia un conocimiento como práctica discursiva en el cual el conocimiento es una construcción social que parte de la premisa de una interrelación entre contexto, cultura, lenguaje, experiencia y comprensión.

En relación con el posmodernismo, Sánchez (2002), realizó una mirada histórica de la terapia familiar sistémica enunciando las principales características y elementos epistemológicos que cada escuela de pensamiento posmoderno le impregnó a la terapia. Para ella, el posmodernismo, está relacionado con los nuevos desarrollos epistemológicos que la terapia familiar sistémica fue alcanzando a partir de las rupturas con los enfoques tradicionales, esto debido a las transformaciones en el pensamiento y a los cambios sociales que incidieron en la mirada de la familia.

Aspectos como: la aparición y reconocimiento de nuevas tipologías familiares, reconocimiento de las diferencias étnicas, importancia del análisis del contexto, el reconocimiento de la individualidad como parte de un sistema, en este caso la familia, y el cuestionamiento a la objetividad del observador, fueron esenciales para posibilitar la apertura al cambio.

El posmodernismo le impregna al saber una connotación de escepticismo y una revisión del concepto de verdad, lo que posibilitó entonces el surgimiento de nuevas miradas y formas de entender los fenómenos humanos desde enfoques científicos y sociales.

Sánchez (2002) expresa que es importante mencionar cómo las teorías tradicionales se han ido permeando de propuestas que han sido traídas desde los enfoques posmodernos; al respecto, afirma que:

Bajo la nueva epistemología surgieron nuevos enfoques terapéuticos, novedosos me atrevo a afirmar que, así como ocurrió con la teoría general de sistemas y la cibernética de primero y segundo orden que influyeron en su momento, en casi todos los enfoques de terapia familiar también las teorías posmodernistas han venido penetrando los enfoques tradicionales de la terapia familiar (p. 65).

En las lecturas revisadas se logró identificar que la terapia familiar sistémica ha tenido cambios significativos dados principalmente por generación de nuevos conocimientos en la manera de entender y ver a la familia con influencia importante de la teoría general de sistemas, la cibernética, el constructivismo y el construccionismo.

Según Gadamer (2015) desde la dialéctica Platónica, aparece la pregunta como un concepto fundamental en la construcción del conocimiento o en la experiencia hermenéutica y como presupuesto de toda experiencia, teniendo en cuenta al autor, se describe entonces que toda experiencia humana es antecedida o precedida por la estructura de la pregunta, es decir, que para hacer experiencia es fundamental la actividad de preguntar.

Vista desde esta perspectiva, la pregunta es concebida, como la apertura que caracteriza a la esencia de la experiencia hermenéutica. Es decir, solo a partir de la pregunta, de saber que no sabemos y de querer saberlo, es que se puede dar inicio al proceso de conocimiento, a la experiencia de conocer.

En la historia de la terapia familiar sistémica ha sido un tema relevante el proceso dialógico que toma como eje central la comunicación y el lenguaje, a partir de las cuales han surgido escuelas que han desarrollado distintos modelos para la intervención.

En las escuelas posmodernas de la terapia familiar sistémica, especialmente a partir de la escuela de Milán, aparece la pregunta como herramienta de interacción entre el terapeuta y el cliente desde el momento en que empieza a considerarse la entrevista como forma de intervención.

El reconocimiento de la pregunta y su adopción como técnica terapéutica en la entrevista, exige del terapeuta el desarrollo de habilidades tales como la creatividad, asertividad y la curiosidad. Además, posibilita al terapeuta, la generación de hipótesis, crear explicaciones y generar conexiones entre lo observado, la experiencia personal, las experiencias familiares y sus conocimientos previos de la situación analizada.

La pregunta genera apertura hacia algo que es desconocido, pero que implica un saber de aquello que se cuestiona; al respecto Gadamer (2015) dice que: "el sentido de preguntar consiste precisamente, en dejar al descubierto la cuestionabilidad de lo que se pregunta" (p. 140).

Cuestionarse por el lugar de la pregunta en las escuelas posmodernas implica no solo verla como estrategia o herramienta terapéutica, sino trascender en el reconocimiento de su importancia en el ejercicio terapéutico, desde su elaboración, su propósito, su forma, el contexto en que se utiliza, el aporte en la construcción de hipótesis y por ende en los resultados logrados en la terapia misma.

Según Beyebach y Rodríguez-Arias (1988) la pregunta, surge como un tema que requiere especial atención, considerando que es un factor que contribuye de forma importante a que la conversación entre el cliente y terapeuta, tenga un carácter más terapéutico. Es decir, durante una conversación que pretende ser curativa, el terapeuta debe realizar tanto afirmaciones como preguntas. Sin embargo, son estas últimas las que le proporcionan considerables ventajas al terapeuta, toda vez que ellas permiten que la conversación se centre en el cliente y en consecuencia constituyen una invitación para que este se involucre en la conversación.

Se puede decir, que, mediante las preguntas, se conduce activamente a los clientes al diálogo con el terapeuta. Además, estas le permiten recolectar datos e información valiosa para construir hipótesis y formular tareas adecuadas, oportunas y consecuentes con el proceso. Preguntar, implica ir más allá de lo observado, lo que plantea una lucha permanente entre el terapeuta y consultante por encontrar definiciones de realidad relacionadas con el objeto de consulta. A través de las preguntas surge información nueva, tanto para la persona que formula la pregunta, como para quienes la escuchan.

En este sentido Cecchin (1989) plantea que las preguntas no son solo un modo de obtener información, sino que, al mismo tiempo, siempre se crea, se genera información: en cada pregunta se esconde una afirmación implícita que puede perturbar la forma habitual en que se ven las cosas en la familia.

De lo expuesto, se infiere que, en una intervención sistémica, toda conducta expresada puede ser entendida como una posibilidad comunicativa. Por eso, cuando se hacen preguntas sobre los síntomas, es fundamental darle importancia al modo en que lo ve cada miembro de la familia.

Tomm como se citó en Beyebach y Rodríguez (1988), expone que: las preguntas están diseñadas para desencadenar respuestas de los clientes que permitan al terapeuta acoplarse lingüísticamente con ellos, establecer distinciones relevantes acerca de sus experiencias y generar explicaciones clínicas útiles respecto de sus problemas. Las preguntas se eligen para apoyar la actividad del terapeuta en las posturas conceptuales de circularidad y generación de hipótesis.

Comprender los cambios y transformaciones que ha tenido la terapia familiar sistémica, permite ahondar en el lugar de la pregunta como elemento clave en los ejercicios terapéuticos y como herramienta de co-construcción de soluciones entre el terapeuta y el cliente, utilizando el lenguaje como intermediario.

Se puede concluir que las preguntas, tienen un significado real en el proceso terapéutico, basado en la forma como son planteadas, desde un lenguaje que posibilite un acercamiento a los objetivos terapéuticos.

Método

El presente artículo se elaboró desde un enfoque cualitativo, el cual se caracteriza por poseer un diseño flexible, que parte de un planteamiento del problema abierto, con posibilidades de adecuación durante el transcurso de la investigación y la elaboración de preguntas, que se van cerrando según los alcances de la investigación o el agotamiento del fenómeno estudiado. Para Galeano (2004) es el que: “aborda las realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos legítimos de conocimiento científicos” (p. 18).

En el enfoque metodológico se utilizará la hermenéutica; tal como lo describe Hoyos (2000), en tanto ciencia de la interpretación, es pues el elemento estructurador de procesos de construcción de los estados del arte; es por ello que, partiendo de la investigación del fenómeno en estudio, se puede llegar a la comprensión y a la transformación del mismo, mediante un recorrido, que va de los referentes inmediatos a los resultados de esta investigación.

El estudio se realiza, empleando como estrategia la investigación documental, según Galeano y Vélez (2000) se hace una búsqueda y revisión de fuentes documentales, tales como bases de datos, archivos personales y búsqueda y rastreo documental en los registros de la web a nivel nacional e internacional.

La búsqueda documental, se hizo en relación con el tema de investigación, con el fin de realizar un análisis de su contenido que nos permitiera elaborar la interpretación planteada en los objetivos. Según Hoyos (2000) la investigación documental, tiene su propio desarrollo cuya finalidad esencial es dar cuenta de construcciones de sentido sobre bases de datos que apoyan un diagnóstico y un pronóstico en relación con el material documental sometido al análisis.

Teniendo en cuenta que las técnicas en investigación documental, se centran en los procedimientos que conllevan el uso óptimo y racional de los recursos documentales, para efectos de esta investigación se utilizan como técnicas de registro, las siguientes:

- **Arqueo bibliográfico:** Consiste en explorar y buscar la bibliografía que se utiliza en el desarrollo de la investigación.
- **Selección y organización de la investigación:** después de haber registrado la bibliografía consultada, se seleccionan y organizan los documentos que se relacionan con la problemática de estudio.

Las técnicas de generación de información que fueron utilizadas para este ejercicio, se basaron en el análisis de contenido. Según Hoyos (2000) este se hace de manera interpretativa y correlacional, como una síntesis reconstructiva que permite una elaboración clara y global de mayor complejidad. En esta fase, el proceso que hasta ahora había sido inductivo, se torna deductivo y hermenéutico, permitiendo ofrecer relaciones y explicaciones tanto causales como contextuales, posibilitando una integración de los textos consultados de forma coherente e integrada.

Procedimiento

Se realizó un trabajo que constó de tres fases a saber:

Exploración: en esta fase se da inicio con la realización del anteproyecto de investigación, contando con la asesoría del docente a cargo; esto con el objetivo de poder orientar el transcurso y transición del proyecto, para corregir y adecuar el planteamiento de lo que se quiere investigar.

Para el avance en la misma elaboración del anteproyecto se inicia con el rastreo y ubicación de material, que posibilitó la construcción preliminar de categorías, la elaboración de antecedentes y el referente teórico. Con estas categorías el equipo investigador continuó con el ejercicio de rastreo más a profundidad para dar respuesta a la pregunta de investigación.

Focalización: reseña, clasificación y análisis de materiales. Se realizaron las búsquedas de las fuentes documentales que respondieron al objeto de investigación; igualmente se realizó la clasificación y análisis de contenido del material seleccionado.

Así mismo, se hizo afinación de sistema categorial; durante la revisión emergió una nueva categoría que fue tenida en cuenta en el referente teórico, además de la identificación de las relaciones entre las categorías ya existentes.

Profundización: Para esta fase de análisis e interpretación se hizo una lectura crítica y análisis de contenidos, con el objetivo de analizar y comprender de forma reflexiva los diversos hallazgos encontrados en relación con el objeto de estudio y así poder sacar los resultados según la hipótesis y pregunta inicial planteada por el equipo. En esta etapa se realiza la comprensión de los contenidos encontrados en función de la pregunta que motivó la investigación, estableciendo las relaciones y conexiones que dan cuenta de lo que se está estudiando.

El presente artículo pretende identificar el lugar de la pregunta en las escuelas posmodernas de terapia familiar sistémica a partir de la revisión de fuentes documentales que han trabajado las nociones de posmodernidad en contextos interdisciplinarios, escuelas posmodernas, la pregunta y la terapia familiar sistémica, para reconocer el propósito de la pregunta en las escuelas posmodernas y establecer los aportes que ha traído en el ejercicio terapéutico.

Resultados y comentarios

Para el desarrollo de este artículo, se analizaron diferentes textos que posibilitaron el análisis en relación con el lugar que ocupa la pregunta en las escuelas posmodernas de terapia familiar sistémica, para lo cual se realizó un rastreo bibliográfico teniendo como punto de partida el concepto de posmodernidad y su incidencia en las escuelas de terapia familiar. A través de este rastreo, se pudo evidenciar la relevancia que ha adquirido la pregunta en la terapia familiar sistémica, especialmente en las escuelas posmodernas.

Tabla 1. Título del artículo, autor, la categoría a la que pertenece y las palabras clave de los estudios revisados

Categoría	Autores y título del artículo	Palabras clave	N° de artículos
Noción de posmodernidad en contextos interdisciplinarios	Lyotard, F. (1987) La condición posmoderna Informe sobre el saber. (Segunda Edición) (M. A Rato trad.) Madrid, España: Ediciones Minuit.	Posmodernidad	20
	Debray, R. (2007). Transmitir más, comunicar menos. Revista de Filosofía Aparte Rei, (50) 1-13.	Posmodernidad	
	Lyotard, F. (1987). La posmodernidad explicada para niños. Barcelona, España: Editorial Gedisa.	Posmodernidad	
	Solsona, H. (2002). La tesis de la secularización. Dialéctica trágica de la pérdida de sentido. Revista de Filosofía Aparte Rei, (22), 1-7	Posmodernidad	
	Carretero, E. (2002). Postmodernidad y temporalidad social. Revista de Filosofía Aparte Rei, (24), 1-15.	Modernidad, posmodernidad	
	Villalba, J. (2002). Jantipa Versus Sócrates. Revista de Filosofía Aparte Rei, (24), 1-4.	Posmodernidad	
	Carretero, A. (2003). Postmodernidad e imaginario. Una aproximación teórica. Revista de Filosofía Aparte Rei, (26), 1-12.	Posmodernidad, utopía	
	Hoezen, B. (2004). La guerra del golfo: Un frente rechazado. Revista de Filosofía Aparte Rei, (31), 1-8.	Psicoanálisis, sujeto	
	Royo, S (2005). Progreso, cultura y capitalismo. Revista de Filosofía Aparte Rei, (41), 1-12.	Posmodernidad	
	Enrici, A (2005). Obediencia y Dominio. Revista de Filosofía Aparte Rei, (41), 1-10.	Posmodernidad	
	Cortez, P (2008). Postmodernidad y pensamiento ágil. Revista de Filosofía Aparte Rei. (24), 1-47.	Posmodernidad	
	Ricca, G (2008). Espectros del sujeto. Aproximaciones desde la teoría política y la estética. Revista de Filosofía Aparte Rei, (58), 1-10.	Posmodernidad	
	Heredia, E. (2010). Crítica a la razón normalizadora. Revista de Filosofía Aparte Rei, (67), 1-7.	Posmodernidad	
	Falco, L. (2009). La construcción de referencias éticas en sociedades de modernidad tardía y precariedad. Revista trimestral del departamento de filosofía y humanidades. ITESO, 18(69), 19-38.	Posmodernidad, modernidad, pluralización	
	Araujo, K. (2010). Configuraciones del sujeto en la modernidad latinoamericana: el caso de Perú a inicios del siglo XX. Revista Chilena de literatura, (76). 5-25.	Configuraciones de sujeto, modernidad	
	Rivas García, R. (2013). Ensayos críticos sobre la posmodernidad. Crisis del sentido de la vida y la historia. Universidad Intercontinental (Primera Edición) México D.F.	Posmodernidad, modernidad	
	Jameson, F. (1991). Ensayos sobre el posmodernismo. En E. Pérez y S. Mazzco (Trads.). Buenos Aires: Ediciones Imago Mundi.	Posmodernidad	
Jameson, F. (1996). Teoría de la posmodernidad. En N. Montolio y R. Castillo (Trads.). Madrid: Editorial Trotta.	Posmodernidad		
Castro-Gómez, S. (1996) Crítica de la razón latinoamericana. Editorial Puvill Libros. 1-158.	Posmodernidad		
Díaz, E. (2005). Posmodernidad. Editorial Biblos Filosofía. (Tercera edición).	Posmodernidad, modernidad		

continúa en la página siguiente

continúa en la página anterior

Pregunta	Ochoa, A. (1995). Enfoque de terapia familiar sistémica. La entrevista circular como intervención. Barcelona: Herder.	Preguntas, entrevista, tipos de preguntas	15
	Sánchez, M. (2013). Conversaciones terapéuticas que acompañan las transformaciones sociolingüísticas en las relaciones sociofamiliares. <i>Revista Latinoamericana de Estudios de Familia</i> (5), 160-185.	Pregunta, lenguaje terapéutico	
	De Lourdes, L. (2004). <i>Terapia Familiar su uso hoy en día</i> (1ra Edición) México D.F.: Editorial Pax.	Escuelas de terapia, la pregunta	
	Canales, P., Flores, M., y Raurich, C. (2014). <i>Guía de estrategias de intervención familiar</i> . Guía Sename. Santiago de Chile: Graficas LOM.	Pregunta	
	Elder L., y Richard P. (2002) <i>El arte de formular pregunta esencial</i> . Foundation for Critical Thinking. 3-58.	Pregunta, tipos de preguntas	
	Gadamer, H-G. (2015). <i>Verdad y Método: Fundamentos de una hermenéutica filosófica</i> . Ediciones Sígueme. Salamanca.	Pregunta	
	López Baños, F. (1990). Los sistemas observantes: conceptos, estrategias y entrenamiento en terapia familiar sistémica. <i>Revista Asociación</i> , 10(33), 1-18.	Pregunta	
	Beyebach M., y Rodríguez-Arias, J. L. (1988). La entrevista como intervención Parte II: Las preguntas reflexivas como forma de posibilitar la auto-curación. Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.	Preguntas reflexivas	
	Beyebach M., y Rodríguez-Arias, J. L. (1988). La entrevista como intervención. Parte III: Cómo hacer preguntas circulares, estratégicas o reflexivas. Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.	Preguntas circulares	
	Beyebach M., y Rodríguez-Arias, J. L. (1988). La entrevista como intervención. Parte I: El diseño de estrategias como una cuarta directriz para el terapeuta. Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.	Pregunta	
	Zuleta Araújo, O. (2005). La pedagogía de la pregunta, Una contribución para el aprendizaje. <i>Educere</i> , 9(28).	Pregunta	
	Fleuridas, C., Rosenthal D., y Thorana N. (1986.). La evolución del interrogatorio circular. <i>Revista Journal of marital and family therapy</i> , 12(2), 13-127.	Pregunta	
	Sapene, J. (s.f.). Preguntas Reflexivas y Estratégicas como Intervención en Terapia Sistémica Individual. <i>Red psicoterapeuta de Rosario Argentina</i> . 1-20.	Preguntas reflexivas y estratégicas, terapia sistémica.	
Feixas, G. (2013). El cuestionamiento familiar. <i>Revista Universitat de Barcelona</i> . 1-7.	Pregunta circular		
Mirodri, S., y Brown, J. (1998). La práctica de la terapia de familia: elementos claves en diferentes modelos. Editorial Bilboa. Desclée De Brouwer.	Pregunta		

continúa en la página siguiente

continua en la página anterior

Escuelas posmodernas

<p>Tarragona Sáez Sáez, M. (2006). Psicología conductual. Las terapias posmodernas: una breve introducción a la terapia colaborativa, la terapia narrativa y la terapia centrada en soluciones. <i>Psicología Conductual</i>, 14(3), 511-532.</p>	<p>Terapia colaborativa, terapia narrativa, terapia centrada en soluciones, Escuelas posmodernas. Concepto de posmodernidad, Lenguaje, Pregunta milagro en terapia basada en soluciones.</p>	<p>8</p>
<p>Marín Tamayo, R. A., Ramírez Giraldo, N. M., y Valderrama Vélez, K. (2016). Aproximación a la noción de posmodernidad en terapia familiar sistémica. <i>Revista Fundación Universitaria Luis Amigó</i>, 3(1), 51-67.</p>	<p>Noción de posmodernidad, Escuelas posmodernas, modernidad, pregunta.</p>	
<p>Anderson H. (2007). La terapia colaborativa: relaciones y conversaciones hacia la diferencia Houston Galveston Institute – Taos Institute.</p>	<p>Terapia colaborativa , posmodernismo</p>	
<p>Botella, L., y Vilaregut, A. (2010). La perspectiva sistémica en terapia familiar: conceptos básicos, investigación y evolución. <i>Revista de psicoterapia</i>, (2) ,41-72.</p>	<p>Posmodernidad, terapia familiar sistémica</p>	
<p>Linares, L. (2002). ¿Acaba la historia en el posmodernismo? hacia una terapia familiar ultramoderna. <i>Revista Family Process</i> 4(4).</p>	<p>Posmodernidad, terapia familiar sistémica</p>	
<p>Montesano, A. (2012). La perspectiva narrativa en terapia familiar sistémica. <i>Revista de psicoterapia</i>, 23(89),5-50.</p>	<p>Escuelas posmodernas , Terapia familiar sistémica</p>	
<p>Diéguez, A. (2008). Neopragmatismo y posmodernidad en psicoterapia. <i>Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq</i>, 28(1).</p>	<p>Posmodernidad</p>	
<p>Botella, L., y Figueras, S. (1995). Cien años de psicoterapia: ¿el porvenir de una ilusión o un porvenir ilusorio? Universidad Ramón Llull. <i>Revista de psicoterapia</i>, 6(24), 41-72.</p>	<p>Posmodernidad, terapia familiar sistémica</p>	

continua en la página siguiente

continúa en la página anterior

Terapia familiar sistémica	Sánchez, L. (2002). Aspectos históricos y enfoques de la terapia familiar. Universidad del Valle Facultad de humanidades. Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano. 1-148.	Escuelas posmodernas , Concepto de modernidad, Terapia familiar sistémica	8
	Anderson, H., y Goolishian (1991). Los sistemas humanos como sistemas lingüísticos: implicaciones para la teoría clínica y la terapia familiar. Revista de psicoterapia, 2(6-7), 41-69.	Terapia familiar sistema	
	Espina, A., y Pumar B. (1996) Terapia familiar sistémica, teoría clínica e investigación. Edición Fundamentos Colección Ciencia.1- 379.	Posmodernidad, terapia familiar sistémica	
	Gergen K., y Warhus L. (2011). La terapia como una construcción social. Dimensiones, deliberaciones y divergencias. Swarthmore College Lisa Warhus, University of Aarhus. (E.U.A.), 1-23.	Terapia de familia, construccionismo social	
	Arango Cammaert, A M,y Moreno Franco, M. (2009). Más allá de la relación terapéutica: un recorrido histórico y teórico. Acta Colombia de psicología 12(2), 135-145.	Escuelas posmodernas , Terapia familiar sistémica	
	Kreuz A., y Pereira R. (2009). Terapia Familiar. Revista Tratado-de-Psiquiatría, (131) ,1-17.	Terapia familiar sistémica	
	McNamee, S. (2001). Recursos relacionales: la reconstrucción de la terapia y otras prácticas profesionales en el mundo posmoderno. Sistemas Familiares, 17(2), 113-129.	Construccionismo social , terapia de familia	
	Wainstein, M. (2012). Familia terapia y posmodernidad. Revista Intersecciones, (4), 8-13.	Familia, terapia de familia, posmodernidad	

Fuente: elaboración propia

Durante esta investigación se consultaron 51 textos relacionados con el objeto de estudio, en los que 20 de ellos corresponden a la categoría n° 1 denominada “noción de posmodernidad en contextos interdisciplinarios”, 15 a la categoría n°2 “la pregunta”, 8 la categoría n° 3 “escuelas posmodernas” y finalmente 8 textos a la categoría n°4 “terapia familiar sistémica”; los cuales se analizaron en su totalidad para la construcción de este artículo.

La noción de posmodernidad y su incidencia en la terapia familiar sistémica

Iniciar la reflexión sobre lo posmoderno es entender desde múltiples miradas que le permitieron al mundo ser visto de manera diferente. No se trata de declarar una generalización de lo que significa la posmodernidad sino de dilucidar este tema como parte de la reflexión hacia la pregunta que se pretende contestar en este artículo, donde se toma como referencia a la pregunta abordada desde las escuelas posmodernas de la terapia familiar sistémica.

Jameson (1991) hace referencia a que el estudio de la posmodernidad no se concibe desde asuntos meramente teóricos, esta va más allá de una época, es considerada una nueva etapa del modernismo.

El posmodernismo es una manera de comprender los cambios y transformaciones culturales que necesariamente estaban relacionados con los asuntos en lo político y económico, en un momento determinante de la vida humana. Lyotard (1987) lo define no como el fin de modernismo, sino como un estado naciente y constante, en el que se definen cambios en la percepción del espacio, del tiempo y de la comunidad humana.

Para Jameson (1991) una de las características constitutivas del posmodernismo, alude a una nueva superficialidad que encuentra su prolongación tanto en la teoría contemporánea como en toda una cultura de la imagen o el simulacro, un consecuente debilitamiento de la historicidad, tanto en nuestras relaciones con la historia pública, como en las nuevas formas de nuestra temporalidad privada, cuya estructura esquizofrénica determinará nuevos tipos de relaciones sintácticas o sintagmáticas en las artes más temporales, un tipo completamente nuevo de emocionalidad.

Lo anterior permite reflexionar entonces, que no se habla de una época establecida en tiempo que deviene de la culminación de otra como lo es la modernidad, sino más bien una continuidad que tras cambios y crisis ocurridos en el devenir humano, lleva a la manifestación de nuevas formas de racionalización y de entender el mundo, concibiendo el cambio como algo necesario acorde a las exigencias y transformaciones sociales, políticas y económicas.

En este sentido Carretero (2002) también expresa que la posmodernidad apuesta a las tendencias heterogéneas y fragmentarias, lo cual ha generado crisis en relación con la linealidad histórica, la percepción de la temporalidad e implica una descomposición del referente de futuro. La posmodernidad está forjando nuevas trayectorias sociales que actúan como contrarréplica al aspecto disciplinario provocado por la racionalidad derivada de la modernidad y la institucionalización de su dimensión temporal. En este sentido, se trata solo de vivencias en el ahora que implican que los pensamientos y los constructos que cada sujeto realiza sobre su realidad dependen de ese instante por el que está pasando. Por ello, la idea de historia no ocupa un lugar tan importante como lo hizo en la modernidad.

Ya no se dan absolutismos, todo lo social se moviliza en procesos que modifican lo que regulaba su interacción, y es en esta ruptura de paradigmas donde aparece lo complejo para comprender el devenir de la humanidad. Como lo expresa Rivas García (2013) la crisis posmoderna nos invita a llevar a cabo, indirectamente, un acto de humildad y de contrición. Lo que significa que debemos reconocer que las pretensiones absolutizadoras y totalitarias ya han cambiado, así como las consecuencias históricas, sociales, culturales y morales de los grandes mitos del occidente moderno: el mito de la razón, el mito del progreso y el mito del sentido de la historia.

Como lo plantea Castro-Gómez (1996) el sujeto asume un rol importante, como parte de un sistema desde donde se forjan las interacciones y construcciones de lo social, permeados por las múltiples imágenes que aluden a la pluralidad de imaginarios que surgen desde los significados que cada sujeto le da al mundo real.

Frente a los valores que son perseguidos en la posmodernidad, Hoezen (2004) expresa que se caracteriza por la persecución de un goce artificial y sin sentido que procura, sin éxito, equilibrar la existencia. En este contexto, el sujeto tiene una persecución constante por ser valorado y deseado, en

donde aparece el amor como un sentimiento donde se envuelven todas las emociones para tratar de llenar el vacío de la existencia. Se infiere que el sujeto, pasa a ser el producto de un colectivo que se regía por ideas y constructos que la misma sociedad implementaba para establecer las normas bajo las cuales se podría ser, a convertirse en un sujeto que se autogobierna, pero que finalmente se moviliza por la persecución de un goce.

No se trata en realidad de un sujeto libre; está permeado por nuevos condicionantes que lo llevan a actuar persiguiendo lo que se supone le brindara felicidad, pero en este contexto lo que significa felicidad también es una construcción de sus propias narrativas, como lo define Royo (2005) en la posmodernidad hay un intento de liberación y de recuperación de la tradición. Tradición que se ve influenciada por las narraciones y expresiones orales que responden a las propias construcciones de realidad que son elaboradas por los sujetos. En línea con lo que plantea el autor las condiciones del mundo “posmoderno”, son sino características que el propio avance de la humanidad ha tenido en relación con las relaciones económicas, tecnologías, medios de comunicación y en general, las formas del poder.

Otros aspectos que se determinan con el pensamiento posmoderno aluden a las grandes metas relatos que dejan de existir. Villalba (2002) en relación a ello expone que el posmodernismo, ha traído consigo la caída de las ideas seculares e históricas. En la posmodernidad, la vida tiene un carácter narrativo, porque el concepto de tiempo es ilusorio y positivista. En este sentido, lo que es real se construye a través de la palabra y los discursos que surgen de cada sujeto que permeado por sus propios ideales demarcan relaciones y a su vez estas relaciones van influenciando en otros contextos.

Lo anterior trae un mayor reto y riesgo para el sujeto a la hora de interpretar su propia visión del mundo, donde los significados son múltiples y pueden generar caos sino se tiene claridad del deseo y del porqué surge esa manera de pensar.

Cortez (2008) expresa que el mundo posmoderno es abierto, dinámico y fragmentario, esto implica también que ninguna cosa posee identidad persistente, todas las cosas cambian continuamente de formas y de lugar esto exige la noción de pensamiento ágil, lo que implica al ser humano ser rápido y mantener procesos de reflexión permanente entre lo que se piensa y lo que se dice.

El mundo en sí se construye desde la palabra y el acto dialógico de dos sujetos; Araujo (2010) expone que las narraciones de vida están organizadas por una serie de representaciones acerca del yo, de su mundo, de la historia, las que se encuentran en una relación problemática con la dimensión referencial, tanto en la vertiente de la relación texto y sujeto, como en la relación entre lo narrado y el referente de esta narración.

Podría decirse que el sujeto está inmerso en una sociedad más líquida, haciendo alusión a un contexto que pierde su historia propia, para hablar de múltiples hechos que inciden en su propio devenir, de una cultura que se enmarca en lo artificial y volátil y de un imaginario del otro en función del propio deseo.

En sí, la pregunta por el sujeto, es una cuestión que como lo expresa Ricca (2008):

La cuestión del sujeto está en el meollo de la necesidad de dotar de sentido los vínculos sociales ante la sensación de haber perdido para siempre la pertenencia a una totalidad originaria. Al ser toda identidad una identidad fallida, y al ser una toda constitución incompleta, las posiciones del sujeto son contingentes y están sujetas al juego de luchas entre equivalencia y diferencia, o lo que es lo mismo el juego de la relación hegemónica, se da una producción contingente del lazo social y descentramiento de la sociedad (p. 3).

Como refiere Lyotard (1994) la posmodernidad busca evidenciar estas metas relatos modernos con el fin de revelar la condición emancipadora del sujeto desde intereses capitalistas e incluso desde la religión, es así que el lenguaje a través de la heterogeneidad deja de totalizarse y legitimarse a sí mismo.

Se puede exponer que la tendencia en sí de la posmodernidad, es la de promocionar nuevos discursos que permitan entender al sujeto desde un contexto globalizado donde la comunicación y la narrativa son partes esenciales de su propia construcción del mundo.

La terapia familiar sistémica: definición y avances históricos

Tradicionalmente, la familia ha tenido poca presencia como objeto de estudio en el ámbito académico a pesar de ser uno de los primeros contextos sociales del desarrollo humano y solo a partir del desarrollo de la terapia familiar sistémica empezó a ser considerada como parte del conjunto de recursos terapéuticos.

Según Kreuz y Pereira (2009) la terapia familiar comenzó a desarrollarse en Estados Unidos en la década de 1950. Las técnicas terapéuticas desarrolladas a partir del conductismo y del psicoanálisis, no estaban dando el resultado esperado en los pacientes graves, principalmente en los esquizofrénicos, lo que condujo a buscar nuevas técnicas de intervención alternativas a los tratamientos individuales que proponían ambas orientaciones terapéuticas. Todo ello, condujo al desarrollo de una nueva mirada e interpretación de los conflictos humanos y los trastornos psicopatológicos que recibió el nombre de terapia familiar sistémica.

Sánchez (2002) enuncia que la terapia familiar surge en un mundo en el que el psicoanálisis era la teoría preponderante, donde el mandato preciso consistía en no entrar en contacto con la familia del paciente para evitar una posible contaminación del terapeuta y evitar dificultades producto de los procesos transferenciales. En este entorno los terapeutas en la atención, específicamente con familias de pacientes esquizofrénicos, se sintieron motivados para investigar y buscar otras posibles alternativas de intervención. Dentro de estas nuevas alternativas, aparece la teoría general de los sistemas, los conceptos de cibernética llamada de primer orden, la teoría de los tipos lógicos de Rusell y la teoría de la comunicación.

Anderson y Goolishian (1991) afirman que la terapia de familia no ha tenido un desarrollo homogéneo a lo largo de su historia, por lo cual encontramos diferentes formas de conceptualizar y tratar a la familia. Estas conceptualizaciones han sido elaboradas por grupos heterogéneos en contextos diferentes y muchas veces sin contactos entre sí. Es la variedad y la unidad, la constante en la historia de la terapia

familiar, aunque hay aspectos comunes que se refieren a la teoría general de sistemas y a la cibernética de primero y segundo orden. Estos autores entienden que la terapia familiar sistémica no es un proceso de confirmación de la representación de realidad de determinada teoría psicoterapéutica, sino una conversación que tiene lugar en un lenguaje común.

En la última década del siglo pasado han tenido gran desarrollo y significación los enfoques conversacional y narrativo en coherencia con las transformaciones y formas de ver el mundo que trajó consigo la posmodernidad. Las orientaciones de las terapias consideradas posmodernas son herencia del movimiento de terapia familiar.

Para Arango Cammaert y Moreno Franco (2009) la cibernética de segundo orden trajo a la terapia familiar, específicamente de la escuela de Milán, una nueva postura para el terapeuta que lo involucra dentro de la descripción que este hace acerca de lo que observa. De esta forma, la pretensión de objetividad queda anulada y en su lugar se sugiere apelar a la ética. La cibernética así, se aparta del modelo causal lineal de la tradición Socrática y se basa en una causalidad circular.

La terapia familiar sistémica, como resultado del movimiento posmoderno, asume un enfoque que se caracteriza por la adopción de una postura reflexiva por parte del terapeuta, que desempeña un papel más participativo y menos encaminado hacia el cumplimiento de objetivos, es decir, más espontáneo, desapareciendo el rol de terapeuta como experto. Enfoque que asume una postura crítica hacia la estructura de la familia.

Estos nuevos paradigmas y enfoques han propuesto técnicas menos rígidas que han dado una mayor importancia a la flexibilidad del terapeuta. La relación del terapeuta es vista como una construcción continua que tiene que ver con su qué hacer, consistente en encontrarse con otros para construir cambios que contribuyan a su bienestar.

Para Anderson y Goolishian (1991) el rol del terapeuta es de una artista de la conversación. El terapeuta es un observador participante y un director-participante de la conversación. Los sistemas son fluidos, en constante cambio, por tanto, la pertenencia a un sistema no está fijada inmóvilmente, sino que puede cambiar al igual que la definición del problema.

Para Arango Cammaert y Moreno Franco (2009) las terapias posmodernas a diferencia de las modernas, enfatizan más en los procesos que en los resultados, lo que hace que pone a la terapia familiar ante el reto según Wainstein (2012) de: "cumplir una expectativa social de ser un lugar de referencia en un contexto descreído de las creencias de validez general" (p. 11).

Posmodernidad y terapia familiar sistémica: nacimiento de las escuelas posmodernas

Las escuelas posmodernas son resultado de las grandes transformaciones que la posmodernidad trae en el contexto de la terapia familiar sistémica. Si bien existen diferentes versiones alrededor de cómo se concibe la posmodernidad, es importante presentar las reales influencias en las terapias y más aún en la continuidad de la reflexión frente al lugar de la pregunta en este contexto terapéutico.

Para Marín, Ramírez y Valderrama (2016) se nota una influencia de la reflexión sobre la noción de posmodernidad en Terapia Familiar. Esto, porque se busca tener en cuenta el contexto de las personas, sus relatos sobre la vida familiar cotidiana y desde allí crear ambientes terapéuticos que tengan en cuenta a la familia como agente activo de cambio desde una visión plural.

La transformación y la evolución en las escuelas de terapia familiar están muy relacionados con el viraje en el pensamiento que surge desde la ruptura del pensamiento moderno donde prevalecían las grandes metas relatos, los saberes universales y las verdades absolutas.

Al respecto Montesano (2012) expresa:

Las escuelas posmodernas manifiestan su interés en la construcción social del conocimiento y la realidad. Otros aspectos que cobran real importancia son la intersubjetividad y los procesos de construcción de significado implicados en la experiencia relacional. Surge la influencia además de la cibernética de segundo orden, se cuestiona la autoridad del terapeuta, este es incluido como parte del sistema, una voz más adentro de la red de discursos ligados al problema, lo observado no es independiente al observador. Esto exige la emergencia de la complejidad, la pluralidad la multidimensionalidad en la teorización sobre el ser humano y las relaciones entre los individuos de un sistema (p. 8).

Las escuelas posmodernas le dan un valor importante a los procesos discursivo y conversacional que se tejen en el ámbito de la terapia. El terapeuta hace parte activa de este ambiente ya no como objeto de poder, sino en sincronía con el cliente o familia desde donde se construye todo el proceso.

Con lo anterior, el proceso conversacional posibilita la creación de significados a partir de las propias experiencias del sujeto. El pensamiento se asume de manera reflexiva bajo la premisa de encontrar otras razones para ver o entender los problemas que se transforman a través de las propias narrativas que se tejen en la terapia. Montesano (2012) menciona cómo las escuelas de terapia después de los años 60 empiezan a realizar una transformación que lleva a repensar el ejercicio, manteniendo el interés por la exploración del significado, el discurso narrativo y los procesos de cambio ligados a la identidad.

De la mano con este proceso de reflexión, Anderson (1999) sostiene que el pensamiento posmoderno avanza hacia un conocimiento como práctica discursiva, para una construcción social partiendo de la premisa de una interrelación entre contexto, cultura, lenguaje, experiencia y comprensión. En este sentido, expresa Anderson (1999): “El pensamiento posmoderno lo construye las teorías del constructivismo social, de la hermenéutica y de la narrativa” (p. 27).

Tarragona Sáez (2006) expresa que, como tal, el posmodernismo ha cuestionado la naturaleza del conocimiento y señalado las limitaciones de la epistemología positivista para el estudiar y comprender la experiencia humana. Una de sus propuestas es que la identidad no es algo fijo, sino que está en constante creación y revisión dentro de una red de relaciones y conversaciones con otras personas. Además, afirma que la perspectiva posmoderna enuncia que el conocimiento es construido socialmente a través del lenguaje, lo que hace relación a la concepción de realidad, el cual es el resultado de una representación directa que tenemos del mundo a partir de nuestras propias experiencias.

Las escuelas posmodernas invitan a generar un proceso de co-construcción de nuevos significados, siendo la principal herramienta el lenguaje y en general el proceso de comunicación que se teje en la terapia.

Marín, Ramírez y Valderrama (2016) enuncian que el lenguaje es uno de los principales fundamentos de la noción de posmodernidad que hasta ahora está en constante construcción, pero no se puede desconocer que algunas ideas de modernidad permiten una organización desde las jerarquías y la razón para que el sujeto sea autónomo frente a sus realidades.

En general, la principal incidencia del posmodernismo en la terapia familiar sistémica, como lo nombra Montesano (2012) fue:

Rechazo a la postura objetiva del terapeuta, el observador forma parte de lo observado y como tal el terapeuta forma parte de la red de narrativas generadas en torno a un problema determinado. asunción de complejidad como marco de referencia en el que articular cualquier propuesta teórica, implica cierta flexibilidad y apertura conceptual a la creciente heterogeneidad de las formulas familiares, en las múltiples alternativas técnicas generadas fruto del interés sobre el significado como son las preguntas circulares, las intervenciones basadas en la reflexividad (como el equipo reflexivo o la externalización, en el interés por la subjetividad del individuo, la identidad y los procesos de cambio ligado a ella (p.13).

Se le dan nuevos significados y roles a la relación terapeuta- familia. Además, se establece de manera horizontal una construcción de nuevos saberes que responden a las necesidades que cada familia plantea o va recreando en la terapia, siendo escenarios únicos donde las generalizaciones no tienen cabida y las apuestas teóricas, son solo guías que posibilitaran el proceso de creación. Realmente la construcción social se hace bajo la magia de la terapia.

Según Tarragona Sáez (2006), desde estas perspectivas, la terapia es vista como un proceso conversacional y se piensa que el diálogo y la conversación son generadores de significados. La forma en la que pensamos y hablamos de nuestros problemas o dificultades puede contribuir a que nos hundamos más en ellos o podamos contemplar nuevas formas de verlos, de solucionarlos o transformarlos.

Desde esta perspectiva se reconocen diferentes escuelas denominadas posmodernas en la terapia familiar sistémica: la terapia colaborativa, terapia narrativa y la terapia centrada en soluciones. Estas, aunque guardan características comunes desde su convicción terapéutica, se diferencian entre sí en las metodologías para lograr sus objetivos.

Tarragona Sáez (2006) describe que la Terapia Narrativa, la Colaborativa y la Centrada en Soluciones coinciden en que los terapeutas no son observadores objetivos de los clientes. Todas las personas, incluidos los terapeutas, entendemos las cosas desde alguna perspectiva o «estamos parados» en algún lugar. Es importante que el terapeuta haga todo lo posible por estar libre de prejuicios en sus encuentros con sus clientes; pero como no es posible no tener valores personales, opiniones o preferencias, es importante que el terapeuta sea abierto respecto a estos cuando son relevantes para la terapia.

Tarragona Sáez (2006) referencia a Harlene Anderson, quien opina que las terapia Colaborativa, Centrada en Soluciones y la Narrativa, comparten ciertos valores como son: trabajar desde una perspectiva no patológica y evitar culpar o clasificar a los individuos o las familias; apreciar y respetar la realidad y la individualidad de cada cliente; utilizar una metáfora narrativa; ser colaborativos en el proceso terapéutico y ser «públicos» o «transparentes» respecto a sus sesgos y la información que poseen.

Lo narrativo se convierte en uno de los pilares del proceso en terapia, lo que se madura en cada escuela, siendo un elemento común en el mismo ejercicio, reivindicando el valor del significado como asunto indispensable para la comprensión de las relaciones sociales, la comunicación y en sí para la interacción.

Bajo esta perspectiva y durante los avances en cada una de las escuelas surge la pregunta como parte esencial del discurso posmoderno. Su lugar es determinado por cada escuela acorde a los objetivos en el que esta es utilizada. Así, la pregunta trasciende la mirada instrumentalizadora que se le ha dado en otros contextos para pasar a ser un elemento clave en la construcción de los ambientes terapéuticos.

Se puede establecer que las escuelas posmodernas en terapia familiar sistémica les dan un valor esencial a los procesos conversacionales y que de los significados y símbolos que emergen de la propia experiencia del sujeto se pueden construir soluciones, reflexiones o alternativas.

La pregunta como llave maestra en las escuelas posmodernas de la terapia familiar sistémica

En un contexto de transformación como se ha evidenciado desde la posmodernidad, las escuelas de terapia familiar sistémica que surgen en este campo, reconocen la importancia del acto dialógico y las narrativas que se dan en la interacción terapeuta-familia, lo que permite la construcción de nuevos saberes. Allí aparece de manera reiterativa la pregunta, por ello es tan importante evidenciar su lugar en estas escuelas.

Para Gadamer (1993) es el arte de comprender, cuando se afirma que cuando alguien comprende lo que otro dice, no se trata simplemente de algo mentado sino de algo compartido, de algo común donde las preguntas son la esencia de toda posibilidad.

A su vez Rocoer (1986) como se citó en Sánchez (2013) expresa que la pregunta es el arte que resulta del diálogo vital entre lenguaje e interacción, en el intercambio de preguntas y respuestas, aquello que une la voz del uno con el otro, siendo lo que se habla el referente del discurso, que está en la interpretación en presencia de la situación, del ambiente, del medio circunstancial del discurso.

Empieza a parecer la pregunta como una alternativa, para comprender el mundo del otro desde las propias narrativas. Sánchez (2013) afirma que: “el terapeuta ejercita este arte terapéutico por medio del empleo de preguntas conversacionales, o terapéuticas. La pregunta terapéutica es el principal instrumento para facilitar el desarrollo del espacio conversacional y del proceso dialogal” (p. 12).

Las preguntas aparecen en el medio terapéutico como fórmulas que les permiten a los terapeutas obtener elementos esenciales para el avance de la terapia, pero además permiten abrir los procesos de construcción desde el saber del otro, el cual juega un rol importante en esta relación.

Para Sánchez (2013) en la conversación terapéutica, se organiza un diálogo que tiene la forma de una red abierta en la que los participantes como co-constructores de la conversación terapéutica, van creando sentidos y prácticas alternativas para el problema y sus resoluciones posibles.

El no preguntarse, puede conllevar a la no comprensión. Las preguntas están directamente relacionadas con el ejercicio de comprensión y autorreflexión; son las que median y abren las puertas que conllevan finalmente a procesos de aprendizajes.

De acuerdo con Elder y Richard (2002) cuando tomamos control de nuestro pensamiento, lo hacemos mediante las preguntas. Vamos más allá de las preguntas indisciplinadas, fragmentadas y al azar. Cambiamos de meramente hacer preguntas hasta hacer preguntas sistemáticamente, comprensivamente y con extensión de visión. Estos autores consideran que las preguntas definen las tareas, expresan problemas y delimitan asuntos. Impulsan el pensar hacia adelante. Las contestaciones, por otra parte, a menudo indican una pausa en el pensar. Es solamente cuando una contestación genera otras preguntas que el pensamiento continúa la indagación.

Lo anterior permite reconocer que las preguntas no pueden verse vacías en el acto dialógico, ellas además le impregnan al mismo acto todo un significado que permite avanzar en el ejercicio de la terapia. De hecho, el saber preguntar se convierte en un ejercicio que parte del reconocimiento de sí, aludiendo en este aparte al *self* del terapeuta, pero además de saberlas formular y elaborar acorde con el fin que estas busquen perseguir.

Ochoa (1995) reconoce varios tipos de preguntas cuya finalidad es desencadenar respuestas en la familia que permitan al terapeuta acoplarse a ella, establecer distinciones relevantes acerca de las experiencias conductuales, y epistemológicas de sus miembros y generar explicaciones clínicas útiles respecto a sus problemas.

Mientras que Tomm (1988) plantea diferentes tipos de preguntas como son: las lineales, las circulares, las estratégicas y las reflexivas. Cada una de ellas son formuladas y utilizadas con un fin terapéutico distinto, así: preguntas lineales se emplean para conocer la definición y la explicación que la familia da del síntoma; preguntas circulares se caracterizan por una curiosidad general acerca de los posibles nexos de eventos que incluyen el problema, son preguntas que pueden ejercer efectos liberadores y posibilitar la expectativa de lugar de control de cambio; preguntas estratégicas: su objetivo es correctivo; las preguntas reflexivas, su cometido es capacitar a la familia para que genere nuevas percepciones y conductas que faciliten la solución de sus problemas, es una forma más neutral de investigar que hacer preguntas estratégicas ya que supone un mayor respeto por la autonomía familiar.

Sin embargo, las mismas escuelas posmodernas les dan otro significado a las preguntas, que si bien pueden ser nombradas como las clasifica el autor Tomm, también son renombradas según los métodos específicos que estas utilizan.

Tarragona Sáez (2006) enuncia cómo aparece la pregunta nombrada en cada escuela posmoderna así: para la terapia breve basada en soluciones, aparece la pregunta “milagro”, dado que con ella se busca movilizar y encontrar soluciones en la terapia. Expresa que “La pregunta del milagro” invita al cliente a que imagine qué sería distinto si el problema que le preocupa se solucionara” (p. 519).

Con respecto a la terapia narrativa, el uso de la pregunta se relaciona con la posibilidad de generar acción; en este sentido la pregunta ayuda y posibilita la descripción del problema, Así mismo, plantea que en la terapia colaborativa surge una forma de trabajar que concibe a la terapia ante todo como un proceso conversacional y dialógico. Un terapeuta que trabaja con esta concepción de los sistemas, frecuentemente les pregunta a sus clientes con quién ha hablado sobre sus preocupaciones y qué impacto han tenido estas conversaciones; allí está el fin de las preguntas.

Plantearse un debate acerca del lugar de la pregunta en las nombradas escuelas posmodernas alude a una reflexión profunda de lo que ha significado para la terapia familiar sistémica los cambios que se propusieron desde la posmodernidad, cambios o propuestas metódicas donde se le da un valor a la posibilidad de comunicarse, y se valida la propia construcción de los significados que surgen en medio de las conversaciones que se ven materializadas en narrativas de vida desde las propias experiencias.

Según lo expone Gadamer (2015) para poder preguntar hay que querer saber, esto es, “saber que no se sabe”. Según lo dicho por el autor se puede comprender que para poder explicar una “cosa” es necesario empezar por preguntarse sobre esa “cosa”, lo que conlleva a planteamientos permanentes con sentido y limitación.

Para las escuelas posmodernas, las preguntas tienen un carácter conversacional. Anderson (2007) frente a las preguntas explica que se trata de «preguntas conversacionales». Es decir, son preguntas muy parecidas a las que se dan en otras conversaciones cotidianas, cuyas respuestas requerirán de nuevas preguntas y que invitan a hablar sobre lo familiar o lo conocido de maneras diferentes y que pueden abrir posibilidades. Lo importante es el proceso del diálogo y cómo a través de este se van aclarando ideas, considerando alternativas y creando significados diferentes para todas las personas involucradas en la conversación.

Conclusiones

Las preguntas ocupan un lugar significativo en la terapia familiar sistémica, especialmente para las escuelas posmodernas, considerando el valor que se le otorga a los sistemas conversacionales, en el que la pregunta dinamiza el proceso terapéutico, a través de la creación de nuevos significados, la apertura a nueva información y la problematización del sistema, lo cual permite visualizar alternativas de solución a las situaciones que están siendo planteadas por la familia como problemáticas.

Las transformaciones y conceptos aportados por la posmodernidad a la terapia familiar sistémica, impulsaron el desarrollo y la transformación del lugar de la pregunta dentro del sistema terapéutico. Para las escuelas posmodernas, la pregunta ya no es vista solamente como una herramienta utilizada para el abordaje y diagnóstico de la familia, sino que se convierte en parte integral del sistema, como posibilitadora de la comprensión y reflexión de lo que se está construyendo en el ejercicio terapéutico.

Preguntarse por el lugar de la pregunta en las escuelas posmodernas de terapia familiar sistémica, es un tema fascinante, que plantea la relevancia de hacer una pregunta en todos los procesos de conocimiento y especialmente en el proceso terapéutico. La pregunta aparece no solo como punto de partida de toda experiencia de conocimiento, sino además como elemento transversal y dinamizador del mismo.

Preguntarse por la pregunta, aparece como un tema sin límite en el horizonte, en el que la revisión realizada, es apenas una invitación a despertar la curiosidad en relación con la pregunta, su lugar y su importancia no solo a nivel terapéutico y para las escuelas posmodernas de terapia familiar sistémica, sino a nivel personal, como constante posibilitadora de conocimiento, pues como lo afirma Gadamer (2015) "No se hacen experiencias sin la actividad de preguntar".

Conflicto de intereses

Las autoras declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole. Asimismo, la Universidad Católica Luis Amigó no se hace responsable por el manejo de los derechos de autor que los autores hagan en sus artículos, por tanto, la veracidad y completitud de las citas y referencias son responsabilidad de los autores.

Referencias

Arango Cammaert, A. M., y Moreno Franco, M. F. (2009). Más allá de la relación terapéutica: un recorrido histórico y teórico. *Acta Colombia de psicología* 12(2), 135-145. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/798/79815640013.pdf>

Araujo, K. (2010). Configuraciones del sujeto en la modernidad latinoamericana: el caso de Perú a inicios del siglo XX. *Revista Chilena de literatura*, (76). 5-25. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22952010000100001>

- Anderson, H. (2007). *La terapia colaborativa: relaciones y conversaciones hacia la diferencia*. Houston Galveston Institute – Taos Institute.
- Anderson, H. (1999). *Conversación, lenguaje y posibilidad*. Barcelona España: Editorial Gedisa.S:A.
- Anderson, H., y Goolishian, H. (1991). Los sistemas humanos como sistemas lingüísticos: implicaciones para la teoría clínica y la terapia familiar. *Revista de psicoterapia*, 2(6-7), 41-69.
- Beyebach M., y Rodríguez-Arias, J. L. (1988). La entrevista como intervención. Parte I: El diseño de estrategias como una cuarta directriz para el terapeuta. Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- Beyebach M., y Rodríguez-Arias, J. L. (1988). La entrevista como intervención Parte II: Las preguntas reflexivas como forma de posibilitar la auto-curación. Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- Beyebach M., y Rodríguez-Arias, J. L. (1988). La entrevista como intervención. Parte III: Cómo hacer preguntas circulares, estratégicas o reflexivas. Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- Botella, L., y Vilaregut, A. (2010). La perspectiva sistémica en terapia familiar: Conceptos básicos, investigación y evolución. *Revista de psicoterapia*, (2), 41-72. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/180631078/La-Perspectiva-Sistemica-en-Terapia-Familiar-por-Luis-Botella-y-Anna-Vilaregut-pdf>
- Botella, L., y Figueras, S. (1995). Cien años de psicoterapia: ¿el porvenir de una ilusión o un porvenir ilusorio? *Revista de psicoterapia*, 6(24), 41-72. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2966953>
- Cecchin, G., (1989). Nueva Visita a la hipotetización, circularidad, y la neutralidad. Una invitación a la curiosidad. *Revista ASIBA. Sistemas familiares*. 5(1).
- Canales, P., Flores, M., y Raurich, C. (2014). *Guía de estrategias de intervención familiar*. Guía Sename. Santiago de Chile: Graficas LOM.
- Carretero, E. (2002). Postmodernidad y temporalidad social. *Revista de Filosofía Aparte Rei*, (24), 1-15. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4060505>
- Carretero, A. (2003). Postmodernidad e imaginario. Una aproximación teórica. *Revista de Filosofía Aparte Rei*. (3), 1-12. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/FOIN/article/view/FOI-N0303110087A/8150>
- Castro-Gómez, S. (1996). *Critica de la razón latinoamericana*. Barcelona, España: Editorial Puvill Libros.

- Cortez, P. (2008). Postmodernidad y pensamiento ágil. *A Aparte Rei*, (24), 1-47. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/cortez57.pdf>
- Enrici, A (2005). Obediencia y Dominio. *Revista de Filosofía Aparte Rei*, (41),1-10
- Elder L., y Richard, P. (2002). El arte de formular pregunta esencial. Foundation for Critical Thinking. Recuperado de <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-AskingQuestions.pdf>
- Espina, A., y Pumar, B. (1996). *Terapia familiar sistémica, teoría clínica e investigación*. España: Edición Fundamentos Colección ciencia.
- Debray, R. (2007). Transmitir más, comunicar menos. *Revista de Filosofía Aparte Rei*, (50), 1-13. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/debray50.pdf>
- De Lourdes, L. (2004). *Terapia Familiar su uso hoy en día*. México D.F.: Editorial Pax.
- Díaz, E. (2005). *Posmodernidad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos Filosofía.
- Diéguez, A. (2008). Neopragmatismo y posmodernidad en psicoterapia. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 28(1), 147-164. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352008000100010
- Falco, L. (2009) La construcción de referencias éticas en sociedades de modernidad tardía y precariedad. *Revista trimestral del departamento de filosofía y humanidades ITESO*, 18(69) 19-38.
- Feixas, G. (2013). El cuestionamiento familiar. *Revista Universitat de Barcelona*. 1-7.
- Fleuridas, C., Rosenthal D., y Thorana N. (1996). La evolución del interrogatorio circular. *Revista Journal of marital and family therapy*, 12(2), 13-127.
- Gadamer, H-G. (1993). *Verdad y Método I y II*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H-G (2015). *Verdad y Método: Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme
- Galeano, M. (2004). *Diseño de Proyectos en investigación cualitativa* .Editorial Universidad EAFIT, 4-37
- Galeano, M., y Velez , O (2000). Investigación Cualitativa: estados del arte, Informe de investigación. Medellín: Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Univerisdad de Antioquia . CISH.
- Gergen K., y Warhus L. (2011). La terapia como una construcción social. Dimensiones, deliberaciones y divergencias. Swarthmore College Lisa Warhus, University of Aarhus. (E.U.A.), 1-23.
- Heredía, E. (2010). Crítica a la razón normalizadora. *Revista de Filosofía Aparte Rei*, (67), 1-7

- Hoezen, B. (2004). La guerra del golfo: un frente rechazado. *Aparte Rei*, (31), 1-8. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/hoezen31.pdf>
- Hoyos, C. (2000) Un modelo de investigación documental: Guía teórico practica sobre construcción de estados de arte con importantes reflexiones sobre investigación. Señal Editora.
- Jameson, F. (1996). *Teoría de la posmodernidad*. En N. Montolio y R. Castillo (Trads.). Madrid, España: Editorial Trotta.
- Jameson, F. (1991). *Ensayos sobre el posmodernismo*. En E. Pérez y S. Mazzco (Trads.). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Imago Mundi.
- Kreuz, A., y Pereira, R. (2009). *Terapia Familiar*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/273045064/Capitulo-131-Terapia-Familiar-Kreuz-y-Pereira>
- Linares, L. (2002). ¿Acaba la historia en el posmodernismo? hacia una terapia familiar ultramoderna. *Revista Family Process* 4(4)
- López Baños, F. (1990). Los sistemas observantes: conceptos, estrategias y entrenamiento en terapia familiar sistémica. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 10(33), 1-18. Recuperado de <http://www.revistaaen.es/index.php/aen/article/view/15142>
- Lyotard, F. (1987) La condición posmoderna. Informe sobre el saber (2da Edición). En M. A Rato (Trad.). Madrid, España: Ediciones Minuit.
- Lyotard, F. (1987). *La posmodernidad explicada para niños*. Barcelona, España: Gedisa.
- Marín Tamayo, R. A., Ramírez Giraldo, N. M., y Valderrama Vélez, K. (2016). Aproximación a la noción de posmodernidad en Terapia Familiar Sistémica. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*, 3(1), 51-67. DOI: <https://doi.org/10.21501/23823410.1894>
- McNamee, S. (2001). Recursos relacionales: la reconstrucción de la terapia y otras prácticas profesionales en el mundo posmoderno. En L. Wolfson (Trad.). USA: University of New Hampshire. Recuperado de <http://www.fundacioninterfas.org/capacitacion/wp-content/uploads/2016/05/40.Mcnamee.pdf>
- Mirodri, S., y Brown, J. (1998). La práctica de la terapia de familia: elementos claves en diferentes modelos. Bilbao: Editorial Desclée De Brouwer.
- Montesano, A. (2012). La perspectiva narrativa en terapia familiar sistémica. *Revista de psicoterapia*, 23(89), 5-50. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4347456>
- Ochoa, A. (1995). *Enfoque de terapia familiar sistémica. La entrevista circular como intervención*. Barcelona, España: Herder.

- Ricca, G. (2008). Espectros del sujeto. Aproximaciones desde la teoría política y la estética. *A Parte Rei*, (58), 1-10. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/ricca58.pdf>
- Rivas García, R. (2013). Ensayos críticos sobre la posmodernidad. *Crisis del sentido de la vida y la historia*. Universidad Intercontinental (1ra Edición). México D.F.: Universidad Intercontinental.
- Royo, S (2005). Progreso, cultura y capitalismo. *Revista de Filosofía Aparte Rei*, (41), 1-12.
- Sánchez Rengifo, L. (2002). *Aspectos históricos y enfoques de la terapia familiar*. Colombia: Universidad del Valle.
- Sánchez, M. (2013). Conversaciones terapéuticas que acompañan las transformaciones sociolingüísticas en las relaciones sociofamiliares. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, (5), 160-185. Recuperado de http://vip.ucaldas.edu.co/revlatinofamilia/downloads/Rlef5_9.pdf
- Sapene, J. P. (s.f.). Preguntas Reflexivas y Estratégicas como Intervención en Terapia Sistémica Individual. Red psicoterapeuta de Rosario Argentina. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/59812187/Preguntas-Reflexivas-y-Estrategicas-como-Intervencion-en-Terapia-Sistemica-Individual>
- Solsona, H. (2002). La tesis de la secularización. Dialéctica trágica de la pérdida de sentido. *A Parte Rei*, (22), 1-7. Recuperado de <http://catedra-laicidad.unam.mx/detalle-articulos-de-interes/505/La-tesis-de-la-secularizaci%C3%B3n-%28dial%C3%A9ctica-tr%C3%A1gica-de-la-p%C3%A9rdida-de-sentido%29->
- Tarragona Sáez, M. (2006). Las terapias posmodernas: una breve introducción a la terapia colaborativa, la terapia narrativa y la terapia centrada en soluciones. *Psicología Conductual*, 14(3), 511-532. Recuperado de <https://my.laureate.net/Faculty/webinars/Documents/Psicologia2014/terapias%20posmodernas.%20Colaborativa%20narrativa%20y%20TCS.pdf>
- Villalba, J. (2002). Jantipa Versus Sócrates. *Revista de Filosofía Aparte Rei*, (24), 1-4. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/jantipa.pdf>
- Wainstein, M. (2012). Familia terapia y posmodernidad. *Revista electrónica de la Facultad de psicología*, (4), 8-13. Recuperado de http://intersecciones.psi.uba.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=126:familia-terapia-y-posmodernidad&catid=9:perspectivas&Itemid=1
- Zuleta Araújo, O. (2005). La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje. *Educere*, 9(28), 115-119. Recuperado <https://www.redalyc.org/pdf/356/35602822.pdf>

INVESTIGACIÓN

Las habilidades sociales en los ambientes escolares¹

Social skills in school environments

Bairon Jaramillo Valencia*

Natalia Guzmán Atehortúa**

Resumen

El presente artículo demuestra las habilidades sociales que poseen los estudiantes al momento de estar en educación inicial y al cursar posteriormente primer grado de básica primaria, por lo que se hace una relación comparativa entre ambos ambientes escolares. Asimismo, se determinan las características de dichas habilidades, especificando los componentes y demás concepciones que se desglosan de estas.

Por otra parte, esta investigación elige el estudio de caso como opción metodológica, basándose en un paradigma cualitativo de corte descriptivo. Los resultados se presentan a partir de la aplicación de técnicas de recolección de información como la escala de observación de habilidades sociales, la entrevista a la docente de básica primaria, los informes pedagógicos del último grado de educación inicial y la técnica interactiva mural de situaciones.

El estudio del cual se deriva la escritura de este texto, tuvo como nombre 'la transición escolar y su incidencia en las habilidades sociales', en la que participaron la Universidad Católica Luis Amigó y la Fundación Educativa Colegio San Juan Eudes.

Palabras clave

Habilidades sociales; Educación inicial; Educación básica primaria; Ambientes escolares.

¹ Este artículo es producto de la investigación: "La transición escolar y su incidencia en las habilidades sociales", financiada por la Universidad Católica Luis Amigó y la Fundación Colegio San Juan Eudes. Este estudio se desarrolló durante los meses de agosto del 2017 y mayo del 2018.

* Magíster en Educación, Universidad Internacional Iberoamericana (Unini), México. Aspirante a Doctorado en Educación Investigativa, Universidad Internacional Iberoamericana (Unini), México. Jefe de la línea de investigación 'Infancia y Familia'. Miembro del Grupo de Investigación 'Educación, Infancia y Lenguas Extranjeras', Docente de inglés, humanidades y áreas investigativas, Universidad Católica Luis Amigó. Medellín-Colombia. Correo electrónico: bairon.jaramillova@amigo.edu.co ORCID 0000-0001-6471-3139

** Profesional en Educación preescolar, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Correo electrónico: natalia.guzmanat@amigo.edu.co ORCID 0000-0002-4427-1502

Abstract

This article shows the social skills that students possess when they are in initial education and when they go into first grade of elementary school, so there is a comparative relationship between the two school environments. Likewise, the characteristics of these abilities are determined by specifying the components and other conceptions that are broken down into small parts.

On the other hand, this research chooses the case study as a methodological option, based on a descriptive and a qualitative paradigm. The results are presented from the application of information collection techniques such as the social skills observation scale, the primary teacher interview, the pedagogical reports of the last grade of initial education and the interactive mural situationally techniques.

This study is derived from a text named ' The school transition and its impact on social skills ', in which the Catholic University Luis Amigó and the educational foundation Colegio San Juan Eudes participated.

Keywords

Social skills; Initial education; Primary basic education; School environments.

Introducción

Las habilidades sociales se presentan como una herramienta fundamental de la comunicación, posibilitando el desarrollo de la expresión verbal y no verbal. Si bien estas expresiones se manifiestan a lo largo del crecimiento personal y social de cada individuo, forman sus bases en los primeros años de vida, en el que los niños y niñas pasan gran parte de su tiempo en las instituciones educativas. En este sentido, los ambientes escolares representan el espacio en que dichas habilidades se pueden fortalecer o debilitar.

Este artículo hace referencia a las habilidades sociales que han sido adquiridas y desarrolladas por los niños y niñas durante el paso por los grados de educación inicial y primero de básica primaria, resaltando el hecho de que son varios factores los que inciden en la interacción social de los estudiantes, tanto con sus maestras como sus compañeros.

Se conceptualizan los términos que se adoptarán en el transcurso del texto, definiendo los componentes de las habilidades sociales y su significancia en los ambientes escolares, con el fin de caracterizar el proceso de adquisición de esta herramienta comunicativa.

Las habilidades sociales

Para dar mayor claridad frente al tema expuesto en este artículo, se retoman los significados que varios autores le han dado a los conceptos aquí tratados. En primer lugar, el término 'habilidad' indica que. "la competencia social no es un rasgo de la personalidad, sino más bien un conjunto de comportamientos aprendidos y adquiridos" (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987, p. 18). Las habilidades sociales están compuestas por ciertas características comportamentales; en primera instancia, están las 'no verbales', las cuales usan: "las conductas motoras del cuerpo para apoyar o realzar el contenido del mensaje verbal que se transmite al interlocutor" (Vallés y Vallés, 1996, p. 60). Estas contienen cuatro funciones básicas: sustituir a las palabras, repetir lo que se está diciendo, regular la interacción y contradecir el mensaje verbal.

En segundo lugar, están las habilidades sociales verbales, que según Vallés y Vallés (1996) incluyen: "aquellos componentes conductuales relacionados con la emisión verbal o el habla propiamente dicha, así como la clase de contenidos expresados en una de las modalidades más básicas de las interacciones sociales: la conversación" (p. 86). Siendo el habla y la expresión en público elementos fundamentales a la hora de generar unas bases estables de socialización y comunicación, que emergen en la educación inicial y se fortalecen con el paso por cada etapa escolar. Es indispensable el desarrollo de estas habilidades para que los estudiantes alcancen un proceso de adaptación favorable y positivo frente a los cambios que se presentan en el transcurso de su vida escolar y social, que influyen directamente en la adquisición de muchas otras habilidades necesarias para lograr un equilibrio físico y mental. En palabras de Caballo y Salazar (2017): "las habilidades sociales constituyen un grupo de habilidades necesarias para relacionarse satisfactoriamente con los demás" (p. 6).

Lo anterior, se establece a través de una relación directa con el medio y las características que componen a los sujetos inmersos en él; es decir, factores como nivel de educación, edad, estatus socioeconómico y sexo, pueden influir directa o indirectamente en la conducta social del individuo (Michelson et al., 1987). A partir entonces de la adquisición de estas habilidades, los niños y niñas interactúan de manera adecuada y amena en sus círculos sociales, tanto en el ámbito familiar como escolar, logrando un proceso de socialización y aprendizaje eficaz. Así, lo sustentan Pedrosa y García (2010), al afirmar que las habilidades sociales son. “repertorios de conductas adquiridos principalmente a través del aprendizaje; y una variable crucial en el proceso de aprendizaje es el entorno interpersonal en el que se desarrolla y aprende el niño” (p. 10).

Los ambientes escolares constituyen un factor esencial en este proceso, puesto que son: “espacios de aprendizajes elegidos para la implementación de estrategias metodológicas activas, para ayudar a los niños a que exploren, experimenten y creen con la ayuda y participación de los docentes de una manera autónoma” (Yagual y Zambrano, 2016, p. 14).

Lo que facilita la adquisición de habilidades como la expresión, la escucha activa, la participación, el análisis, la crítica y la relación con el otro, permitiendo que el sujeto logre una interacción enriquecedora para su repertorio de comportamientos.

Es preciso reconocer la gran influencia que ejercen estos ambientes en la vida social de los estudiantes, puesto que, por ser un entorno directo de socialización, permea en todos los aspectos que hacen parte del individuo, llevándolo a relacionarse con sus semejantes y a aceptar las diferencias que cada uno posee, en palabras de Plazas (2016): “los ambientes escolares son el resultado de la confluencia continua de factores sociales, políticos, económicos y culturales del contexto en el que estos se sitúan y de las condiciones y características de quienes circulan en ellos” (p. 3). En relación al término, Freire (2017) expresa que:

Los ambientes escolares son elementos distribuidos dentro y fuera del aula de clase, constituido por elementos como el mobiliario escolar, color de aula y la iluminación por nombrar algunos de estos, pero también está comprendido a elementos como la motivación, relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes influyendo directa o indirectamente en la estimulación de procesos cognitivos como el aprendizaje significativo (p. 1).

En consecuencia, la escuela, que después de la familia, es el segundo entorno de socialización más importante en el proceso de desarrollo de los niños y niñas, debe proporcionar las herramientas necesarias para el desarrollo y fortalecimiento de capacidades y habilidades necesarias que permitan un adecuado desenvolvimiento a lo largo de la vida escolar.

Diseño y metodología

Este proyecto se basa en un paradigma cualitativo, de corte descriptivo, eligiendo el estudio de caso como opción metodológica. Para la recolección de la información se emplearon técnicas tanto cuantitativas como cualitativas, permitiendo observar los resultados en gráficos y fortaleciendo la interpretación.

Asimismo, el análisis de la información se realizó mediante la triangulación de los datos obtenidos en la aplicación de los instrumentos como la escala de observación de habilidades sociales empleando la observación no participante, la técnica interactiva mural de situaciones y la entrevista semiestructurada a la docente del primer grado de básica primaria; además, se hace una revisión documental del proceso en educación inicial por medio de los informes pedagógicos realizados por la docente de este nivel educativo.

El cuestionamiento, o pregunta, que sirvió como eje para este estudio fue: ¿qué incidencia tiene el proceso de transición de educación inicial a básica primaria en las habilidades sociales de los niños y niñas entre 5 y 7 años de edad de la Fundación Educativa Colegio San Juan Eudes de Medellín en el 2018? Asimismo, se exponen algunas categorías que acompañaron a la investigación para proveer mejor comprensión a los lectores de este texto:

- Competencias básicas de socialización.
- Relación interpersonal entre estudiantes en términos de socialización.
- Conocimiento epistemológico por parte de las maestras sobre el concepto de habilidades sociales.
- Participación de los estudiantes durante actividades grupales.
- Estímulo de habilidades sociales por parte de las maestras.
- Convivencia grupal.
- Problemáticas grupales.
- Metodología implementada en el colegio para el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas.

La población seleccionada para la investigación corresponde a estudiantes del grado primero, de la Fundación Colegio San Juan Eudes, ubicada en Medellín, Colombia, tomando como muestra a 20 niñas y niños, de 5 a 7 años de edad que cursaron el nivel de educación inicial en la Institución Educativa.

Discusión de resultados

Frente a la caracterización de las habilidades sociales se encontró que -por medio de la investigación documental- en educación inicial, dichas habilidades se manifestaron desde la oralidad y la expresión corporal, siendo un factor común el trabajo grupal. Así, los estudiantes culminaron este nivel educativo con buenas relaciones interpersonales y adecuados niveles de adaptación e interacción; evidenciándose en las niñas, mayor expresión de emociones y sentimientos, mientras que los niños se caracterizaron por entablar y participar en diálogos.

En contraste, los datos obtenidos durante la aplicación de la escala de observación, revelan que, en el primer grado de básica primaria, se prioriza el trabajo individual y las habilidades sociales-verbales, presentándose la comunicación en mayor medida entre docente y estudiantes; siendo la interacción entre compañeros un poco menos habitual.

Las observaciones realizadas en dos jornadas de cuatro horas, durante las clases de matemáticas, inglés y artística, arrojaron lo siguiente:

Tabla 1. Resultados escala de observación de habilidades sociales

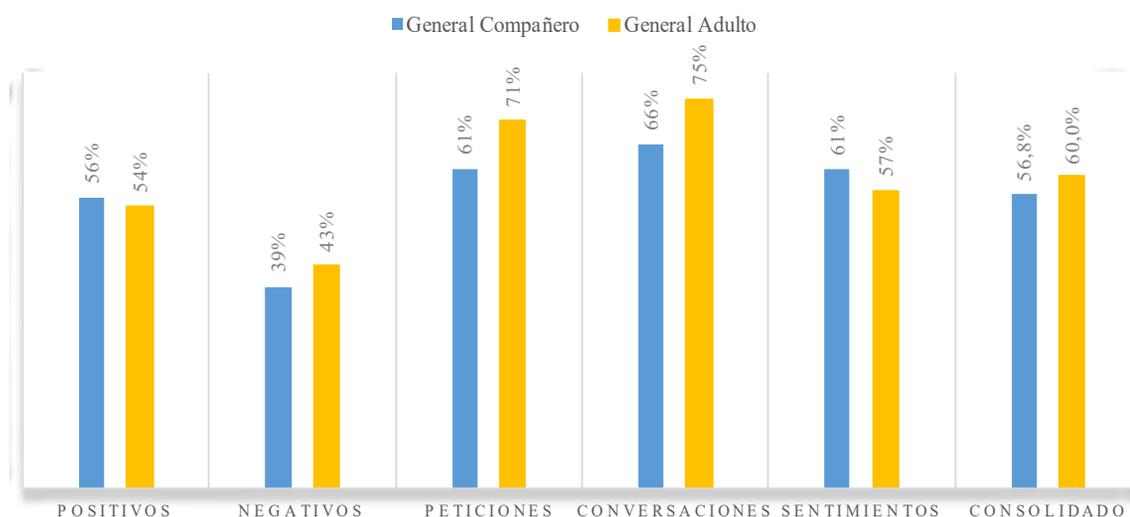
Área de contenido	Niños		Niñas		General	
	Compañero	Adulto	Compañero	Adulto	Compañero	Adulto
Positivos	52%	56%	60%	52%	56%	54%
Negativos	40%	43%	38%	43%	39%	43%
Peticiones	63%	72%	60%	69%	61%	71%
Conversaciones	72%	80%	61%	70%	66%	75%
Sentimientos	58%	53%	64%	62%	61%	57%
Consolidado	56,8%	61,0%	56,7%	59,0%	56,8%	60,0%

Fuente: instrumento aplicado a 20 estudiantes del primer grado de básica primaria en Medellín, Colombia, en el mes de marzo, 2018.

Para iniciar, los enunciados positivos indican que la interacción con el docente (A) y compañeros (C) es muy similar, respectivamente 56% y 54%, en factores como explicar o dar un razonamiento del porqué de algo, expresar afecto o aprobación y hacer contacto visual; en cambio, en los enunciados negativos, los datos revelan que en los momentos en que los estudiantes demuestran sus problemas, explican sus sentimientos frente a estos e intentan solucionarlos, acuden más a la docente que a sus compañeros. En cuanto a las peticiones y ordenes, se encontró un 71% de interacción con la maestra, donde se hacen y se siguen peticiones de estudiante a docente y viceversa, mientras que el porcentaje entre compañeros es menor con un 61%.

Los resultados obtenidos en el enunciado de conversaciones denotan que al igual que en el área anterior, los estudiantes solicitan información, saludan y hacen contacto visual mayormente con la docente que con sus compañeros; sin embargo, es evidente que los niños y niñas tienden a manifestar más sus sentimientos con sus compañeros que con la docente. Aunque al final, los exponen con ambos, lo que indica que sienten confianza para expresar y responder a manifestaciones y emociones.

Figura 1. Resultados generales por área de contenido

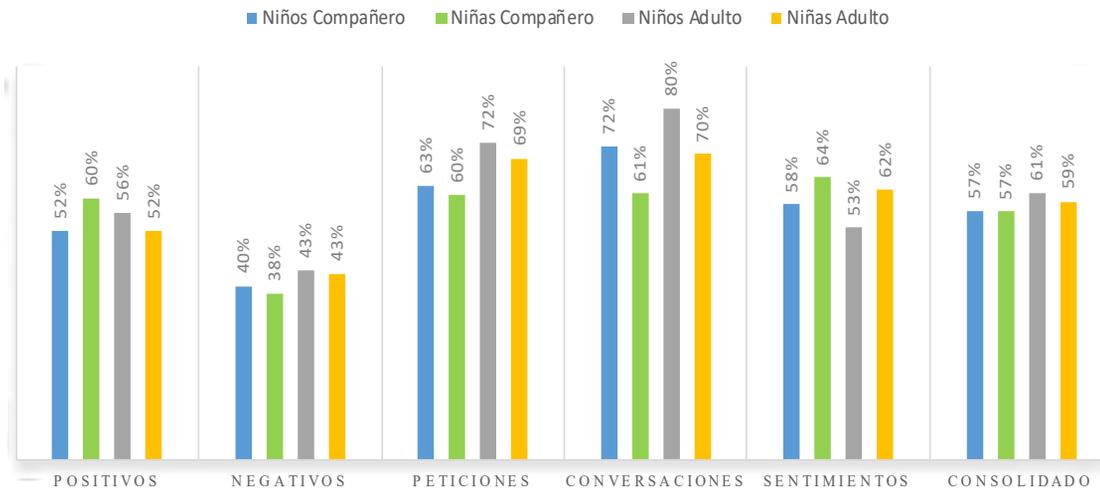


Fuente: instrumento aplicado a 20 estudiantes del primer grado de básica primaria en Medellín, Colombia, en el mes de marzo, 2018.

Con base en estos hallazgos, se puede afirmar que el grupo observado presenta un nivel de habilidades sociales intermedio, partiendo del hecho de que la máxima medida es 100% y que la interacción presentada con los compañeros fue de 56,8% y con la maestra de 60%, lo que indica mayor interacción entre docente y estudiantes que entre compañeros. Relacionado a estos resultados, en una investigación llevada a cabo en Argentina, por Betina Lacunza y Contini de González (2009) referente a las habilidades sociales en niños preescolares, se encontró que: “los niños participantes, mostraron comportamientos sociales necesarios para el desenvolvimiento en su vida diaria, lo que les permitían un ajuste psicológico en su contexto más próximo” (p. 64). Esto quiere decir que las habilidades sociales pueden tener continuidad durante el paso por varios ambientes escolares, sin que resulten significativamente afectadas.

Asimismo, este estudio demuestra una: “ausencia de diferencias estadísticas en el empleo de las habilidades sociales según el sexo” (Betina Lacunza y Contini de González, 2009, p. 64); lo cual valida los datos obtenidos en cuanto a las semejanzas que presentan las manifestaciones de niños y niñas en los componentes positivos, negativos y peticiones; sin embargo, como se refleja en la ilustración 2, hay una diferencia significativa entre niños y niñas en las áreas de conversaciones y sentimientos. Puesto que, en el primero, los niños obtuvieron un porcentaje de 72% (C) y 80% (A), mientras que el de las niñas fue 61% (C) y 70% (A). Por su parte, las niñas mantienen un porcentaje mayor en el área de sentimientos con un 64% (C) y 62% (A), en comparación con el 58% (C) y 53% (A) de los niños. Esto indica, que los componentes mencionados se han mantenido estables a pesar de los cambios en el ambiente escolar, ya que se reflejan las características evidenciadas en educación inicial.

Figura 2. Resultados comparativos niños-niñas por área de contenido



Fuente: instrumento aplicado a 20 estudiantes del primer grado de básica primaria en Medellín, Colombia, en el mes de marzo, 2018.

En este orden de ideas, el hecho que en básica primaria se presente mayor interacción de docente a estudiante, puede deberse a que a la mayoría de actividades en el aula se realizan por medio de clases magistrales; por tanto, la metodología que emplea la maestra incide en la interacción entre compañeros, pues al trabajar individualmente se presentan ciertas restricciones en la comunicación con el otro. Caso contrario ocurre en educación inicial, donde el trabajo grupal se presenta como la estrategia principal de enseñanza-aprendizaje, ya que en la metodología empleada priman los lenguajes expresivos y el juego:

Uno de los lenguajes expresivos de mayor importancia, sin pretender con ello restar mérito a los demás es el juego, por las innumerables aportaciones que tiene en el desarrollo del niño en todas las dimensiones. Con el juego, los niños(as) aprenden, desaprenden, expresan, reproducen, incorporan, desarrollan, proyectan, crean, recrean...su valor es infinito. Una infancia sin juego es equivalente a un niño(a) sin destino (Quintero Arrubla, Gallego Henao, Ramírez Robledo y Jaramillo Valencia, 2016, p. 28).

Referente al tema metodológico, la docente entrevistada hizo gran énfasis sobre la influencia de los padres en la disposición de los alumnos, ya que los acudientes se mostraron en un inicio predispuestos hacia ella, específicamente por su tono de voz y su metodología:

En parte ellos no van a estar de acuerdo con la pedagogía que uno muchas veces implementa, entonces claro, 'profe es que usted no explica bien', 'es que el niño mío le tiene miedo'. 'le da miedo acercarse porque de pronto lo regaña'; entonces es necesario que ellos también inculquen que la profe no es mala o las personas que tenemos alrededor no son malas (Docente entrevistada #1. Comunicación personal, 9 de marzo de 2018).

Es evidente, la importancia de la familia como primera institución de socialización, que influye directamente en el desenvolvimiento de los estudiantes en cualquier ámbito institucional, lo que incide en la adquisición y desarrollo de las habilidades sociales necesarias para afrontar los cambios que son inevitables en el transcurso de la vida escolar y social, incluyendo las nuevas personas con quienes se va a compartir el mismo espacio durante la estadía en la institución educativa.

En relación con lo anterior, Bernal, Jaramillo, Mendoza, Pérez y Suárez (2009), en su estudio realizado en Bogotá, Colombia, identificaron los significados que construyen niños, padres de familia y docentes sobre infancia, familia y escuela, encontrando que:

Hay grandes expectativas frente a la institución escuela, lo que conlleva el riesgo de que los profesores comiencen a sentirse sobrecargados de responsabilidades frente a los niños y muy limitados, por otro lado, para lograr una cooperación eficaz con los padres de familia (p. 303).

Esto se refleja en los testimonios de la docente; se muestra una preocupación por la disposición de las familias en cuanto a la educación y acompañamiento que se les brinda a los menores:

Les he dado la oportunidad a los niños, al menos de que ellos se lleven un aspecto diferente de cómo es la profe y tratar de cambiarles esa mentalidad también a los papás, les ofrezco que vengan y vean la clase, hablamos, dialogamos con los niños, para que también por medio de ellos, sabiendo que el papá se apega tanto a su niño, vea que las cosas no van mal. (Docente entrevistada #1. Comunicación personal, 9 de marzo de 2018).

La maestra, además, reveló su perspectiva en cuanto a uno de los elementos clave en este nuevo ambiente escolar, las nuevas responsabilidades: "Durante las tres, cuatro primeras semanas la adaptación para ellos fue muy dura y más cuando comenzaron a traer tantos cuadernos, ellos se veían un poco perdidos, pero ya con la explicación se van adaptando" (Docente entrevistada #1. Comunicación personal, 9 de marzo de 2018).

Todo lo anterior, indica que los padres y la maestra tienen, de cierto modo, perspectivas similares, en cuanto a la evidencia de temores y subjetividades, que según ellos afectan a los niños y niñas.

Durante la ejecución de la técnica interactiva, los estudiantes demostraron de manera general, por medio de la expresión oral y los dibujos, que les agrada su maestra y el nuevo entorno, pues les gusta tener su propio espacio de trabajo, llevar más cuadernos y tener más materias, lo que indica que se sienten a gusto en su nuevo grado, seguros y preparados para asumir las responsabilidades que conlleva este nuevo ambiente escolar; además, expresaron que en el momento en que estuvieron en educación inicial, también les gustaba ese entorno, por lo que lo recuerdan con cariño pero no lo extrañan.

Así que, los infantes demuestran que a pesar de que en un inicio se presentaron dificultades, lograron adaptarse a la nueva situación, haciendo uso de las habilidades adquiridas con la ayuda de su familia, el grado anterior y las que el nuevo ambiente escolar les brinda.

Frente a estos hallazgos, un estudio realizado en Costa Rica, sobre los ambientes de aula que promueven el aprendizaje desde la perspectiva de los niños y niñas escolares, revela que: “un porcentaje de estudiantes subraya que todo está bien en la institución y que están a gusto” (Castro Pérez y Morales Ramírez, 2015, p. 23). Y además que: “los profesores y las docentes son considerados por los niños y niñas como personas con altos valores y características positivas personales, físicas y profesionales” (Castro Pérez y Morales Ramírez, 2015, p. 25). Esto sustenta la visión de los participantes, al expresar su agrado por el nuevo ambiente escolar y al recordar afectuosamente el anterior, sin mostrar señales de extrañarlo. Igualmente, estos resultados resaltan la importancia de las habilidades sociales que, de una u otra manera, han permitido la asimilación de estos cambios.

Conclusiones

Si bien cada ambiente escolar es diferente, en ambos se incluyen las habilidades sociales en los procesos de enseñanza y aprendizaje; por una parte, en educación inicial priman los lenguajes expresivos y el juego, estimulando las habilidades sociales no verbales y el trabajo grupal; por otro lado, en básica primaria se da prioridad a la expresión oral, lo que fomenta el trabajo individual y las habilidades sociales verbales.

A pesar del cambio de ambiente escolar, las habilidades sociales han tenido continuidad sin resultar significativamente afectada su adquisición y desarrollo; no obstante, los elementos que componen estos ambientes como la docente, las estrategias metodológicas empleadas y los objetos pertenecientes al entorno, son factores que ejercen gran influencia en el proceso educativo y social.

Los estudiantes demostraron un nivel intermedio de habilidades sociales, lo que quiere decir que en términos generales poseen buenas habilidades comunicativas, tanto con la maestra como con sus pares; sin embargo, es preciso seguir estimulando estas habilidades para asegurar un desarrollo permanente al pasar por los diferentes ambientes escolares.

La familia es un pilar fundamental para el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades sociales, pues es la primera institución donde los niños y niñas inician su proceso de socialización; asimismo, es la que facilita la asimilación y adaptación a los ambientes escolares.

Es necesario que la familia y la escuela, como instituciones de socialización, creen lazos de comunicación fuertes y constantes, que proporcionen las herramientas necesarias para el desenvolvimiento de los niños y niñas en el contexto educativo, lo que permitirá que los infantes alcancen un desarrollo integral como seres sociales.

Conflicto de intereses

Los autores declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole. Asimismo, la Universidad Católica Luis Amigó no se hace responsable por el manejo de los derechos de autor que los autores hagan en sus artículos, por tanto, la veracidad y completitud de las citas y referencias son responsabilidad de los autores.

Referencias

- Bernal, T., Jaramillo, J., Mendoza, L., Pérez, M., y Suárez, A. (2009). Significados que construyen niños, padres de familia y docentes vinculados a varias instituciones escolares de la ciudad de Bogotá sobre infancia, familia y escuela en el marco de la globalización. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 5(2), 283-306. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1794-99982009000200007
- Betina Lacunza, A., y Contini de González, N. (2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza. *Ciencias Psicológicas*, 3(1), 57-66. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212009000100006
- Caballo, V., y Salazar, I. (2017). Desarrollo y validación de un nuevo instrumento para la evaluación de las habilidades sociales: el cuestionario de habilidades sociales (CHASO). *Revista internacional de psicología clínica y de la salud*, 25(1), 5-24. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6001422>
- Castro Pérez, M., y Morales Ramírez, M. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-32. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194140994008>
- Freire, J. I. (2017). *Los ambientes escolares en el aprendizaje significativo de los estudiantes de los novenos años de educación general básica en la unidad educativa Pedro Fermín Cevallos* (Tesis de pregrado inédita). Ambato, Ecuador: Universidad Técnica de Ambato.
- Quintero Arrubla, S. R., Gallego Henao, A. M., Ramírez Robledo, L. E., y Jaramillo Valencia, B. J. (2016). La formación integral de las maestras para la primera infancia: un reto inaplazable. *Zona próxima*, (25), 22-33. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/6599>

- Michelson, L., Sugai, D., Wood, R., y Kazdin, A. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia. Evaluación y tratamiento*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, S.A.
- Pedrosa, E. P., y García, C. S. (2010). *Habilidades Sociales*. Madrid: EDITEX.
- Plazas, M. B. (2016). *Formas de interacción social escolar en el nivel pre-escolar en la institución educativa distrital nuevo horizonte* (Tesis de maestría inédita). Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.
- Vallés, A., y Vallés, C. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela. Una propuesta curricular*. Madrid: Editorial EOS.
- Yagual, F. K., y Zambrano, M. S. (2016). *Incidencia de las estrategias metodológicas activas en el nivel cognitivo de los niños de 3 a 4 años de la escuela "Lupe Arroba de Govea" de la zona 5, distrito 8 Parroquia Tarqui Cantón Guayaquil, Provincia del Guayas* (Tesis de pregrado inédita). Guayaquil, Ecuador: Universidad de Guayaquil.

ARTÍCULO DUPLICADO

Título del artículo: “Relaciones entre el construccionismo social y la terapia familiar narrativa”

Autores: Eunice Toro Bedoya, Diana Ospina Jaramillo, Gintay Archbold Correa, Edwin González Muñoz.

Datos de ubicación:

Revista Universidad Católica Luis Amigó

Año: 2019

Número: 3

Páginas: 163-182

URL: <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RULuisAmigo/article/view/3264>

Tipo de retractación: artículo duplicado en revista Tempus.

[Artículo duplicado]

Este artículo ha sido duplicado totalmente y se encuentra también disponible en la revista Tempus, para el periodo julio-diciembre de 2019. Los autores del artículo “Relaciones entre el construccionismo social y la terapia familiar narrativa” sometieron el texto a consideración a la Revista Universidad Católica Luis Amigó no. 3; tiempo después lo enviaron a la revista Tempus sin informar al editor.

Desde el primer momento de postulación del artículo, los autores deben aceptar las políticas de publicación; en estas se describe que:

- El envío no ha sido publicado previamente ni se ha sometido a consideración por ninguna otra revista (o se ha proporcionado una explicación al respecto en los Comentarios al editor/a).

INVESTIGACIÓN

Relaciones entre el construccionismo social y la terapia familiar narrativa

Relationships between social constructionism and narrative family therapy

Eunice Toro Bedoya^{*}
Diana Ospina Jaramillo^{**}
Gintay Archbold Correa^{***}
Edwin González Muñoz^{****}

Resumen

Este estudio contiene el análisis de las relaciones entre el construccionismo social y la terapia narrativa, enfocados respectivamente en la terapia familiar. El enfoque fue cualitativo con alcances hermenéuticos; la estrategia fue documental y la técnica de generación de información fue la lectura crítica. El análisis e interpretación de contenido correspondió a cincuenta textos. Los resultados exponen desde estas dos corrientes, que la terapia familiar es un espacio de relatos de experiencias de vida, tejidas por una cantidad de significados, cuyo vehículo para narrarlos es el lenguaje. Se concluye que en el espacio terapéutico prevalece el conocimiento subjetivo e intersubjetivo, dándole prelación a los significados en sus diferentes contextos temporal y espacial.

Palabras clave

Construccionismo social; Terapia familiar narrativa; Gergen, White y Epston.

Abstract

This study contains the analysis of the relationships between the social constructionism and the narrative therapy, focused specifically on family therapy. The approach was qualitative with a hermeneutics scope; The strategy was documented and the technique to obtain the information was critical reading. The content analysis and interpretation technique corresponded to fifty texts. The results obtained from these two currents, show that family therapy is a place for stories and life experiences, woven by several meanings, whose medium to narrate them is language. It is concluded that in the therapeutic context the subjective and intersubjective knowledge prevails, giving priority to the meanings in its different temporal and spatial contexts.

Keywords

Social constructionism; Narrative family therapy; Gergen, White and Epston.

^{*} Especialista en Terapia Familiar, Psicóloga, Universidad San Buenaventura, Medellín-Colombia. Correo electrónico: eunice.torobe@amigo.edu.co

^{**} Especialista en Terapia Familiar, Trabajadora Social, Corporación Universitaria Minuto de Dios. Correo electrónico: diana.ospinaja@amigo.edu.co

^{***} Especialista en Terapia Familiar, Trabajadora Social, Universidad de Cartagena. Correo electrónico: gintay.archboldco@amigo.edu.co

^{****} Especialista en Terapia Familiar, Profesional en Desarrollo Familiar, Universidad Luis Amigó. Correo electrónico: edwin.gonzalezmu@amigo.edu.co

Asesor: Edison Francisco Viveros Chavarría, magíster en Educación y Desarrollo Humano, especialización Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social, profesional en Desarrollo Familiar. Correo electrónico: edison.viverosch@amigo.edu.co

Introducción

Para efectos de este proyecto se hizo una revisión de artículos sobre los estudios que se han realizado de la relación entre el construccionismo social y la terapia familiar narrativa. Encontramos que, desde el construccionismo social, Gergen (1997) como se citó en López-Silva (2013) expone que “El lenguaje adquiere su capacidad de significado a partir de las relaciones, de la forma en que se usa cuando las personas se coordinan entre sí y con el mundo que las rodea” (p. 14). Según lo dicho por el autor, el construccionismo social pone el énfasis en las relaciones sociales, en el papel que juega el lenguaje en la construcción de la realidad y, más particularmente hablando, en los sistemas de significado implícitos en el discurso con el que nos comunicamos. Es decir, se beneficia la concepción de significados a través del diálogo; Significados de la experiencia que se transforman y de esta manera elaborar formas alternativas de interpretar la experiencia.

En razón a lo anterior, aparece la terapia familiar narrativa. Según White (2002) como se citó en Agudelo Bedoya y Estrada Arango (2013), “Los seres humanos son seres interpretantes: que interpretamos activamente nuestras experiencias a medida que vamos viviendo nuestras vidas” (p. 17). Al lado de ello también declara el mismo autor:

Es afirmar que los significados derivados en el proceso de interpretación no son neutrales en cuanto a sus efectos en nuestras vidas, sino que tienen efectos reales en lo que hacemos, en los pasos que damos en la vida. Que vivimos a través de los relatos que tenemos sobre nuestras vidas, y estas historias en efecto moldean nuestras vidas, las constituyen y las abrazan (p. 18).

Según lo dicho por el autor, la narración como una unidad de significados brinda un marco de la experiencia vivida. Es decir, es a través de las narraciones que se interpreta y se entra en las historias de las personas, y es precisamente a través de las historias, que se obtiene un sentido de cambio; pues se considera que es en los relatos en donde se construyen los comienzos y finales a la salida de la experiencia para, desde ahí, poder determinar el significado que se le da.

Se encuentran relaciones entre el construccionismo social y la terapia familiar narrativa. Por tal motivo, se concibe plantear su respectivo análisis y la relación existente al igual que caracterizar los postulados de estas.

Con lo anterior, los comentarios y las conclusiones de la investigación se pretende brindar un aporte a los terapeutas familiares que les interese dichas corrientes, para ampliar su visión teórico-práctica que aporte a su ejercicio profesional, ya que en cualquier escuela terapéutica familiar utilizan, tanto el terapeuta como las personas que consultan, el vehículo principal para transmitir significados; esto es el lenguaje.

Nos acercaremos a los postulados del construccionismo social en relación con la terapia familiar. Además, de igual manera en los fundamentos de la terapia narrativa; comprendiendo que ambas se relacionan en cuanto a la terapia familiar se refiere.

Método

Instrumentos

El enfoque elegido para esta investigación fue el cualitativo. En coherencia con Galeano (2004) que, a partir de las percepciones, argumentos y el lenguaje subjetivo e intersubjetivo, permite comprender el significado de una experiencia a partir del análisis sistemático de un mismo fenómeno. A su vez el enfoque tuvo alcances hermenéuticos. Al respecto Packer (1985) plantea que la hermenéutica valida el descubrimiento de significados de las cosas, explica las palabras, los escritos, los textos y los gestos, conservando lo único en el contexto del cual forma parte cada investigación.

La modalidad de investigación fue el estado del arte, de acuerdo con Galeano y Vélez (2002) permite estudiar los postulados del construccionismo social y los fundamentos de la terapia narrativa en la terapia familiar respectivamente, de una manera rigurosa y ordenada pretendiendo generar comprensiones, reflexiones y críticas de escritos de otros autores. Además, permite trascender en lo ya conocido para analizar e interpretar otorgando nuevos sentidos, nuevos significados, nuevas descripciones y nuevos conocimientos.

La estrategia utilizada fue la investigación documental, basada en los presupuestos de Galeano (2004), dicha estrategia generó ser muy cuidadosos, organizados y pensar metodológicamente en la revisión de los artículos que se analizaron e interpretaron.

Procedimiento

Como técnicas de generación de información se hizo una lectura crítica de textos orientada en las premisas de Jiménez Becerra y Torres Carrillo (2004), de tal manera que fuera coherente, congruente y consistente con el objeto de estudio.

Se realizó una lectura comprensiva y reflexiva de textos acerca del construccionismo social y de la terapia narrativa; la información analizada se registró en fichas de contenido que permitieron la consolidación de la información de una manera ágil y organizada según las categorías establecidas. Dichas fichas permitieron a cada uno de los profesionales participantes en la elaboración de este artículo, encontrar coherencias, divergencias y congruencias en los conceptos construidos por los mismos, a partir del análisis e interpretaciones de los textos recuperados y comprendidos.

Posteriormente se llevó dicha información a memos analíticos que sirvieron para guiar el análisis, la interpretación y la elaboración de los comentarios finales. En este orden de ideas, dichos instrumentos permitieron contemplar lo construido en el proyecto orientando en mejoras por realizar, fortalecer conceptos, hacer correcciones, pensar metodológicamente, etc.

La investigación se dividió en tres fases: la primera, exploratoria en donde se construyó el proyecto de investigación; el segundo momento se centró en la búsqueda de artículos que guardaran relación con el objeto de estudio, esta se denominó focalización; la última fase se denomina profundización cuyo objetivo fue el análisis y la interpretación de la información para la elaboración del artículo final.

Resultados

Para la presente investigación se pudo analizar una diversidad de artículos con fundamentos científicos y académicos. En los cuales sus autores hacen aportes teóricos del construccionismo social y la terapia familiar narrativa. La totalidad de los artículos leídos con su respectivo análisis fueron 50. Los cuales fueron retomados de la Red de Revistas Científicas de América Latina Redalyc, Ebsco, Scielo, Dialnet, Google Académico, Scimago y Scopus. Al respecto, 23 de estos hacen alusión a la categoría del construccionismo social y para la categoría de la terapia narrativa se seleccionaron 27 artículos. A continuación, se relaciona dichos artículos a través de una matriz que contiene las referencias de estos.

Tabla 1. *Título*

Categoría	N° De Fuentes	Referencia	Comentarios
Construccionismo Social	23	<p>Aceros, J. (2012). Social Construction and Relationalism: a conversation with Kenneth Gergen. <i>Universitas Psychologica</i>, 11(3), 1001-1011.</p> <p>Aguirre García, J. C., y Posada Ramírez, J. G. (2013). Algunas respuestas al desafío construccionista: Una aproximación realista. <i>Sophia</i>, (9), 141-154.</p> <p>Agudelo Bedoya, M. E., y Arango Estrada, P. (2012). Constructivismo y construccionismo social: Algunos puntos comunes y algunas divergencias de estas corrientes teóricas. <i>Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social</i>, (17), 353-378.</p> <p>Alvis Rizzo, A., Duque Sierra, C., y Rodríguez Bustamante, A. (2013). Entre la progresión y la regresión: la configuración identitaria en los procesos de pérdida. <i>CES Psicología</i>, 6(2), 177-194.</p> <p>Arcila Mendoza, P., Mendoza Ramos, Y., Jaramillo, J., y Cañón Ortiz, Ó. (2010). Comprensión del significado desde Vygotsky, Bruner y Gergen. <i>Diversitas: Perspectivas en Psicología</i>, 6(1), 37-49.</p> <p>Cañón Ortiz, Ó., Peláez Romero, M., y Noreña Noreña, N. (2005). Reflexiones sobre el socioconstruccionismo en psicología. <i>Diversitas: Perspectivas en Psicología</i>, 1(2), 238-245.</p> <p>Cornejo, R., Albornoz, N., y Palacios, D. (2016). Subjetividad, realidad y discurso entre el determinismo estructuralista y el construccionismo social. <i>Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales</i>, (56), 121-135.</p> <p>Donoso Niemeyer, T. (2004). Construccionismo Social: aplicación del grupo de discusión en praxis de equipo reflexivo en la investigación científica. <i>Revista de Psicología</i>, XIII(1), 9-20.</p> <p>Ema López, J. E., y Sandoval Moya, J. (2003). Mirada caleidoscópica al construccionismo social. <i>Política y sociedad</i>, 40(1), 5-14.</p>	Los artículos analizados en esta categoría facilitan la ubicación desde las conceptualizaciones del construccionismo social, posibilitando la relación entre las bases teóricas del construccionismo social y la terapia narrativa.

continúa en la página siguiente

continúa en la página anterior

Renau Ruiz, V., Oberst, U., y Carbonell-Sánchez, X. (2013). Construcción de la identidad a través de las redes sociales online: una mirada desde el construccionismo social. *Anuario de Psicología*, 43(2), 159-170.

Rodríguez Villamil, H. (2008). Del constructivismo al construccionismo: implicaciones educativas. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1), 71-89.

Sandoval Moya, J. (2010). Construccionismo, conocimiento y realidad: una lectura crítica desde la Psicología Social. *Revista Mad. Revista del Magíster en Análisis Sistemico Aplicado a la Sociedad*, (23), 31-37.

Vargas Rodríguez, Á., y Parales Quenza, C. (2017). La Construcción Social de la Hiperactividad. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(2), 245-262.

Terapia Narrativa 27

Agudelo Bedoya, M.E. y Estrada Arango, P. (2012). Terapias narrativa y colaborativa: una mirada con el lente del construccionismo social. *Revista de la Facultad de Trabajo Social*, 29(29), 15-48.

Aya Angarita, S. (2010). Reflexiones acerca de los procesos incluidos en la construcción narrativa. ¿Cómo emergen los relatos? *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6(1), 185-194.

Campillo Rodríguez, M. (1996). La narrativa como alternativa psicoterapéutica. *Revista del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(1), 193-208.

Cardona Galeano, I. L., y Osorio Sánchez, Y. L. (2015). Uso de la metáfora en terapia familiar. Aportes al enfoque narrativo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (44), 15-35.

Gergen, K. J., y Warhuus, L. (2001). La terapia como construcción social: Dimensiones, deliberaciones y divergencias.

Grohs, G., y Sperb, T. M. (2011). El texto narrativo en la clínica psicoanalítica del síntoma de aprendizaje del lenguaje: un análisis estructural. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 7(2), 335-349.

Castillo Ledo, I., Ledo González, H., y Calzada, Y. (2012). Técnicas narrativas: un enfoque psicoterapéutico. *Norte de Salud Mental*, X(42), 59-66.

Los artículos analizados en esta categoría dan cuenta de las bases teóricas y prácticas de la terapia familiar narrativa; y de esta manera, la estrecha relación que tienen: el lenguaje, la narración, el significado, los relatos, la subjetividad y la relación, etc.; con el construccionismo social.

continúa en la página siguiente

continúa en la página anterior

- González Gutiérrez, L. (2006). El género literario: una aproximación estructuralista al concepto de narración en el construccionismo social. *Hallazgos*, (5), 169-186.
- Gracia Gutiérrez de Velasco, S., Díaz-Negrete, D., y Fernández-Cáceres, C. (2015). Elaboración metafórica en una intervención narrativa conversacional de tratamiento del uso de drogas. *Revista de Psicología*, 24(2), 1-18.
- Guzmán Ramírez, G. (2014). Lo masculino y el amor: transgresión y encierro. *El Cotidiano*, (184), 69-76.
- Hénder Puerto, N., y González Gutiérrez, L. (2006). Aportes de la teoría literaria estructuralista en la distinción de los conceptos de relato, narración y discurso, y sus consecuencias para el enfoque construccionista social. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 2(1), 11-19.
- Jiménez Flórez, M., y Sánchez, A. (2016). Identidades narrativas y organizaciones juveniles en sectores populares de Cali. *Psicología & Sociedade*, 28(3), 505-515.
- Jubés Barroeta, E., Laso Ortiz, E., y Ponce Antezana, A. L. (2000). Constructivismo y construccionismo: dos extremos de la cuerda floja. *Boletín de Psicología*, (69), 71-89.
- López-Silva, P. (2013). Realidades, Construcciones y Dilemas. Una revisión filosófica al construccionismo social. *Cinta de Moebio*, (46), 9-25.
- Magnabosco Marra, M. (2014). El construccionismo social como abordaje teórico para la comprensión del abuso sexual. *Revista de psicología*, 32(2), 219-242.
- Mendoza M., E., Buitrago T., W., y González-Gutiérrez, L. (2014). Construcciones críticas sobre las prácticas pedagógicas: reflexiones a partir de la psicología cultural y discursiva. *Estudios Pedagógicos*, XL(1), 359-372.
- Molinari, J. (2003). Psicología Clínica en la Posmodernidad: Perspectivas Desde el Construccionismo Social. *Psykhé*, 12(1), 3-15.

continúa en la página anterior

López de Martín, S. R. (2011). Terapias breves: la propuesta de Michael White y David Epston. En III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVIII Jornadas de Investigación, Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Mansilla, F. (2001). Reseña de "La práctica de la psicoterapia. La construcción de narrativas terapéuticas. Desclée Brouwet: 2001." de Alberto Fernández Liria y Beatriz Rodríguez Vega. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, XXI (78), 159-162.

Mardones Ibacache, R., y Albornoz Carrillo, A. (2014). Una reflexión sobre la terapia narrativa en contexto de formación y aplicación. *Ajayu*, 12(1), 100-119.

Martínez Taboas, A. (2012). La narrativa como guía de vida. Las psicoterapias narrativas. *Ciencias de la Conducta*, 27(1), 81-102.

Montesano, A. (2010) La perspectiva narrativa en terapia familiar sistémica. *Revista de Psicoterapia*, 23(89), 5-50.

Navarro, L. F. (2010). Terapia narrativa aplicada a una familia con una niña con síndrome de Down. *Ajayu*, 8(2), 45-61.

Pedraza Vargas, S. F., Perdomo Carvajal, M. F., y Hernández Manrique, N. J. (2009). Terapia narrativa en la co-construcción de la experiencia y el afrontamiento familiar en torno a la impresión diagnóstica de TDAH. *Universitas Psychologica*, 8(1), 199-214.

Peñafiel Muñoz, O. (2011). Ruptura amorosa y terapia narrativa. *Ajayu*, 9(1), 53-86.

Reyes Aguirre, S., y Losantos Velasco, M. (2016). Terapia narrativa aplicada a una persona con crisis de identidad femenina. *Ajayu*, 14(2), 352-370.

Rioja, M., y Pinto, B. (2008). Terapia narrativa aplicada a un niño con problemas de conducta "Andrés el travieso". *Ajayu*, 6(1), 62-80.

continúa en la página siguiente

continúa en la página anterior

Rondina, M. C. (2012) Narración y ocupación: Caminos de construcción de significado. *TOG (A coruña)* 9(15), 1-7.

Sáenz Jiménez, A. P., y Trujano Ruiz, P. (2015) Resignificación narrativa en la terapia grupal postmoderna. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(1), 75-82.

Stein, A. (2015) Narrativas compartidas en el hogar: un estudio longitudinal de la estructura y el lenguaje evaluativo. *Interdisciplinaria*, 32(1), 51-71.

Tarragona Sáez, M. (2006). Las terapias postmodernas: Una breve introducción a la terapia colaborativa, la terapia narrativa y la terapia centrada en soluciones. *Psicología Conductual*, 14, (3), 511-532.

Tarragona, M. (2013). Psicología positiva y terapias constructivas: una propuesta integradora. *Terapia psicológica*, 31(1), 115-125.

Urrego Aguinaga, D., Jaramillo Chavarría, G. A., Rodríguez Muñoz, J. C., y Cardona Arbeláez, J. P. (2016). Sentidos de la externalización del problema en la terapia narrativa. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*, 3(1), 68-80.

Vargas, B., Ortiz, N., y Cappas, N. (2009), Análisis del discurso de personas que reciben servicios de salud mental tradicional y la Terapia Narrativa como alternativa de intervención. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 20, 154-167.

Zapata, B. (2002). Medios narrativos para fines terapéuticos. *Revista de trabajo de Social de la UPB*, (4), 129-131.

Zlachevsky Ojeda, A. M. (2003). Psicoterapia sistémica centrada en narrativas: una aproximación. *Revista Límite*, 10, 47-64.

Zlachevsky Ojeda, A.M. (2012). Constructividad y razón narrativa: bases para un operar en terapia narrativa. *Revista de Psicología*, 21(2), 237-259.

Comentarios

La exploración analítica e interpretativa realizada para esta investigación, permitió observar e identificar, que el construccionismo social y la terapia narrativa tienen un entramado de relaciones en sus componentes teóricos y prácticos en cuanto a la terapia familiar se refiere. Es decir, conceptos como los de lenguaje, experiencia, narración, relatos, sentido, significado, relaciones, construcción, historias, interacción, problema y contexto, se tejen para que las personas en un escenario terapéutico “deconstruyan” y resignifiquen sus relatos por medio del lenguaje; y de esta manera se logre cambiar y transformar la historia dominante que genera malestar individual, conyugal y familiar, por historias alternativas que desarrolle bienestar respectivamente.

Terapia familiar narrativa: una construcción de narraciones, conversaciones y diálogos

La terapia familiar narrativa se describe en la literatura como una de las terapias postmodernas, cuyos creadores son el trabajador social australiano Michael White y el sociólogo y antropólogo David Epston, quienes hacen de la narrativa el centro de la terapia. Estos exponentes fueron influenciados por teóricos muy importantes como Gregory Bateson, Michael Foucault y Jaques Derrida, Kenneth Gergen y Jerome Bruner. De cada uno de ellos, Zapata (2002); Agudelo Bedoya y Estrada Arango (2012); Martínez Taboas (2012) exponen aspectos diferentes entre los que se pueden mencionar la interpretación, la relación de conocimiento y poder, la psicología narrativa, la comunicación humana, la relación y las técnicas de intervención de la terapia familiar con un enfoque narrativo.

Ahora bien, Mansilla (2001); Zlachevsky Ojeda (2003); y White y Epston (1993) como se citó en Agudelo Bedoya y Estrada Arango (2012), además de Martínez (2012) afirman que uno de los aspectos centrales de dicha terapia es que cada ser humano es el autor de su propia experiencia. Es decir, cada uno la organiza o la estructura; ya bien sea pasada, presente o futura; con desarrollos y desenlaces, y de esta manera esas experiencias, se narran. En este mismo sentido, Sáenz Jiménez y Trujano Ruiz (2015); Pedraza Vargas, Perdomo Carvajal y Hernández Manrique (2009); y Cardona Galeano y Osorio Sánchez (2015) manifiestan que la terapia familiar con enfoque narrativo se fundamenta en la construcción de narraciones, conversaciones y diálogos a través de un proceso colaborativo entre el consultante y el terapeuta. A este desarrollo terapéutico se le puede nombrar juegos de lenguaje, el cual permite construcción, resignificación, deconstrucción o decoconstrucción de las comprensiones de la realidad con relación a lo que el sujeto tiene establecido como “la queja”. Al lado de ello, ese ser humano y en palabras de Tarragona (2013) y Sáenz Jiménez y Trujano Ruiz (2015), está en el “centro de la terapia”. En efecto, el cliente es el experto en su propia vida al ser dueño de esta. La labor terapéutica y siguiendo con los mismos autores, empieza con el sentido, significado y percepción que él tiene acerca de su realidad y necesidad, por ende, él es quien plantea la estrategia de la terapia y cuándo ha sido el objetivo alcanzado. Al respecto conviene decir que además de lo anterior, al ser humano se le reconoce como el conductor de su propia vida; de tal manera que está en la capacidad de determinar y orientar objetivos y asumir un rol importante en la dirección de su propia vida. Además, de que tiene muchas habilidades, creencias, valores y compromisos. Lo anterior los mismos autores, lo nombran con el concepto de agente activo.

Se puede afirmar que la terapia familiar narrativa y como lo expresa Zlachevsky Ojeda (2003), se ocupa de la “condición de ser humano, de cómo las personas se viven la vida” (p. 50). Es decir, se les da especial importancia a las vivencias y relaciones de estas y como lo manifiestan Mardones Ibacache y Albornoz Carrillo (2014) que los consultantes llegan a terapia con una queja, la cual construyeron a través de los procesos relacionales y es desde ese mismo intercambio, relación–conversación terapéutica, que se facilita la resignificación y la posibilidad de reescribir una historia diferente; la cual promueva que la queja o problema dejen de tener una connotación negativa. Por tanto, el desafío de la terapia narrativa en este sentido está puesto en el proceso de deconstrucción del relato saturado por el problema, para dar lugar a la emergencia de un nuevo relato de tipo alternativo, con connotaciones positivas.

Según Zlachevsky Ojeda (2003), (2012); Stein (2015); y López de Martín (2011), manifiestan que, además, cuando el individuo decide acudir a terapia, tiene una realidad y percepción, la cual es interpretada a través de historia que contar; una historia por medio del lenguaje en donde él o ella es el personaje principal. Es decir, que se interesa fundamentalmente en las historias que los mismos construyen sobre su vida y su identidad. Conceptualizándose así la terapia narrativa, como lo declaran Navarro (2010) y Rioja y Pinto (2008) como un proceso relacional y lingüístico; de donde las preguntas, conversaciones y narraciones, transfieren nuevas formas de comprender las cosas, nuevos significados, nuevos relatos, y nuevas posibilidades.

Es por ello por lo que Tarragona (2013), Rondina (2012), y Vargas, Ortiz y Cappas, (2009), expresan en el gran interés de las personas en darles significados a sus vidas a través de la comunicación, de los juegos del lenguaje acerca de su experiencia. Un sistema terapéutico, de donde las experiencias se ponen en palabras, cargadas de un entramado de sentidos y significados. De ahí que, Tarragona (2006) y Montesano (2010) declaran que los datos en dicha terapia se consiguen precisamente a través de las conversaciones, diálogo; en otras palabras, el lenguaje que el individuo utiliza para expresar esas realidades. Un punto importante y siguiendo con los mismos autores es que, desde este enfoque terapéutico, las narrativas no solo tienen la función de transmitir a otros lo que se vive, sino que tienen el influjo de transmitir en sobre cómo se vive. En este sentido, y en coherencia con lo que declaran López de Martín (2011); Campillo Rodríguez (1996); Peñafiel Muñoz (2011); Rioja y Pinto (2008); y Navarro (2010), se puede inferir que la persona usa como vehículo principal el lenguaje, a través del cual le da significado a su mundo. Y en un proceso reflexivo, discursivo y en doble vía, se convierte en la narrativa que se construye para contar la propia historia de vida.

En este orden de ideas, y según Castillo Ledo, Ledo González y Calzada (2012) y Aya Angarita (2010) el sentido y significado que se le da a las experiencias es edificada y percibida a través del intercambio de lenguaje con otras personas, adquirido a lo largo de la vida, en el convivir con otros, en los espacios de encuentros y desencuentros que tuvo o que tiene con ellas; en otras palabras, en la convivencia conjunta. Y dicha construcción se da en diferentes contextos culturales, relacionales o lingüísticos, generando distintos significados en esa construcción; y por ende distinta interpretación por la influencia ejercida de ella. De ahí que Gergen y Warhuus (2001) afirman la importancia que se da al contexto como medio de influencia en la construcción e interpretación de la realidad, tomando el contexto como el conjunto cultural, relacional y conversacional en las que participan.

Al llegar aquí es importante resaltar la mención que hace Grohs y Sperb (2011); Mansilla (2001); y Reyes Aguirre y Losantos Velasco (2016), cuando declaran que dependiendo del sentido y significado que se les da a los problemas; puede ayudar a que se sumerja más en ellos o para que se contemplen nuevas posibilidades. Lo anterior, a partir de las conversaciones, construcciones de soluciones, o desarrollando nuevas historias; sí y solo sí el sentido y significado que se les otorga a los problemas es importante para sumergirse o salir de ellos; entonces los propósitos, valores, sueños, esperanzas y compromisos que tienen la persona genera una gran influencia para la resignificación y deconstrucción de los problemas. Con este propósito es importante el cómo se conceptualizan los problemas en este enfoque terapéutico; es decir, se aborda que el problema es el problema y la persona es la persona. En este sentido Urrego Aguinaga, Jaramillo, Rodríguez y Cardona (2016), Agudelo Bedoya y Estrada (2012) hacen mención del problema como algo separado y se le ubica fuera de la identidad de la persona. En este sentido se procede a identificar patrones relacionales entre la persona con el problema, partiendo de proceso conversacional y solicitándole a la persona que de un nombre al problema, el cual lo identifique, le dé un personaje y lo caracterice; como resultado se obtiene un medio externalizante y como estrategia se logra que el problema la afecte menos o se haga más pequeño.

El lenguaje y los significados que emergen de las relaciones. Una aproximación desde el construccionismo social

174

Uno de los pioneros destacados de este enfoque teórico es el psicólogo estadounidense Kenneth Gergen, el cual se ha dado el lugar como uno de los más influyentes en la epistemología de las ciencias sociales; influenciado por los teóricos Michel Foucault, Richard Rorty y Jacques Derrida, entre otros, como algunas de sus principales fuentes.

Gergen como se citó en López-Silva (2013), Magnabosco Marra (2014), Aceros (2012), Aguirre García y Posada Ramírez (2013) afirman que todo conocimiento tiene su veracidad en un contexto como tal que lo legitima. Además, que toda comprensión de ese conocimiento se construye socialmente, negocia y renegocia y como lo nombra Jubés Barroeta, Laso Ortiz y Ponce Antezana (2000) a través del lenguaje, como un juego discursivo, que puede variar en el tiempo. A su vez Agudelo Bedoya y Estrada (2012), Jiménez Flórez y Sánchez (2016) y Alvis Rizzo, Duque Sierra y Rodríguez Bustamante (2013) dan un soporte a este concepto, diciendo que el conocimiento es un proceso de construcción de la realidad. Mediante esta se construyen puntos de vistas desde cada experiencia del individuo por la narrativa. Por tanto, podemos resaltar lo dicho por Ema López y Sandoval Moya (2003) y Cornejo, Albornoz y Palacio (2016) como un proceso que se da en las relaciones entre individuos que comparten un contexto cultural. Además, González Gutiérrez (2006) y Hénder Puerto y González Gutiérrez (2006), enfatizan de igual manera en que el conocimiento es una manifestación de los significados que en un contexto cultural, histórico, relacional y discursivo se nombra y acepta como tal. Es por ello y en coherencia con dichos autores, por lo que se privilegia el conocimiento del sujeto. Por consiguiente, se puede afirmar que no hay conocimiento superior. En la misma línea, Gergen (1997) como se citó en López-Silva (2013) dice que “el lenguaje adquiere su capacidad de significado a partir de las relaciones, de la forma en que se usa cuando las personas se coordinan entre sí y con el mundo que las rodea” (p. 14). El conocimiento en esta perspectiva es comprendido como relacional, en tanto mantiene a las personas coherentes, congruentes y consistentes en sus

diferentes contextos. Además, que se crea y renegocia dentro de ellas mismas. Es decir, y en la misma línea de Gracia Gutiérrez de Velasco, Díaz-Negrete y Fernández Cáceres, (2015); Cañón Ortiz, Peláez Romero y Noreña Noreña (2005); y Donoso Niemeyer (2004), exponen que las personas en interacción constante con otras y dependiendo del contexto y de la época en que se sitúen, a lo largo de sus vidas están observando y analizando constantemente sus experiencias y transformando el sentido y significado de las situaciones y de las relaciones por medio del lenguaje.

Con esto en mente, Guzmán Ramírez (2014); Mendoza, Buitrago y González-Gutiérrez (2014); y Renau Ruiz, Oberst y Carbonell-Sánchez (2013), afirman que el lenguaje actúa como una imagen de las creencias y representaciones de un contexto específico. Además, que ser partícipe en el lenguaje, es participar en la construcción y reproducción de ciertas representaciones y creencias que un contexto específico tiene. En coherencia con Vargas Rodríguez y Parales Quenza (2017) expresan que: “el lenguaje al mismo tiempo construye y es construido” (p. 252). Desde esta mirada es posible decir que se vive de alguna manera habitado en la cárcel de las propias creencias, las que constriñen el comportamiento y las formas de dar significado en los distintos contextos en los que se desenvuelven las personas. En suma, las creencias, determinan la forma de ver el mundo. Por consiguiente, el construccionismo social ofrece la idea de que el problema reside en la forma cómo las personas describen del problema; es decir, y como lo afirman Arcila Mendoza, Mendoza Ramos, Jaramillo y Cañón (2010) en los significados asignados a los hechos que se están viviendo; a partir y de lo que expresa Molinari (2003) de sus propias representaciones y creencias construidos en los diferentes contextos. Es así como Rodríguez Villamil (2008); y Moya (2010), dicen que la interpretación de una conducta no es adecuada sino se tiene en cuenta el contexto, tanto temporal como espacial.

Conclusiones

Después de haber analizado cada uno de los artículos antes planteados podemos concluir que las relaciones entre la terapia narrativa y el construccionismo social enfatizan en que la percepción de la realidad, los significados y el conocimiento se construyen a través del intercambio de lenguaje con otras personas; y dependiendo de un contexto temporal y espacial. Es por ello por lo que en el escenario terapéutico se focaliza la situación que les preocupa o en lo que están interesados, en el espacio relacional donde ocurren todas las interacciones sociales a través del lenguaje. Es precisamente de esas interacciones que se generan experiencias; y esas experiencias tejidas de significados, expresan el enfoque narrativo, son las que se narran.

La postura construccionista plantea que narramos nuestras experiencias. Es decir, las personas pondrán en narración aquello que están vivenciando como problema, seleccionando aquellos aspectos significativos del discurso y en coherencia con su narración. El construccionismo afirma que es a través del lenguaje que se conoce, se adquiere y se transmite los significados; a partir de un sistema de creencias y representaciones determinadas por un contexto cultural, histórico, y relacional. En este orden de ideas,

las relaciones entre ambos enfoques se encuentran que lo que se narra, “no es” de una u otra manera, sino que son observadas o percibidas así por las personas que participan y construidas en un contexto. Ahora bien, en el convivir con otros, en el conversar y reflexionar con otros, siempre se integra aquello que se aproxima a la propia narración o historia. Y la resultante de la conversación no será ni la propia historia, ni la del terapeuta sino una construcción de ambas.

Con todo, en ese proceso dialógico y relacional se va conversando con las personas a través de “un curioso”. Y eso se logra solo a través del preguntar y no de dar interpretaciones, ni instrucciones, ni juicios valorativos, ni transmitir las propias creencias como verdades absolutas y sanadoras de lo que a las personas en consulta les aqueja. Y de esta manera brindándole a las mismas un gran reconocimiento como lo nombra la terapia narrativa como conductores de su propia vida; y en relación con el construccionismo privilegiándoles el conocimiento que tienen ellas. Por consiguiente, se les permite desligarse con aspectos difíciles de su vida; con significados inadecuados generados o mantenidos por otros, dándole prelación a las voces de personas familiarizadas con las mismas como, amigos, parientes, que admiran y reconocen habilidades, cualidades, fortalezas, entre otros y restándole privilegio al conocimiento superior o experto. Y todo ello, a través del lenguaje.

En esa relación entre terapeuta y consultante, los significados que la persona le da a su vida y que los expresa través de historias y narraciones, conlleva a formular preguntas que generan respuestas, que originan nuevas preguntas: los significados no dichos, preguntas sobre relaciones, los acontecimientos presentes o pasados con otros, consecuencias traducidas en acciones y sentimientos; van surgiendo en nuevas comprensiones, nuevos relatos, nuevos significados, nuevas formas de entender el mundo y la deconstrucción del texto de su historia. Esta dinámica conversacional permitirá una y otra vez, la comprensión y la reflexión de las personas sobre todos los aspectos que han constituido el problema. Es decir, desde la narrativa, en la influencia del problema sobre la persona y en caso contrario la influencia de la persona sobre el problema; y en relación con el construccionismo sobre el cómo las personas desde sus propios significados describen el problema.

Es así como en ese nuevo espacio relacional y lingüístico, facilitado por las preguntas, el diálogo y el conversar del terapeuta, llevará a las personas desde una historia dominante que genera dolor, sufrimiento, incertidumbre, desesperanza a unas nuevas historias alternativas que desarrollen, esperanza, certidumbre y otras posibilidades. Se concibe pues, que en todo ese juego de lenguaje la persona irá descubriendo los diferentes significados atribuidos en su narración, y puede ir construyendo significados alternativos que la lleva a un relato diferente, distante del problema y a encontrar nuevas alternativas de vida. Si se cambia el discurso y con ello se cambia el lenguaje, entonces cambian los significados.

Este artículo aporta de forma significativa a la literatura sobre el tema, puesto que recopila investigaciones que se han dedicado a aclarar y entender de la influencia y relación del construccionismo social hacia la terapia familiar narrativa. En él se realiza un análisis de las investigaciones que apuntaron a comprender el construccionismo social enfocada hacia la terapia familiar; además, la terapia narrativa.

Para los interesados en la terapia familiar, se recomienda realizar un rastreo y análisis de artículos científicos donde se relacione dicha terapia narrativa con el constructivismo radical. Esto con el fin de identificar como se relacionan los postulados del constructivismo radical con la terapia narrativa.

Conflicto de intereses

Los autores declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole. Asimismo, la Universidad Católica Luis Amigó no se hace responsable por el manejo de los derechos de autor que los autores hagan en sus artículos, por tanto, la veracidad y completitud de las citas y referencias son responsabilidad de los autores.

Referencias

177

- Aceros, J. C. (2012). Social construction and relationalism: a conversation with Kenneth Gergen. *Universitas Psychologica*, 11(3), 1001-1011. Retrieved from <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/1001>
- Agudelo Bedoya, M. E., y Estrada Arango, P. (2012). Terapias narrativa y colaborativa: una mirada con el lente del construccionismo social. *Revista de la Facultad de Trabajo Social*, 29(29), 15-48. Recuperado de <https://revistas.upb.edu.co/index.php/trabajosocial/article/view/2325>
- Aguirre García, J. C., y Posada Ramírez, J. G. (2013). Algunas respuestas al desafío construccionista: Una aproximación realista. *Sophia*, (9), 141-154. Recuperado de <http://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/64/276>
- Alvis Rizzo, A., Duque Sierra, C. P., y Rodríguez Bustamante, A. (2013). Entre la progresión y la regresión: la configuración identitaria en los procesos de pérdida. *CES Psicología*, 6(2), 177-194. Recuperado de <http://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/2602>
- Arcila Mendoza, P., Mendoza Ramos, Y., Jaramillo, J., y Cañón Ortiz, Ó. (2010). Comprensión del significado desde Vygotsky, Bruner y Gergen. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6(1), 37-49. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/679/67916261004/>

- Aya Angarita, S. (2010). Reflexiones acerca de los procesos incluidos en la construcción narrativa. ¿Cómo emergen los relatos? *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6(1), 185-194. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v6n1/v6n1a15.pdf>
- Campillo Rodríguez, M. (1996). La narrativa como alternativa psicoterapéutica. En: *Revista del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(1), 193-208. Recuperado de <http://www.capaf.mx/articulos.html>
- Cañón Ortiz, Ó., Peláez Romero, M., y Noreña Noreña, N. (2005). Reflexiones sobre el socioconstruccionismo en psicología. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 1(2), 238-245. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/679/67910212/>
- Cardona Galeano, I. L., y Osorio Sánchez, Y. L. (2015). Uso de la metáfora en terapia familiar. Aportes al enfoque narrativo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (44), 15-35. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/613>
- Castillo Ledo, I., Ledo González, H., y Calzada, Y. (2012). Técnicas narrativas: un enfoque psicoterapéutico. *Norte de salud mental*, X(42), 59-66. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3910979>
- Cornejo, R., Albornoz, N., y Palacios, D. (2016). Subjetividad, realidad y discurso entre el determinismo estructuralista y el construccionismo social. Cinta de Moebio. *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (56), 121-135. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10146740001>
- Donoso Niemeyer, T. (2004). Construccionismo Social: Aplicación del Grupo de Discusión en Praxis de Equipo Reflexivo en la Investigación Científica. *Revista de Psicología*, XIII(1), 9-20. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26413102>
- Ema López, J. E., y Sandoval Moya, J. (2003). Mirada caleidoscópica al construccionismo social. *Política y sociedad*, 40(1), 5-14. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0303130005A/23754>
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad EAFIT.
- Galeano, M., y Vélez, O. (2002). *Estado del arte sobre fuentes documentales en investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Gergen, K. J., y Warhuus, L. (2001). *La terapia como construcción social: Dimensiones, deliberaciones y divergencias*. Recuperado de <http://www.dialogosproductivos.net/img/descargas/27/15042009113127.pdf>
- González Gutiérrez, L. (2006). El género literario: una aproximación estructuralista al concepto de narración en el construccionismo social. *Hallazgos*, (5), 169-186. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413835164012>

- Gracia Gutiérrez de Velasco, S., Díaz-Negrete, D., y Fernández-Cáceres, C. (2015). Elaboración metafórica en una intervención narrativo-conversacional de tratamiento del uso de drogas. *Revista de Psicología*, 24(2), 1-18.
- Grohs, G., y Sperb, T. M. (2011). El texto narrativo en la clínica psicoanalítica del síntoma de aprendizaje del lenguaje: un análisis estructural. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 7(2), 335-349. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-99982011000200011&script=sci_abstract&tIng=es
- Guzmán Ramírez, G. (2014). Lo masculino y el amor: transgresión y encierro. *El Cotidiano*, (184), 69-76. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/325/32530724008/>
- Héndez Puerto, N., y González Gutiérrez, L. (2006). Aportes de la teoría literaria estructuralista en la distinción de los conceptos de relato, narración y discurso, y sus consecuencias para el enfoque construccionista social. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 2(1), 11-19. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-99982006000100002&script=sci_abstract&tIng=es
- Jiménez Becerra, A., y Torres Carrillo, A. (2004). *La práctica Investigativa en las Ciencias Sociales*. Bogotá Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Jiménez Flórez, M. H., y Sánchez, A. L. (2016). Identidades narrativas y organizaciones juveniles en sectores populares de Cali. *Psicología & Sociedade*, 28(3), 505-515. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/3093/Resumenes/Resumen_309347788011_1.pdf
- Jubés Barroeta, E., Laso Ortiz, E., y Ponce Antezana, A. L. (2000). Constructivismo y construccionismo: dos extremos de la cuerda floja. *Boletín de Psicología*, (69), 71-89. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6518860>
- López-Silva, P. (2013). Realidades, Construcciones y Dilemas. Una revisión filosófica al construccionismo social. *Cinta de Moebio*, (46), 9-25. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cmoebio/n46/art02.pdf>
- López de Martín, S. R. (2011). Terapias breves: la propuesta de Michael White y David Epston. En III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVIII Jornadas de Investigación, Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <https://www.academica.org/000-052/224.pdf>
- Magnabosco Marra, M. (2014). El construccionismo social como abordaje teórico para la comprensión del abuso sexual. *Revista de psicología*, 32(2), 219-242. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337832618002>

- Mansilla, F. (2001). Reseña de "La práctica de la psicoterapia. La construcción de narrativas terapéuticas. Desclée Brouwet: 2001." de Alberto Fernández Liria y Beatriz Rodríguez Vega. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, XXI(78), 159-162. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265019673014>
- Mardones Ibacache, R., y Albornoz Carrillo, A. (2014). Una reflexión sobre la terapia narrativa en contexto de formación y aplicación. *Ajayu*, 12(1), 100-119. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4615/461545457006.pdf>
- Martínez Taboas, A. (2012). La narrativa como guía de vida: las psicoterapias narrativas. *Ciencias de la Conducta*, 27(1), 81-102. http://www.albizu.edu/Portals/0/Documents/cau/sju/Revista/2012/6_La_Narrativa_como_Gu%C3%ADa_de_Vida.pdf
- Mendoza, E., Buitrago T. W., y González-Gutiérrez, L. (2014). Construcciones críticas sobre las prácticas pedagógicas: reflexiones a partir de la psicología cultural y discursiva. *Estudios Pedagógicos*, XL(1), 359-372. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173531772021>
- Molinari, J. M. (2003). Psicología clínica en la posmodernidad: perspectivas desde el construccionismo social. *Psykhé*, 12(1), 3-15. Recuperado de <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/341>
- Montesano, A. (2010) La perspectiva narrativa en terapia familiar sistémica. *Revista de psicoterapia*, 23(89), 5-50. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4347456>
- Navarro, L. F. (2010). Terapia narrativa aplicada a una familia con una niña con síndrome de Down. *Ajayu*, 8(2), 45-61. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461545466003>
- Renau Ruiz, V., Oberst, U., y Carbonell-Sánchez, X. (2013). Construcción de la identidad a través de las redes sociales online: una mirada desde el construccionismo social. *Anuario de Psicología*, 43(2), 159-170. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97029454002>
- Rodríguez Villamil, H. (2008). Del constructivismo al construccionismo: implicaciones educativas. *Revista Educación y Desarrollo Social*, II(1), 71-89. Recuperado de <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/710>
- Packer, M. (1985). La investigación hermenéutica en el estudio de la conducta humana. *American Psychologist*, 40(10), 1-25. Recuperado de <http://www.psicologiacultural.org/Pdfs/Traducciones/La%20investigacion%20hermeneutica.pdf>
- Pedraza Vargas, S. F., Perdomo Carvajal, M. F., y Hernández Manrique, N. J. (2009). Terapia narrativa en la co-construcción de la experiencia y el afrontamiento familiar en torno a la impresión diagnóstica de TDAH. *Universitas Psychologica*, 8(1), 199-214. Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/10>

- Peñafiel Muñoz, O. (2011). Ruptura amorosa y terapia narrativa. *Ajayu*, 9(1), 53-86. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461545463002>
- Reyes Aguirre, S., y Losantos Velasco, M. (2016). Terapia narrativa aplicada a una persona con crisis de identidad femenina. *Ajayu*, 14(2), 352-370. Recuperado de <http://www.ucb.edu.bo/publicaciones/Ajayu/v14n2/v14n2a2.pdf>
- Rioja, M., y Pinto, B. (2008). Terapia narrativa aplicada a un niño con problemas de conducta "Andrés el travieso". *Ajayu*, 6(1), 62-80. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461545469004>
- Rondina, M. C. (2012) Narración y ocupación: Caminos de construcción de significado. *TOG (A coruña)*, (15). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4219774>
- Sáenz Jiménez, A. P., y Trujano Ruiz, P. (2015). Resignificación narrativa en la terapia grupal postmoderna. *Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(1), 75-82. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29242798011>
- Sandoval Moya, J. (2010). Construccionismo, conocimiento y realidad: una lectura crítica desde la Psicología Social. *Revista del Magíster en Análisis Sistémico Aplicado a la Sociedad*, (23), 31-37. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=311224771005>
- Stein, A. (2015) Narrativas compartidas en el hogar: un estudio longitudinal de la estructura y el lenguaje evaluativo. *Interdisciplinaria*, 32(1), 51-71. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-70272015000100003
- Tarragona Sáez, M. (2006). Las terapias postmodernas: Una breve introducción a la terapia colaborativa, la terapia narrativa y la terapia centrada en soluciones. *Psicología Conductual*, 14(3), 511-532. Recuperado de <https://my.laureate.net/Faculty/webinars/Documents/Psicologia2014/terapias%20posmodernas.%20Colaborativa%20narrativa%20y%20TCS.pdf>
- Tarragona, M. (2013). Psicología positiva y terapias constructivas: una propuesta integradora. *Terapia psicológica*, 31(1), 115-125. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/785/78525710011.pdf>
- Urrego Aguinaga, D., Jaramillo Chavarría, G. A., Rodríguez Muñoz, J. C., y Cardona Arbeláez, J. P. (2016). Sentidos de la externalización del problema en la terapia narrativa. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*, 3(1), 68-80. DOI: <https://doi.org/10.21501/23823410.1895>
- Vargas, B., Ortiz, N., y Cappas, N. (2009). Análisis del discurso de personas que reciben servicios de salud mental tradicional y la terapia narrativa como alternativa de intervención. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 20, 154-167. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=233216361008>

- Vargas Rodríguez, Á., y Parales Quenza, C. (2017). La Construcción Social de la Hiperactividad. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(2), 245-262. DOI: <https://doi.org/10.15446/rcp.v26n2.59891>
- Zapata, B. (2002). Medios narrativos para fines terapéuticos. *Revista de trabajo de Social*, (4), 129-131. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/32523/32529>
- Zlachevsky Ojeda, A. M. (2003). Psicoterapia sistémica centrada en narrativas: una aproximación. *Revista Límite*, (10), 47-64. Recuperado de <http://www.dialogosproductivos.net/img/descargas/48/16042009110910.pdf>
- Zlachevsky Ojeda, A. M. (2012). Constructividad y razón narrativa: bases para un operar en terapia narrativa. *Revista de Psicología*, 21(2), 237-259. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26424861010>

INVESTIGACIÓN

Tránsito de la educación inicial a la básica primaria y su incidencia en el desarrollo del pensamiento creativo en la infancia¹

Transition from initial education into primary education and their impact on the development of creative thinking during childhood

Martha Katherine Castro Díaz^{*}

Natalia Guzmán Atehortúa^{}**

Manuela Álvarez Herrera^{*}**

Verónica Benítez Berrio^{**}**

Mónica María Álvarez Gallego^{***}**

Resumen

El propósito de este artículo es abordar las diversas perspectivas sobre el tránsito de la educación inicial a la básica primaria y su incidencia en el desarrollo del pensamiento creativo, que plantea como objetivo general, comprender la relación entre el tránsito de la educación inicial a la básica primaria y el desarrollo del pensamiento creativo en niños y niñas según la perspectiva de las docentes del sector privado y público de Medellín. Se utilizó la investigación cualitativa, que tiene como opción metodológica el estudio de caso, y la entrevista semiestructurada, como instrumento privilegiado para la recolección de la información adquirida por las diferentes docentes participantes de la investigación.

¹ Este artículo es producto de una investigación que llevó como nombre "Tránsito de la educación inicial a la básica primaria y su incidencia en el desarrollo del pensamiento creativo en la infancia"; adscrito a la Vicerrectoría de Investigaciones; y hace parte del semillero de investigación Desarrollo del Pensamiento Creativo en la Infancia que pertenece al grupo del investigación Educación, infancia y lenguas extranjeras de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Luis Amigó.

^{*} Estudiante último semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Correo electrónico: martha.castrodi@amigo.edu.co, ORCID: 0000-0003-4084-047X

^{**} Estudiante último semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Correo electrónico: Natalia.guzmanat@amigo.edu.co, ORCID: 0000-0002-4427-1502

^{***} Estudiante último semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Correo electrónico: Manuela.alvarezhe@amigo.edu.co, ORCID: 0000-0002-9804-5703

^{****} Estudiante último semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Correo electrónico: Veronica.benitezbe@amigo.edu.co, ORCID: 0000-0001-6628-3873

^{*****} Magíster en Salud Mental de la Niñez y la Adolescencia, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Correo electrónico: monica.alvarezga@amigo.edu.co, ORCID: 0000-0002-3894-0554

Durante el proceso, se evidenció las diferencias y similitudes que se tiene tanto en las instituciones educativas públicas y privadas y así mismo, las perspectivas que tiene cada docente sobre cómo es vista y cómo incide el tema del tránsito escolar de la educación inicial a la básica primaria.

Palabras clave

Tránsito escolar; Educación inicial; Básica primaria; Pensamiento creativo.

Abstract

The purpose of this article is to address the various perspectives on the transition from initial education to primary education and their impact on the development of creative thinking, which poses as a general objective, to understand the relationship between the transition between initial education into primary education and the development of creative thinking in boys and girls according to the perspective of their teachers in private and public schools in Medellín. A qualitative research was used with a case study methodology and a semi-structured interview, as the main instruments for the collection of information acquired from all the teachers participating in the research.

During the process, there was evidence of the differences and similarities and how both public and private educational institutions are affected, as well as the expectations that all of the educators can perceived about the transition from initial education into primary education.

Keywords

School transition; Initial education; Primary education; Creative thinking.

Introducción

Las transiciones escolares se han considerado a lo largo del tiempo, un suceso muy trascendente en la vida escolar, sobretodo en la infancia, como lo es el paso de educación inicial a la educación primaria, este ha logrado incidir en los procesos cognitivos de los estudiantes sobretodo en el desarrollo del pensamiento creativo, el cual se ve afectado por el cambio tan drástico que los estudiantes experimentan en el paso de un grado a otro, siendo este pensamiento vital para potenciar la creatividad, la capacidad de reflexión y el pensamiento crítico.

Este artículo pretende comprender la relación entre el tránsito de la educación inicial a la básica primaria y el desarrollo del pensamiento creativo en niños y niñas según la perspectiva de las docentes del sector privado y público de Medellín. Para la recolección de información se utilizó la entrevista semiestructurada, la observación participante y el diario de campo como técnicas e instrumentos, logrando una triangulación entre la teoría expuesta desde las categorías abordadas, los fragmentos de los docentes y por último los resultados de la investigación.

Se establecieron diversos resultados referentes a la forma de abordar las transiciones escolares en las instituciones educativas tanto públicas como privadas, además el conocimiento y la apropiación de las y los docentes en cuanto al desarrollo del pensamiento creativo, como se evidencia en las planeaciones de clase y como lo expresan los estudiantes dentro su contexto educativo, además de esto, se establece la relación de ambas categorías y la incidencia de las mismas durante la investigación.

185

Metodología

Para este estudio se privilegia la investigación cualitativa que según Taylor y Bogdan (2000), es una metodología que recoge principalmente datos descriptivos, fundamentados en las palabras y las conductas de las personas sujetos de la investigación; además advierten, que es de corte fenomenológico de la vida social; por esta razón, el tipo de estudio es descriptivo. Como opción metodológica se escoge el estudio de caso, entendido como “la recolección, el análisis, y la presentación detallada y estructurada de información sobre un individuo, un grupo o una institución” (Galeano, 2004, p. 68).

En el marco de esta metodología, la entrevista semiestructurada se presenta como el instrumento privilegiado para la recolección de la información; esta técnica es propuesta por Sabino (1992) como “aquella en que existe un margen más o menos grande de libertad para formular las preguntas y las respuestas” (p. 118). Así, este tipo de entrevista brinda tanto al investigador como al investigado la posibilidad de generar comentarios fuera de las preguntas propuestas; por tanto, se infiere que el investigador tiene la autonomía de realizar preguntas que apunten a la resolución de los objetivos propuestos para obtener determinados resultados.

La población de esta investigación, está conformada por 11 maestras que actualmente se encuentran ejerciendo o han ejercido su profesión en los niveles de educación inicial (grado transición) y de básica primaria (grado primero), de los sectores educativos público y privado.

El estudio se desarrolló en tres momentos, a saber: un primer momento de exploración, en el que se realizó un acercamiento a las docentes con las que se desarrollaría la investigación, a quienes se les consultó su disposición para participar de la exploración, y paralelamente se efectuó un rastreo teórico sobre el tema en cuestión; un segundo momento de la investigación, se centró en el proceso de focalización, matizado principalmente por el diseño de los instrumentos para la recolección de la información, la selección y el establecimiento de relaciones con los informantes clave y la elección definitiva de las participantes del estudio.

Acto seguido se ejecutó el trabajo de campo; el registro y la sistematización de la información; la confrontación de los objetivos con los logros y la construcción de categorías emergentes.

Como último momento, se entró a la fase de profundización, caracterizada por la interpretación de los datos, la clasificación de la información, la triangulación o validación de esta, la confrontación de datos y la relación entre las categorías de análisis; para luego redactar los resultados finales.

Resultados y discusión

Los resultados del ejercicio investigativo que se exponen a continuación, registran los hallazgos obtenidos de las categorías principales del estudio como son: transición escolar, educación inicial, básica primaria y pensamiento creativo.

La transición escolar: un momento determinante en la vida de los niños y las niñas

Las transiciones escolares tienen lugar en las instituciones educativas, para garantizar el paso de un grado escolar a otro; esto supone ciertas características principales para que dicho paso, se lleve a cabo de la mejor manera, logrando potenciar cada uno de los procesos educativos de los estudiantes. Estas transiciones además de ser un momento complejo e importante en la vida escolar, es también una oportunidad para que el sujeto adquiera nuevas habilidades y capacidades, que aumente sus experiencias académicas y que le permita explorar y adaptarse a lo largo de su vida de manera adecuada y asertiva.

En efecto, existen múltiples factores que juegan un papel importante durante las transiciones escolares como el proceso de adaptación, pues es por medio de estos que el estudiante logra establecerse en el nuevo ambiente, de forma rápida y oportuna, logrando que esta situación sea enriquecedora en su proceso.

Así lo afirma González (1995), quien plantea que es necesario que el estudiante adquiera ciertas características esenciales en este proceso “mientras más hábiles sean los niños para inferir, identificar relaciones, distinguir, conectar, evaluar, definir y cuestionar, más ricas serán las totalidades del significado que puedan extraer de su experiencia” (p.17).

Es decir que, la adquisición de estas habilidades son determinantes para que se presente una adecuada asimilación y adaptación de los nuevos espacios, facilitando a su vez, el desarrollo de conocimientos y aprendizajes significativos.

Siguiendo las líneas anteriores se puede decir que, este proceso de transición puede afectar diversos aspectos de los niños y las niñas si no se efectúa de manera exitosa, trayendo como consecuencia un rendimiento académico bajo en los estudiantes; es así, como lo relata una docente, quien recibe a los estudiantes en básica primaria, identificando el temor que ellos manifiestan ante este cambio “es un proceso que al igual cuando ellos empezaron en transición, sienten temor porque se van a enfrentar a algo que ellos no conocen” (profesional entrevistada 4, educación inicial, sector público, comunicación personal, 7 de septiembre, 2018). Por eso es necesario prepararlos para ese cambio que van a realizar a un nuevo ambiente, asegurando así un buen proceso educativo, donde el docente tenga la capacidad de transformar y modificar el aula de clase en un espacio que potencie al máximo el desarrollo de los procesos cognitivos del estudiante, como lo enuncia una de las profesoras entrevistadas, quien resalta la importancia del acompañamiento en este proceso:

Para mí es un paso donde los niños van alcanzando logros muy significativos y que, en un ambiente escolar, junto con los papás y las personas que estamos capacitados para ello podemos seguir con el proceso que ya los padres han hecho con los niños desde la casa. (Profesional entrevistada 3, educación inicial, sector privado, comunicación personal 4 de septiembre del 2018).

Es necesario entonces, contar con las herramientas básicas junto con un ambiente que se adecue a las necesidades de los estudiantes evidenciando de esta forma un correcto proceso educativo.

Del mismo modo, el proceso de transición es un evento que se debe llevar con cautela; es aquí donde como en todo proceso, se generan nuevas habilidades y fortalezas en el sujeto, pues el estudiante se enfrenta a una nueva etapa en su vida y esto le exige modificar y reorganizar ciertas estructuras tanto a nivel personal como académico; es por esto que, la docente entrevistada manifiesta dos competencias esenciales a potenciar y así garantizar un tránsito adecuado: “bueno, una transición exitosa en este caso es cuando el niño o la niña logra la competencia de socialización y cuando logra tener un sentido de pertenencia.” (profesional entrevistada 4, educación inicial, sector privado, comunicación personal, 7 de septiembre, 2018). Así lo afirman Bulkeley & Fabian (2006): “la transición escolar entre la etapa de educación infantil y la educación primaria señalan, en primer lugar, la necesidad de favorecer en el pequeño un sentimiento de pertenencia al nuevo espacio en el que se va a desenvolver” (p. 18). Por ende, es necesario realizar un trabajo acorde con las necesidades de los niños y las niñas, asegurándoles de esta manera tener una transición exitosa a su nuevo grado fomentando así un gran sentido de pertenencia y autonomía en los estudiantes.

Durante la transición de educación inicial a básica primaria, se evidencian ciertos obstáculos al momento de ejecutarla, ya que el niño pasa de un ambiente de socialización a otro un poco más individualizado y con mayor carga académica, por lo cual, la maestra entrevistada establece una diferencia entre ciertos grados, que en la mayoría de casos entorpece el proceso “primero es más escolar, entonces ya hay más responsabilidades; en cambio en preescolar es más lúdica, más juego” (profesional entrevistada 11, educación primaria, sector privado, comunicación personal, 12 de septiembre, 2018). Esta afirmación resalta el hecho de que entre el nivel de educación inicial y básica primaria existe una brecha divisoria entre los aspectos esenciales a tener en cuenta para el desarrollo de las capacidades y habilidades de los estudiantes. En relación con esto, Burgos (2007) expone:

Los pedagogos que le dieron vida al jardín de infantes sentaron las bases fundacionales del nivel ligándolo a la elaboración de reglas y métodos que resolvieran el problema de la enseñanza a través del juego como clave central para acompañar el desarrollo evolutivo de los niños en la primera infancia (p. 103).

Por ende, el juego debe considerarse una herramienta esencial y necesaria durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es en estos mismos grados en los que la transición modifica también ciertos aspectos puntuales, entre ellas el método de calificación, el cual se vuelve un poco más severo en primero y tiende a tomar un significado un poco negativo por parte de los estudiantes y rutinario por parte de las docentes, ya que su arraigo tiende a ser tradicionalista, limitando sus calificaciones a conceptos muy deshumanizados como números o caras tristes que suelen aporrear un poco la integralidad del estudiante. Así lo afirma una de las profesoras participantes de la investigación:

El sistema calificadorio, es un cambio muy drástico para los niños, en preescolar habla desde lo social, y en primaria simplemente la persona deja de ser un ser humano y se convierte en un 3.5 o en 0, entonces si soy un 0, soy malo, entonces eso lleva a situaciones que de alguna manera amargan la vida de los niños (Profesional entrevistada 2, educación primaria, sector público, comunicación personal, 5 de septiembre, 2018).

La evaluación debe estar presente en todos y cada uno de los grados escolares, independientemente de la carga académica de cada uno; la evaluación debe garantizar en primera instancia el aprendizaje de los niños y niñas, mediante un proceso gratificante que apunte a la integralidad del sujeto; además de ello, que logre conservar la relación socio-afectiva generada entre alumno-docente, en donde por medio de esta el proceso de enseñanza-aprendizaje cumpla cada una de sus finalidades. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) apunta a la esencialidad de la evaluación para la calidad educativa:

El uso pedagógico de los resultados orienta el trabajo de las instituciones, los docentes, los estudiantes y los padres y madres de familia. De ahí la importancia de verla como una herramienta para potenciar los aprendizajes y los procesos que ocurren en el aula (MEN, 2008).

Es así, como la familia, como institución primaria en la vida de cada sujeto, es responsable también de participar en la rutina académica. Al ser la familia y la escuela las estructuras básicas de formación y socialización de los niños y niñas, deben estar en constante interacción y mantener una comunicación asertiva. En ese sentido, Vloger, Crivello y Woodhead exponen:

Sería oportuno incitar a los diseñadores de políticas y a los profesionales para que encuentren las maneras pertinentes de lograr que los cuidadores participen efectivamente en la educación de sus hijos y que los educadores comprendan mejor el modo en que el ambiente del hogar de los niños modela sus experiencias escolares (2008, p. 26).

Por tanto, estas instituciones son fundamentales para que los procesos transitorios por los que pasan los infantes, se presenten de manera tal que permitan a los estudiantes adquirir las competencias necesarias para el desenvolvimiento y adaptación a los nuevos ambientes escolares y sociales. Para ello, la docente articula el acompañamiento de la familia y la escuela:

Una transición exitosa debe tener mucha motivación por parte del docente, tener un núcleo familiar muy estructurado, porque si al niño en la casa le enseñan y le imparten valores, fácilmente él se va a desenvolver en todo lo que tiene que ver con el proceso escolar (Profesional entrevistada 11, educación primaria, sector privado, comunicación personal, 12 de septiembre, 2018).

Es necesario que la triangulación de familia-escuela-estudiante esté siempre presente en todos los eventos tanto académicos, que den lugar en la institución educativa, como personales llevados a cabo en la rutina diaria y el hogar, pues cada una de estas tienen como deber formar al niño desde su integralidad y siendo partícipes de este proceso de manera complementaria una de la otra, teniendo en cuenta la disposición y los intereses del estudiante.

Así, no solo los niños tienden a tener ciertas dificultades en cuanto a los cambios que esto trae; los padres de familia también suelen verse afectados por todas las modificaciones que trae ingresar a un nuevo nivel como lo es la educación primaria, y así lo vivencia y expresa la profesora entrevistada:

Para los papás el tránsito es bastante complicado, casi que lloran con los niños, es complicado, pero precisamente es por esa dureza que hay de un espacio al otro, es como si dieran un salto enorme. No hay una continuidad y los padres la sienten y los niños también, otros se quejan y hablan mal del profesor de preescolar que porque no les enseñó nada y resulta que la esencia del preescolar es la socialización, pero ellos no lo ven así. (Profesional entrevistada 2, educación primaria, sector público, comunicación personal, 5 de septiembre, 2018).

Claramente los acudientes deben migrar a nuevas metodologías implementadas por el nuevo docente a cargo del grupo; además la carga académica incrementa en primero de primaria siendo considerado como una dificultad, pues el tiempo que tienen los padres de familia en la actualidad para compartir con sus hijos es mínimo, debido a las rutinas aceleradas que el postmodernismo ha instaurado. El fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2012) en uno de sus documentos de apoyo a la comunidad educativa resalta la importancia de la comunicación entre las dos instituciones, tanto familiar como educativa.

Dada la importancia de las familias en el desarrollo y el aprendizaje de los niños, la participación de los progenitores en la educación es esencial. Para aumentar la participación de los padres y madres y fomentar las relaciones, las escuelas deben establecer oportunidades frecuentes para comunicarse con los progenitores (p. 18).

Es evidente la importancia de reconocer que la transición escolar no solo involucra a los estudiantes, sino también a su entorno familiar y educativo. Por consiguiente, Fisher (2013) plantea que:

La clave para mejorar la educación de niños y niñas está en mejorar la calidad del diálogo entre éstos y sus maestros o cuidadores. El diálogo creativo debe estar presente en todas las clases que se imparten en la escuela y formar parte de la experiencia cotidiana de los niños en el hogar (p. 11).

Asimismo, la escuela y la familia como núcleos fundamentales de socialización y adaptación inciden directamente en el proceso de asimilación de los nuevos entornos escolares; por tanto, resulta indispensable el trabajo conjunto entre estos dos ambientes, para que se logre un tránsito exitoso de un grado a otro. La maestra entrevistada lo explica de la siguiente manera:

En la institución se tenía muy en cuenta el estado de los niños, la formación con padre de familia- alumno- maestro. La directora, se preocupaba demasiado y ella estaba muy pendiente de todos los casos. Nosotros conocíamos las dificultades de casi todas las familias (Profesional entrevistada 10, educación primaria, sector público, comunicación personal, 7 de septiembre, 2018).

Los contextos externos a la escuela, en los que el niño está inmerso, tienen un gran significado en el desarrollo de su personalidad, sobre todo las situaciones familiares, dependiendo del caso, pueden generar sentimientos negativos como positivos y dependiendo de la intervención docente, el niño podrá o no surgir de ellos.

No obstante, Es necesario que durante el proceso de una transición escolar tan importante como lo es el paso de educación inicial a la básica primaria, el docente sea empático con la perspectiva del estudiante en cuanto a todos los cambios que está experimentando y poder así desde la pedagogía intervenir de la mejor manera para lograr una adaptación exitosa; “desafortunadamente el docente no se adapta a los estudiantes, los estudiantes se deben adaptar al docente, y es ahí donde vienen las frustraciones de los chiquitos” (profesional entrevistada 1, educación inicial, sector privado, comunicación personal, 30 de agosto, 2018).

Esto supone entonces que el docente debe ser capaz de adaptarse a las necesidades del estudiante para brindarle un ambiente cómodo y de confianza que propicie su aprendizaje y evitar a toda costa que el infante tenga experiencias negativas al pasar a este nuevo grado, pues esto será un obstáculo para la aprehensión del conocimiento y más grave aún, una ruptura del vínculo alumno-docente lo que podría generar una insana relación y por ende entorpecer el proceso enseñanza-aprendizaje. Sobre este asunto, Hernández Ortiz (2015) plantea que:

La transición escolar supone pasar de una etapa a otra (...) No existe razón alguna para hacer madurar a los niños(as) de manera violenta, ni para exigirles que cambien repentinamente al pasar de etapa; ya que, se debe tomar en cuenta que la evidencia científica determina que los primeros niveles de educación son críticos para desarrollar acciones que influirán en forma determinante en el desarrollo posterior del niño(a), tanto en sus facultades físicas, mentales, como en la personalidad (p. 53).

De la educación inicial a básica primaria...un nuevo mundo, un nuevo aprendizaje

La educación es un proceso de enseñanza-aprendizaje tanto integral, como social y cultural permanente, ligado a los derechos y deberes por parte de todos los ciudadanos; por esto es importante trabajar de la mano en los diferentes ambientes escolares y así brindar una adecuada formación a los estudiantes.

Este apartado del artículo pretende hablar sobre los diferentes puntos de vista que tienen los docentes de los sectores públicos y privados en el área de básica primaria, en cuanto al proceso de formación que se les brinda a los niños y niñas en esta etapa de su vida escolar.

Para empezar, es necesario saber que la educación en básica primaria está conformada principalmente por cinco grados; respectivamente (1°, 2°, 3°, 4° y 5°), en donde el juego siempre será una estrategia fundamental en cada una de las etapas que experimentan los estudiantes y tiene un gran impacto en la educación, pues es por medio de este que los estudiantes logran un aprendizaje significativo gracias a la lúdica implementada y la motivación que puede transmitir el maestro.

En la educación primaria, se deben seguir ciertos procesos o secuencias para favorecer el aprendizaje del estudiante, tal como lo comenta una de las docentes entrevistadas, “en primero el objetivo era y creo que todavía lo es, enseñar a los niños a leer y a escribir, que ese es el logro” (profesional entrevistada 10, educación primaria, sector público, comunicación personal, 7 de septiembre, 2018).

Frente a esto, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) en el artículo 21, establece en primer lugar que: “los cinco (5) primeros grados de la educación básica constituyen el ciclo de primaria” e incluye dentro de sus objetivos “el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente” (1994, numeral C).

Entonces, el proceso lecto escritural se presenta como un factor fundamental durante esta etapa, pues permite la consolidación de aspectos cognitivos, sociales y emocionales, que a su vez generan los esquemas necesarios para estructurar el pensamiento y para estimular las dimensiones del desarrollo infantil, todo esto partiendo de los conocimientos previos de los estudiantes.

Asimismo, para este proceso educativo es necesario tener en cuenta las diversas capacidades de los niños y las niñas y sus habilidades para adquirir nuevos conocimientos, así como dice una de las docentes entrevistadas:

Hay que tener muy en cuenta las capacidades de los alumnos, porque todos no van a trabajar al mismo ritmo, no tienen las mismas capacidades, no tienen los mismos conocimientos. Entonces, es muy importante primero tener en cuenta el alumno como persona; se debe conocer el niño para poder hacer una formación integral (Profesional entrevistada 10, educación primaria, sector público, comunicación personal, 7 de septiembre, 2018).

Como lo sustenta Burgos (2007) “para crear hay que partir de la cultura de nuestros alumnos para tener como punto de llegada la apropiación e integración cultural” (p. 117). Es necesario reconocer el contexto en que se desenvuelve la vida de los estudiantes, para garantizar su desarrollo integral, pues es este el que determina las pautas a seguir en el proceso de formación. Por tanto, se precisa cada vez más, una educación humana que tome como factor primordial el crecimiento personal y social de quienes integran el proceso educativo. Teniendo en cuenta estas capacidades, una de las docentes entrevistadas, dice que, uno de los aspectos relevantes durante el proceso de enseñanza aprendizaje es el intento y el error.

En el grado primero también tendría que valorar el error tomar el error como el primer paso para el aprendizaje, los errores a veces los tomamos nosotros para decir este sabe o no sabe, no, el error debe ser tomado como ese primer paso, cuando tú te equivocas tu misma verificas, organizas, revisas y aprendes (profesional entrevistada 2, educación primaria, sector público, comunicación personal, 5 de septiembre, 2018).

Al respecto se puede decir que un error acompañado y vigilado, debe ser capaz de invitar al estudiante a analizar cuáles pueden ser las mejoras en su proceso y cómo perfeccionarlo, de manera que aumente su campo de conocimiento y se evite la frustración. Sobre el tema, De la torre (2004), plantea que el error es: “un elemento inseparable de la vida. No es posible no equivocarse en el proceso de aprender. El error es asumido como una condición que acompaña a todo proceso de mejora, como un elemento constructivo e innovador” (p. 8).

Ligado a lo anterior, se integran de igual manera las evaluaciones, las cuales las describe una de las docentes entrevistadas, como un auge más significativo en la educación básica primaria y por desgracia más equívoco:

Por mucho que hablemos de competencias y de desarrollo de procesos de pensamiento, nos estamos centrando en contenidos, la evaluación misma te dice, evalúa contenidos, evaluamos contenidos y el asunto no puede ser ese y si queremos que esta educación cambie, el primero que tiene que cambiar el eslabón básico es el profesor, su mentalidad, su arraigo tradicional y todo eso que todavía nos tiene aquí. (Profesional entrevistada 2, educación primaria, sector público, comunicación personal, 5 de septiembre, 2018).

Los docentes se han acostumbrado a llenar las mentes de sus estudiantes, de puro conocimiento teórico al pie de la letra y llegar así mismo a un acto evaluativo, pues finalmente desde la cima de la jerarquía educativa, como las pruebas nacionales e internacionales, exigen dentro de sus evaluaciones dar cuenta netamente de contenido y no precisamente de aprendizaje. El aprendizaje significativo se evidencia más allá de la teoría, el conocimiento que realmente se genera en los discentes, se conforma a partir de múltiples experiencias tanto académicas como personales, interacciones, conexiones, síntesis, análisis, etc. Requiere de un sin fin de procesos acompañados de una evaluación intencionada formativamente que busque el desarrollo de pensamientos críticos y reflexivos, como lo expresa el siguiente autor:

La tendencia actual es la de concebir a la evaluación desde una perspectiva comprensiva en cuanto a su objeto, funciones, metodología y técnicas, participantes, condiciones, resultados, efectos y determinantes. Se manifiesta con fuerza el reconocimiento de su importancia social y personal desde un punto de vista educativo, formativo, así como para el propio proceso de enseñanza-aprendizaje por el impacto que tiene el modo de realizar la evaluación y la forma en que el estudiante la percibe, en el aprendizaje (González, 2001, p. 85).

Por último, pero no menos importante, está el trabajo que realiza la familia en conjunto con la escuela, el cual se puede evidenciar de diferentes maneras, tal como lo dice una de las docentes entrevistadas, “no solamente los alumnos aprenden de uno como maestra, uno aprende mucho de ellos y de los padres de familia también; una profesora que no se integre con el padre de familia está perdida” (profesional entrevistada 10, sector público, educación primaria, comunicación personal, 7 de septiembre, 2018).

Con base en esto, se reconoce la importancia de la comunicación asertiva entre quienes integran la comunidad educativa; específicamente, a la relación docente- estudiante. Al respecto, Fisher (2013) afirma que “muchos maestros descubrirán que el diálogo creativo con sus alumnos es la parte más gratificante de la enseñanza. Permite que cualquier encuentro con los niños se convierta en una aventura de pensamiento” (p. 271). En este sentido, el diálogo se presenta como un instrumento de conocimiento e interacción para fortalecer el proceso de formación.

Las transiciones escolares y el pensamiento creativo en la infancia

La adquisición de pensamientos y aprendizajes necesarios para un adecuado desarrollo, requiere del empleo de diversas capacidades que están sujetas a la individualidad de cada estudiante, siendo este un elemento esencial a tener presente en todo proceso que involucre al maestro y al alumno.

Así entonces, “sólo es posible desarrollar el pensamiento de los estudiantes, colocándoles ejercicios que exija la puesta en funcionamiento de su capacidad para sintetizar, analizar, abstraer, deducir, en una palabra, para pensar. Solo pensando, es posible desarrollar el pensamiento” (De Zubiría y De Zubiría, 1992, p. 112). Esto, se relaciona con lo expresado por una de las docentes entrevistadas:

Desarrollo del pensamiento creativo es la forma de hacer que un alumno se interese tanto en el conocimiento como en su forma de ser y hacer y que tenga esas herramientas ligadas con la actividad que el maestro desarrolle y con las capacidades que tiene el alumno teniendo en cuenta sus diferencias (profesional entrevistada 10, educación primaria, sector público, comunicación personal, 7 de septiembre, 2018).

193

Respecto a esta posición, González (1995) expone:

En la mayoría de las aulas el maestro habla y los alumnos escuchan. Lo que importa es cubrir los temas del programa rápidamente, y después examinar a los estudiantes, de manera tan que el requerimiento principal es la memorización de información. Poco interés existe en la aplicación de los temas, y cuando se hace, generalmente la práctica está desligada de la teoría (p. 9).

No obstante, desde la perspectiva de una docente se evidencia lo contrario, al afirmar que se debe permitir que los niños “toquen, que palpen, que miren; a ellos les gusta, eso se llama investigación, con eso se les enseña a ser reflexivos, críticos, porque después nos podemos sentar y hablar de lo que vimos” (profesional entrevistada 10, educación primaria, sector público, comunicación personal, 7 de septiembre, 2018).

Es evidente entonces, que se precisa reconocer los roles que tiene cada actor en el proceso educativo, dándole protagonismo a la interacción directa con el entorno, para que de esta manera se generen las dudas y preguntas necesarias que finalmente permitan el desarrollo del pensamiento creativo.

Sumado a esto, es necesario que quien decida despertar interés en la creación de ideas y pensamientos nuevos, emplee recursos creativos e innovadores para ello y además comprenda su uso, partiendo de las características propias de cada individuo. En palabras de Burgos (2007) “el ida y vuelta entre el conocimiento, las características psicoevolutivas del grupo de niños/as y las propuestas didácticas es una relación necesaria que tiene que establecerse para generar caminos de creatividad” (p. 67). A su vez, la

docente participe en esta investigación, enfatiza en que “si el docente quiere trabajar la creatividad debe ser el primero que debe tenerla, para poderse la transmitir a sus estudiantes, porque nadie transmite lo que no sabe” (profesional entrevistada 10, educación primaria, sector público, 7 de septiembre, 2018).

Durante la aplicación del instrumento, se encontró que las docentes relacionan el desarrollo del pensamiento creativo con los recursos y estrategias empleadas en el aula. Así entonces, una de las participantes dijo “si uno maneja el juego, el canto y la recreación con los niños, ellos aprenden a expresar lo que sienten creativamente” (profesional entrevistada 11, educación primaria, sector privado, comunicación personal, 12 de septiembre, 2018).

Esto da a entender que también existe una estrecha relación entre el desarrollo del pensamiento creativo y la manera en que los niños y niñas emplean las diversas formas de comunicación para interactuar con su entorno, por tanto:

Pensar en cómo enseñar es pensar en situaciones didácticas para que nuestros alumnos desarrollen un pensamiento creativo, interactuando entre sí y con el objeto de conocimiento a fin de establecer relaciones comunicativas basadas en la deliberación, la comprensión compartida y la intención (Burgos, 2007, p. 60).

En efecto, estas herramientas comunicativas permiten que los estudiantes se apropien de las situaciones que se presentan en su contexto inmediato, logren expresar de manera libre su pensamiento y puedan encontrar diversas soluciones a las problemáticas que se presenten diariamente.

Además, durante la aplicación del instrumento se destacaron algunas estrategias puntuales:

Al menos una vez por semana trabajar una hora libre donde los niños puedan desarrollar esa creatividad, esas cualidades, habilidades artísticas, de libre expresión. Uno los conoce en esos espacios. Lo más importante es hacer lo que a ellos les gusta y siempre valorar el trabajo que presenten (Profesional entrevistada 10, educación primaria, sector público, comunicación personal, 7 de septiembre, 2018).

Lo que significa que, el gran reto de la educación es poner en la balanza los factores cognitivos, sociales y emocionales que intervienen en el proceso de enseñanza- aprendizaje, viendo al niño como un ser integral y compuesto por diversas estructuras de pensamiento. Consecuentemente, De Bono (1994) afirma:

En el terreno de la educación, si bien se empieza a introducir la enseñanza de las técnicas del pensamiento, todavía se ha avanzado muy poco en las técnicas del pensamiento creativo. Se da por sentado que creatividad pertenece al mundo del ‘arte’ y que es una cuestión de talento. Esta idea es tan anticuada que casi podríamos tildarla de medieval (p. 15).

En este orden de ideas, una formación integral debe empezar por el conocimiento del contexto en que están inmersos los diversos actores del proceso educativo, partiendo de sus diferencias y necesidades individuales. Por consiguiente, se debe encaminar la educación hacia la idea de entablar estrategias en el aula a partir de lo que los estudiantes manifiestan, lo que va de la mano con el diálogo entre quienes interactúan en un espacio determinado.

Frente a este supuesto, Fisher (2013) habla del concepto de 'diálogo creativo' el cual consiste en "utilizar el habla para estimular el pensamiento y el aprendizaje. Los diálogos son creativos cuando son abiertos, permiten opciones diferentes y estimulan nuevas ideas" (p. 13). Es decir que, la comunicación entre maestro y estudiante permite un proceso de enseñanza y aprendizaje armonioso y creativo, partiendo de la actitud y disposición que tenga el docente para preparar el ambiente de aprendizaje, como lo manifiesta una de las entrevistadas:

En la institución era difícil, pero yo lo llevaba a cabo. Yo siempre pensaba no en la institución sino en los niños que estaba formando, en los niños que les estaba impartiendo lo que ellos sabían, porque es que ellos lo saben todo en su lenguaje, simplemente nosotros orientamos esos procesos que ellos ya tienen intrínsecos (Profesional entrevistada 11, educación primaria, sector privado, 12 de septiembre, comunicación personal, 2018).

En esta instancia, cabe resaltar la postura de Carabus, Freiria y Adalgisa (2004), quienes hablan de las dificultades que afronta la educación y que como docentes se debe tener la capacidad de adaptación a los diferentes contextos que en el aula de clase se presentan:

Nos enfrentamos con una serie de evidencias que continúan siendo negadas por el sistema. Ejemplo de ello es el autoritarismo aun presente en las escuelas y su influencia en la falta de motivación para el aprendizaje; la apatía, el desinterés y la ausencia de compromiso de docentes y alumnos con respecto al aprender (p. 86).

Si bien es cierto que el alumno debe ser autónomo con su aprendizaje, es necesario que el docente como figura de acompañamiento y tutor tenga las habilidades necesarias para instruir al niño por el camino de la curiosidad y el descubrimiento, que estimule el deseo de saber de sus estudiantes, formando hábitos saludables para su vida académica y más adelante profesional. Así lo da a entender una de las entrevistadas:

Uno nace con la creatividad desarrollada en un 100% y a medida que uno crece llega a los 7 años solamente con el 20% de su creatividad y llega a los 10 años y ya solo tiene el 10% de su creatividad, porque cuando iniciamos dentro del contexto académico la misma academia se encarga de frustrarlo (Profesional entrevistada 1, educación inicial, sector público, comunicación personal, 30 de agosto, 2018).

Así entonces, un profesor contaminado de la negatividad del sistema podría coartar la creatividad que innatamente el niño tiene en su personalidad, siendo imposible el desarrollo de un pensamiento creativo, crítico y reflexivo.

Por otro lado, los hallazgos de las entrevistas realizadas, evidencian la importante influencia que ejerce la familia durante este proceso, así lo asevera una docente al mencionar que "si un niño tiene seguridad por parte de la familia y por parte del docente, va a desenvolverse en todo su pensamiento creativo en cualquier situación que se le presente (profesional entrevistada 11, educación primaria, sector privado, comunicación personal, 12 de septiembre, 2018).

Lo que significa, que la familia y la escuela deben direccionar sus esfuerzos en la preparación de individuos que piensen de manera efectiva, "no solo buenos tomadores de decisiones o solucionadores de problemas, sino individuos más reflexivos, que saben considerar mejor la realidad y son más razonables

y creativos frente a ella” (González, 1996, p. 16). Esta es la finalidad de introducir el pensamiento creativo en la educación; sumergir al sujeto en la reflexión y crítica de la realidad en la que se desenvuelve y que encuentre respuestas a las preguntas que surgen en su diario vivir.

Conclusiones

La transición escolar claramente está siendo un suceso sin transcendencia en las instituciones educativas, siendo más recurrente en el sector público, pues existe menos rigidez en los procesos escolares y más ausencia de acompañamiento tanto por parte de los padres, como de las mismas instituciones en cuanto a la implementación de recursos y estrategias para abordar las transiciones adecuadamente, por otro lado, en el sector privado contemplan un poco más la necesidad de articulación entre la escuela y la familia; sin embargo no consideran sensibilizar y preparar a los estudiantes para este paso, identificando entonces una gran falta de información en ambos sectores.

Con respecto a la incidencia de la transición escolar en el desarrollo del pensamiento creativo, se evidenció que este tránsito, sin un adecuado procedimiento, afecta los procesos de pensamientos de los estudiantes, logrando disminuir la capacidad de expresión, la autonomía, la confianza, la capacidad de adaptación, entre otras habilidades necesarias para el desenvolvimiento del sujeto en un ámbito escolar; por ende es necesario que se establezcan unas pautas a tener en cuenta durante las transiciones escolares, logrando así, que los niños y niñas potencien aún más sus capacidades y logren avanzar de manera continua, satisfactoria y tranquila.

Se concluyó que es importante que los niños tengan y sientan su propia autonomía, al decidir lo que les gusta o no. Esto se logra gracias a la exploración que los niños hacen en el medio que los rodea, de este modo se fortalecerá la autonomía y toma de decisiones.

El estudio permitió evidenciar que es necesario durante el proceso de una transición escolar tan importante como lo es el paso de educación inicial a la básica primaria, que el docente sea empático con la perspectiva del estudiante en cuanto a todos los cambios que está experimentando y poder así desde la pedagogía intervenir de la mejor manera para lograr una adaptación exitosa.

La investigación concluye que la educación inicial es un proceso que requiere de un acompañamiento, estimulación y comunicación asertiva en la primera infancia ya que allí en esta etapa se van desarrollando habilidades, cualidades, entre otras; esto les permite a los niños (as) construcción de nuevas ideas para la representación del mundo social.

Fue concluyente la necesidad de ayudar a los niños a potenciar significativamente las diferentes dimensiones del desarrollo en cuanto a lo innato y lo adquirido; de esta manera se pueden poner en práctica los conocimientos y habilidades para ser único en la sociedad.

Para concluir, es necesario ver las diferentes perspectivas que se tiene sobre la educación en esta etapa y sobre todo cómo es aplicada, con el fin de poder fortalecer estos ámbitos educativos para que los niños y las niñas puedan adquirir una enseñanza digna, razonable y justa y así mismo que los docentes puedan aplicar un trabajo en conjunto que sea congruente.

Otro aspecto concluyente, es sin duda, la similitud que tienen los docentes en el momento de comentar la relevancia que hay en la implementación del trabajo conjunto entre los padres de familia y la escuela, debido a que, si este apartado se proyectara de la manera adecuada, habría más facilidad a la hora de impartir y reforzar los conocimientos adquiridos por los niños y las niñas en el colegio.

Se puede concluir que, la diferencia de sectores público y privado influye mucho en la implementación de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, debido a la diferencia de recursos, de enfoques y metodologías que se implementan por parte de la institución educativa.

Los resultados permiten concluir que en los sectores público y privado y en los niveles de educación inicial y básica primaria, se encuentra un factor común, respecto a la posición del maestro, el estudiante y la familia durante el proceso educativo, resaltando la influencia de esta relación en la adquisición de dicho pensamiento. Así entonces, al realizarse la transición de educación inicial a básica primaria, el papel que cumple el docente y la familia es fundamental para que el estudiante tenga una adecuada adaptación y asimilación del nuevo ambiente escolar, lo que influye directamente en el desarrollo del pensamiento creativo.

Las perspectivas de las docentes evidencian una concepción clara sobre el pensamiento creativo y todo lo que este involucra, puesto que, a pesar de pertenecer a diferentes sectores y niveles educativos, coinciden en que el pensamiento creativo es un factor esencial en el proceso escolar, pues define las estructuras mentales que el estudiante desarrolla a lo largo de su vida académica y a su vez, permite que se manifiesten sus habilidades y capacidades para afrontar las diversas situaciones que se presentan en su cotidianidad.

Es importante tener en cuenta que el pensamiento creativo está presente en toda realidad o situación del ser humano ya que este se enfoca y se evidencia en la manera cómo actuamos por medio de nuestras emociones, pensamientos y lenguaje; por ello es fundamental que en la infancia se aborde dicho pensamiento en cada espacio de aprendizaje en la escuela.

El pensamiento creativo es estimulado desde todos los escenarios cotidianos que pueden rodear a una persona, este va mucho más allá de las actividades o estrategias realizadas para estimular el pensamiento creativo.

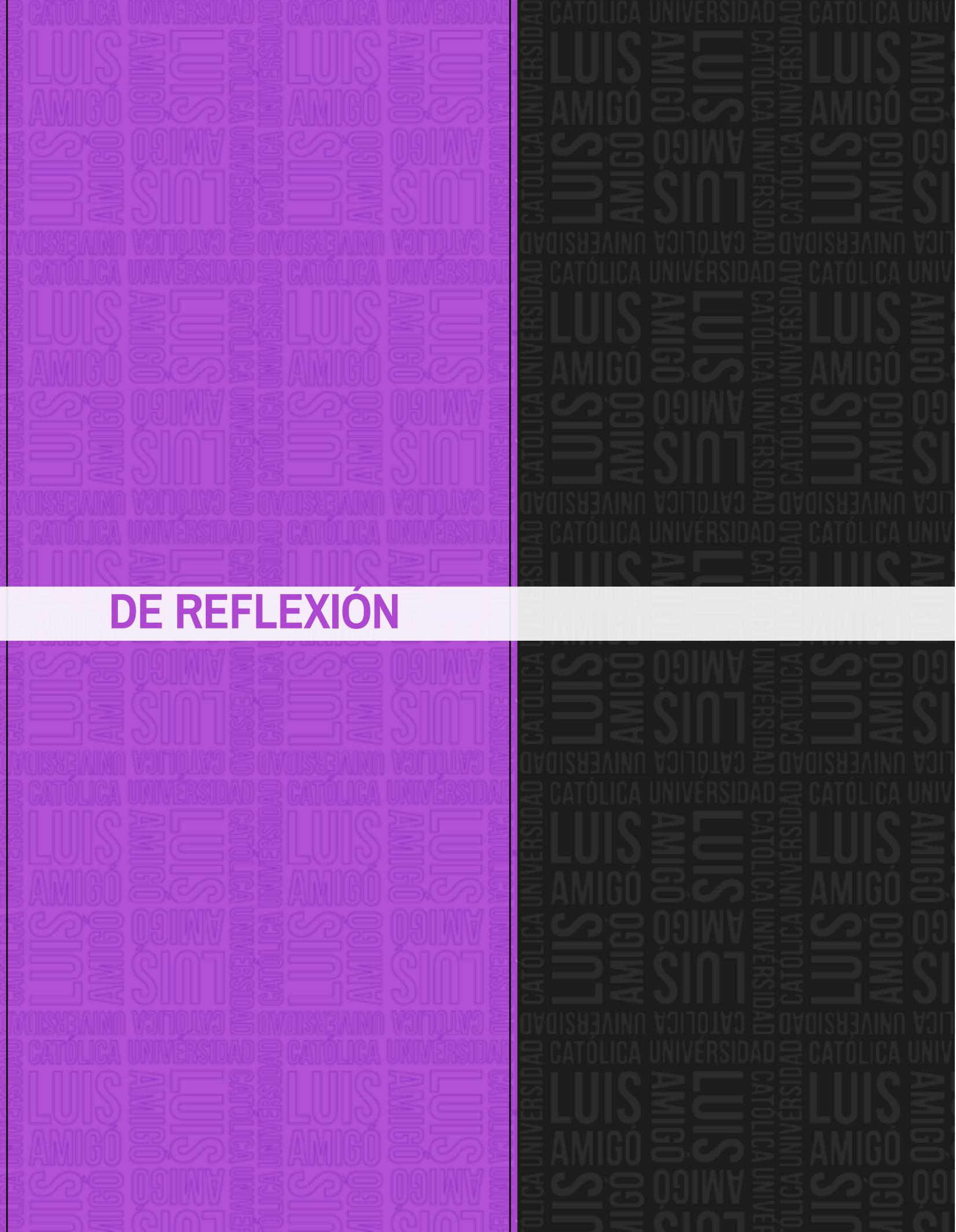
Conflicto de intereses

Las autoras declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole. Asimismo, la Universidad Católica Luis Amigó no se hace responsable por el manejo de los derechos de autor que los autores hagan en sus artículos, por tanto, la veracidad y completitud de las citas y referencias son responsabilidad de los autores.

Referencias

- Bulkeley, J., & Fabian, H. (2006). Well-being and Belonging During Early Educational Transitions. *International Journal of Transitions in Childhood*, 2, 18-31. Recuperado de https://extranet.education.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/journal2_bulkeley%20and%20fabian.pdf
- Burgos, N. (2007). *La enseñanza y el aprendizaje de la creatividad en el jardín de infantes. Pensamiento divergente, integración cultural y escuela creativa*. Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Carabus, O., Freiria, J., y Adalgisa, M. (2004). *Creatividad, actitudes y educación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- De Bono, E. (1994). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- De la torre, S. (2004). *Aprender de los errores, el tratamiento didáctico de los errores como estrategias innovadoras*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- De Zubiría, M., y De Zubiría, J. (1992). *Biografía del pensamiento. Estrategias para el desarrollo de la inteligencia*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Fisher, R. (2013). *Diálogo Creativo. Hablar para pensar en el aula*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2012). *Preparación para la escuela y las transiciones*. Nueva York, Estados Unidos: UNICEF. Recuperado de https://www.unicef.org/cfs/files/CFS_School_SP_Web_final_21.2.13.pdf
- Galeano, E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universidad Eafit.

- González, A. (1995). *Proyecto PRYCREA. Pensamiento reflexivo y creatividad*. La Habana, Cuba: Editorial Academia.
- González, A. (1996). *Desarrollo de la creatividad, el pensamiento y el aprendizaje a través de la ciencia ficción. Proyecto PRYCREA*. La Habana, Cuba: Editorial Academia.
- González, P. M. (2001). La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. *Revista Cubana Educ Med Super*, 15(1), 85-96. Recuperado de http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol15_1_01/ems10101.pdf
- Hernández Ortiz, M. S. (2015). Estrategias didácticas empleadas por los docentes en la transición escolar entre los niveles de educación inicial y primaria del NER 295, Municipio Arístides Bastidas, Estado Yaracuy. *Revencyt*, 20, 45-61. Recuperado de [http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.%2020%20\(45-61\)%20Hern%C3%A1ndez%20Ortiz%20-%20Junio%202015_articulo_id174.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.%2020%20(45-61)%20Hern%C3%A1ndez%20Ortiz%20-%20Junio%202015_articulo_id174.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2008). Evaluación para los aprendizajes. *Altablero* (44). Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-162342.html>
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Caracas, Venezuela: Ed. Panapo.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Vloger, P., Crivello, G., y Woodhead, M. (2008). La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: análisis de nociones, teorías y prácticas. *Cuadernos sobre desarrollo infantil temprano* (48). La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard Van Leer. Recuperado de https://www.oei.es/historico/pdf2/analisis_transiciones_primera_infancia.pdf



DE REFLEXIÓN

REFLEXIÓN

Una perspectiva filosófica desde la televisión y sus consecuencias intelectuales e ideológicas

A philosophical perspective from television and its intellectual and ideological consequences

Eddie Santiago Mesa Monroy*

Resumen

Este ejercicio hermenéutico-interpretativo se centra en analizar, cómo el mal uso de la televisión genera un declive en la misma; cómo esta puede convertir el conocimiento en una propaganda o generar una ideología, y cómo la filosofía puede aprovechar este medio para la evolución de su disciplina desde su buen uso; además de formar y crear la posibilidad de un nuevo método para la propedéutica de la filosofía evolucionando a un nuevo sistema establecido en la academia y fuera de esta. Promoviendo una filosofía de la televisión como oportunidad para que el concepto y la imagen puedan aplicarse de manera consiente y racional.

Palabras clave

Televisión; Filosofía; Ideología; Conocimiento; Simulacro.

Abstract

This hermeneutic-interpretative exercise focuses on an analysis of how the misuse of television generates a decline in it, how it can turn knowledge into a propaganda or generate an ideology and how philosophy can take advantage of this means for the evolution of its discipline since its good use, besides forming and creating the possibility of a new method for the propaedeutics of the philosophy evolving to a new system established in education and out of it. Promoting a philosophy of television as the opportunity for the concept and image to be applied in a conscious and rational way.

Keywords

TV; Philosophy; Ideology; Knowledge; Simulation.

* Licenciado en Filosofía, Universidad Católica Luis Amigó. Medellín-Colombia. Orcid 0000-0002-9287-971. Correo electrónico: santrix.dmc@gmail.com

Introducción

La filosofía ha pasado toda su existencia moviéndose en sus propios métodos; la estética ha abierto un camino distinto al tradicional, al dejar que esta disciplina se pueda exponer en nuevos sistemas tanto para la propedéutica de este, como para su posible ejemplificación y entendimiento. La imagen con filosofía ya no solo se presenta como simples trazos en un lienzo, sino también en una hermenéutica del conocimiento, de las pasiones o del sujeto, así mismo la música pone en conjunto esto de manera más práctica, ahora en la actualidad la imagen en movimiento con su punto imaginario, su estructura de signos, fundamentos ideológicos y catarsis social. Con estas características, el concepto puede convertirse en un accionar que donde esté no queda en sí mismo, sino en la apertura a la interpretación y posible evolución de la idea como un cambio de paradigma enmarcado en la filosofía, como en la asimilación cultural e ideológica.

¿Veo televisión luego existo?

La utilización de la filosofía en la Televisión podría estar enfocada a ¿la percepción del individuo a identificarla o analizarla, de manera que este se dé cuenta más allá del fondo teatral hollywoodense o del Pseudo-fondo? o ¿simplemente esta se utiliza como bibliografía para la creación de guiones de este medio?, siendo así la filosofía en la Televisión. Tamara Chaplin lo llama en su artículo: *La filosofía en televisión: ¿Un sueño imposible?* una comida cultural rápida, en otras palabras, en un estado fugaz de momento intelectual y una alimentación mental de asimilación rápida.

La filosofía en la Televisión tiene un pequeño beneficio de permitirse ser una manera completamente innovadora y adaptable para su desarrollo e inclusión en la cultura actual, dejando atrás el falso tabú de que es una disciplina que no sirve en la práctica o que naturalmente es aburrida. La Televisión desde una mirada filosófica logra establecerse como un constructor de ideologías con base en la identificación de las realidades y de progreso cultural tanto individual como colectivo. ¿Pero será que también esta puede caer al punto del declive?, de tal manera, la filosofía deba tener un eslogan en la frente para poder vender su saber, es decir, que los individuos solo quieran absorber el conocimiento si este solo implica estar en reality o dirigida por un gran director con un excelente reparto, convirtiéndola en un medio de entretenimiento y no en lo que es, un medio de entendimiento, siendo así, meramente una especie de generadores de propaganda filosófica.

La filosofía no es algo ligero, si no reposado; requiere de tiempo y pensamiento crítico-analítico para desenvolverse en ella; en ese aspecto la televisión carece de esto, ya que en esta son necesarias dos cosas para enganchar, entretenimiento en gustos de la sociedad y presentaciones cortas que no aburran al sujeto. De esta manera, el espectador se acomoda en su sofá o cama y descansa de la rutina diaria, sin importar si lo que ve lo enriquece cultural o intelectualmente. ¿Es posible que una trama de una película o serie, cumpla con los aspectos del análisis filosófico, sabiendo que la utilización de este medio es un acto meramente de distracción?; en ese sentido ¿el tiempo al aire no puede quedarse simplemente en la

reflexión o análisis, centrándose nada más en la satisfacción banal de los observadores? Es claro, que la atención del individuo es corta, lo que presupone, que, si la filosofía requiere tiempo, y el periodo en la televisión es limitado, ¿es posible poner los dilemas filosóficos en emisión?

La filosofía es un arte que se construye con objetivos muy rigurosos, esto tiene una razón muy importante, no quedar con un objeto de estudio banal o caer en una simple doxa, sino que busca una interpretación del mundo de manera racional y enfocada a la búsqueda de la verdad, resolviendo las interrogantes de manera clara y con argumentos que se construyen por métodos concisos, teniendo como resultado una expresión de un pensamiento lógico que puede responder a ciertas necesidades tanto del contexto como de algo más grande, sin ánimo de lucro, solo interés de crecimiento intelectual y social. Tres características filosóficas que son primordiales en la construcción del pensamiento filosófico se centran o,

se apoyan además en tres suposiciones disciplinares: la primera es que «dedicarse a la filosofía» requiere su tiempo; la segunda, que como la filosofía es fundamentalmente verbal y abstracta, no hay nada que mostrar; la tercera, que la filosofía, como toda producción intelectual en general, debería estar divorciada de las preocupaciones materiales (Chaplin, 2010, p. 3).

La filosofía no tiene que demostrar, es criticable; esta debe manifestar la preocupación por los hechos del mundo y dar respuesta a las incongruencias y que den una falsa imagen de este, interesándose en las preguntas que se generan de la experiencia humana y llegando a un concepto que demuestre la importancia de la filosofía en la toma de decisiones, dando un verdadero proceder racional.

Hay algo importante en la televisión y es su gran amplitud comunicativa; la manera en que esta tiene que formarse y desenvolverse en un lenguaje básico- social para que todos puedan participar de ella con el fin de que nadie se sienta excluido; pero como se puede evidenciar el lenguaje de la filosofía es un lenguaje técnico, lo que genera una posibilidad de exclusión para alguien que no esté habituado o familiarizado con ella; teniendo claro que la filosofía es algo excluyente en sentido de que, si no se participa y se empapa de ella, la comprensión no será una virtud que pueda desarrollarse frente a esta. ¿Será que al proponer la participación filosófica en la televisión la arrastran a un dialogo común y corriente, degradando la escritura técnica y bien elaborada, la cual caracteriza la filosofía como una disciplina crítica? Si fuese así, la filosofía solo sería una moda que tendría como pretensión la publicación de estados en redes sociales de manera burda y sin elocuencia. De acuerdo a lo anterior el filósofo francés Onfray (2008) señala:

La filosofía se convierte entonces en un pretexto. Un rehén. De tal manera que basta con citar dos o tres nombres de filósofos, una o dos sacadas de un compendio cultural heredado del liceo o del bagaje de un *Honnête homme*, para tener la ilusión de que se piensa, se reflexiona y se efectúa un trabajo filosófico (p. 89).

Cambiando la interpretación de texto a pasar de citar autores al azar, por la simple razón de que gusta lo que dice o porque se relaciona medianamente con sus características de vida, dejando a la filosofía a la diestra de la oferta y la demanda. “A través de los índices de audiencia la lógica de lo comercial se impone a las producciones culturales” (Bourdieu, 2000, p. 37). Se puede establecer que la sociedad de hoy nos

muestra el hecho de que, lo que se evidencia es una profusión hacia la idea del best-seller, en cuanto a que tiene más valor en las ventas del autor, que la profundidad conceptual y su enriquecimiento cultural. Con base en lo anterior, un ejemplo que expone Bourdieu es:

Esta misma mañana he escuchado en la radio a un locutor que comentaba con conocimiento de causa el último best-seller y decía: la filosofía está de moda este año, puesto que se han vendido 800.000 ejemplares de *El mundo de Sofía* (Bourdieu, 2000, p. 37).

Algunos intentos han demostrado que sí es posible vincular este medio de comunicación con la filosofía, como la serie *los Simpson* en la que se refleja un pensamiento tanto antropológico como filosófico, o la serie de Universal Dr. *House*, o resultados de la pantalla grande como *Matrix*, al límite del suicidio, *equilibrium*, la purga, y otras. Todos estos fueron capaces de lograr dramatizar pensamientos filosóficos que exponiéndolos de manera amena trasciende los estándares de lo conservador, llegando al punto de representar propuestas filosóficas y exponiendo la relación entre sujeto y pensamiento, Pero ¿será que el televidente captará y comprenderá tales relaciones? Puede que el individuo como tal haya tomado la idea y posiblemente la analice, pero podría caer en el error de solo tomar simplemente la proposición como tal, en boca del personaje que la expresó, sin saber quién es el verdadero autor, exponiendo el argumento vagamente popular, sin la antecedencia de ese referente teórico o ni siquiera un contexto en donde basar tal idea. Estos intentos televisivos de enriquecer al individuo no deben caer solo en la expresión del pensamiento filosófico a simple vista, sino también dar una pizca de interés, impulsándolo a analizar e investigar para encontrar la respuesta.

El individuo que ve televisión no debe solo preguntarse por la imagen, también debe interrogarse por el concepto que creó esa imagen. Esto expone a que en la actualidad la filosofía no queda simplemente en el significado del concepto, ahora también puede preocuparse de la imagen de la palabra, es decir, la propedéutica filosófica ya no se centraría en el enfoque de la explicación de su concepto, sino que podría apoyarse en el movimiento de la imagen para exponer su naturaleza interpretativa y conceptual.

¿Veo televisión y continúo existiendo?

De un tiempo para acá, el pensamiento se centralizaba o se construía mediante las vivencias o un acercamiento al arte y la cultura. En la actualidad la identidad es construida mediante los programas que presentan en televisión, por ejemplo: una madre que reprende a su hijo agresiva y violentamente, es seguidora de programas que hablan de problemas familiares, donde la presentadora dice ser una psicóloga o algo parecido, aconsejando y dando pautas sobre que sería la mejor resolución a los problemas. En una emisión de esta, se trata de un caso de otra madre que reprende a su hijo violentamente; después de la discusión, llegan a la conclusión de que hay otras maneras de demostrar la autoridad y de reprender al hijo sin necesidad de la violencia. La madre que observaba esta situación por televisión, se siente identificada y decide no volver a golpear a su hijo.

Esto no es algo ficticio, estas situaciones pasan, pueden ser ejemplo de cómo la televisión propicia a hacer algo bueno en el receptor, pero también demuestra cómo puede influir en el pensamiento. Ya que: "Usted es la información, usted es lo social, usted es la noticia, le concierne a usted, ¡usted tiene

la palabra!" (Baudrillard, 1993, p. 61) ya en su mayor efecto no es el televidente el que ve la televisión, sino la televisión quien ve al sujeto, ya que gracias a eso puede sacar las propuestas sobre qué ofrecer. La pregunta obligada es ¿por qué entonces la madre no podría haber pensado eso mucho antes de ver esto en televisión? porque la sociedad ya no son individuos que pensamos en nosotros mismos, sino que necesitamos de una imagen que nos diga qué y cómo lo debemos hacer.

El filósofo y sociólogo francés Lipovetsky (2015), pone en evidencia esta situación al acuñar a los individuos como los llamara en su libro: "La estetización del mundo" como individuos transestéticos, es decir, entes que solo viven a través de un mundo comercializado y comunicado materialmente.

La madre del ejemplo no se da cuenta de que eso que pasa en su programa de show favorito es una simulación, una venta de imagen sentimental que quiere otorgar una moraleja social; más el interés es dar algo común, que pueda ser visto por todos, partiendo de lo cotidiano, regalando la idea de que es algo real, este esfuerzo se debe a que: "La televisión intenta hacer hablar a las personas como hablan en realidad" (Adorno, 2009, p. 459). Más este intento nunca llegara a cumplir su propósito, pero para el televidente si lo tiene, no sabe o no quiere diferenciar esa simulación, ya que para él tiene sentido, y la televisión se aprovecha de esto para realizar millones de programas que terminan siendo las mismas situaciones, solo que pueden ser representadas las veces que deseen. "Lo real es producido a partir de células miniaturizadas, de matrices y de memorias de modelos de encargo- y a partir de ahí puede ser reproducido un número indefinido de veces" (Baudrillard, 1993, p. 11). Al individuo ya no le interesa pensar, ¿para qué? si ya tiene la televisión u otros medios tecnológicos como computadores o dispositivos móviles, indicado como debe actuar. Por eso la humanidad se atiborra de infinidad de programas en el vasto espacio televisivo, buscando en todos ellos su identidad, su actuar, su ideología. Bourdieu señala que:

La televisión es un universo en el que se tiene la impresión de que los agentes sociales, por más que aparenten importancia, libertad, autonomía, e incluso a veces gozan de un aura extraordinaria (...) son títeres de unas exigencias que hay que describir, de una estructura que hay que liberar de su ganga y sacar a la luz (2000, p. 53).

De este gran universo, el individuo toma de todas partes y de manera rápida, ya que al sujeto lo último que le importa es el contenido, sino que exige que una imagen se acomode a la básica construcción de ideología, cayendo así a que su propia vida sea una ideología centralizada en batuquear la propaganda de otras: "El individuo transestético es reflexivo, ecléctico y nómada; menos conformista y más exigente que en el pasado, aparece al mismo tiempo como un «drogadicto» del consumo, obsesionado por lo desechable, la rapidez, las diversiones fáciles" (Lipovetsky, 2015, p. 24); exponiendo así la televisión como una fuente ideológica globalizada a la que todos pueden acceder, aprender y construir de ella. Además, utilizando el arte como fundamento de la construcción de la imagen, revistiéndola de una simulación de cultura, convirtiendo a esta a lo que llama Lipovetsky en una Cultura mundializada, es decir, una cultura a la cual todos pueden ingresar sin importar su nivel intelectual, ni su interés por la verdadera cultura o su búsqueda de la verdad. Es la era transestética la que va arrasando en la actualidad.

La construcción de la realidad se da en la simulación de los hechos y de cómo estos llegan, y son más importantes y verídicos cuando están acompañados de una buena marca. Por ejemplo: es un buen libro porque es publicado por la editorial más grande del mundo. Así mismo funciona en la televisión,

su certeza y aceptación dependen de la cadena televisiva y del elenco que ofrezca; el contenido por lo general debe estar antecedido por un excelente reparto o por un supuestamente profesional. Por ejemplo: “el arte se ha convertido en un instrumento de legitimación de las marcas y de las iniciativas del capitalismo” (Lipovetsky, 2015, p. 22). De esta manera, la humanidad recae al mito de la caverna (Platón) tecnológica, en el que en vez de una hoguera donde pasan personas con túnicas y con figuras de objetos en sus manos, ahora la luz ya no es una fogata, sino un faro eléctrico que se refracta en un set y unas cámaras que transmiten la reproducción cultural; pero ahora no son sombras de objetos, en la actualidad es la sombra que se hace llamar ideológica sin ninguna pretensión, que se aferra a la vista y la mente por medio de una pantalla, en la cual hay unos seres postrados en un sofá encadenados por el sedentarismo y la adicción a buscar su identidad en esa pantalla que ven y que creen que es lo real.

Por ende: “la televisión posee una especie de monopolio de hecho sobre la formación de las mentes de esa parte nada desdeñable de la población” (Bourdieu, 2000, p. 23); otorgando la idea de que ellos son los encargados de pensar y de elegir. La televisión tiene el poder de poner los sentidos que quiera a lo que presenta y de expresarla y modificarla como lo desee, para que sea más impactante para el telespectador; ya que: “incita en imágenes, un acontecimiento y exagera su importancia, su gravedad, así como su carácter dramático y trágico” (Bourdieu, 2000, p. 25), y así obliga al espectador a absorber la idea como ellos la quieren presentar, modificando su mente y expandiendo su perspectiva a los límites que la televisión quiera, produciendo así, una característica que los críticos literarios exponen como efecto de realidad, la cual puede generar y evocar una movilización ideológica mediante representaciones de hechos (Bourdieu, 2000). Un ejemplo de esto se da en temporada de elecciones, donde la publicidad masiva, intenta convencer con lo que ellos llaman argumentos, cuando solo son presupuestos artísticos de un guion, enmascarándolas con la defensa de una ideología que los que la ven deberían seguirla y así votar por ella; es seguro que en ese caso no se está dando la ideología como tal, solo la propaganda de una: “generalización de estrategias estéticas con el fin comercial en todos los sectores de las industrias del consumo” (Lipovetsky, 2015, p. 21). No están ofreciendo la oportunidad de que el individuo construya su propio pensamiento ideológico, que, con la retórica, le están vendiendo de tal manera.

La mayor parte de la televisión perdió una oportunidad de generar una cultura de la élite y prefirió vender simple entretenimiento, engañando con lo que llaman real; simplemente se convirtió en: “una suplantación de lo real por los signos de lo real” (Baudrillard, 1993, p. 11), porque es más fácil manejar y modificar a conveniencia las características de la realidad, que generar una, y así exponer un simulacro como verdad. “En la actualidad, la televisión ha llevado a su extremo, a su límite, una contradicción que atormenta a todos los universos de producción cultural” (Bourdieu, 2000, p. 50). El deterioro y la decadencia no es algo que pasó por los cambios de generaciones o de tiempo, sino por la explotación televisiva del entretenimiento; el ser humano está cambiando un buen libro o novela por su adaptación o su serie, que en últimas carece del presupuesto intelectual por la cual la franquicia o la literatura se creó; uno de sus muchos ejemplos son los reality en Colombia. Asimilando un pensamiento de pan y circo, con la idea de que podemos aprender de las estupideces que vemos.

Ahora bien, También hay que aclarar que existen cosas rescatables en la televisión, las cuales se tomarán más adelante, y de los programas que consideran como lo real o basados en hechos reales. La mayoría de estos, tienen una estructura ya planificada que la aplican por una razón, funciona, si una

cadena quiere vender sentimientos, crea un *reality* show o venden futbol por pasión, y para el televidente eso es verdad. Cuando simplemente es una coreografía de lucha libre que dé una imagen de que sea verdad. Ya la mayoría de programas de televisión no es una imitación de lo real, ahora es una realidad para los televidentes que puede ser una imagen a seguir, un enfoque de proyección, debido a que, si no se siguen sus parámetros, terminan convertidos en incultos, violadores de la ley o un meme.

En la sociedad actual se prefiere vivir y creer en el simulacro televisivo, considerando que esa es nuestra naturaleza a seguir; hoy en día el individuo se prefiere angustiar por sus participantes favoritos de un reality show que está pasando un duro momento y votamos por él, con tal de que no se vea más afectado, pero no se toman el tiempo para analizar sus propias angustias; este medio en la mayoría de los casos (o desde la perspectiva de la televisión colombiana) no da contenido para la interpretación, solo idolatran malos ejemplos de vida y fundamenta la violencia y situaciones banales como ejemplos de vida; venden un mensaje a su pensamiento de lo que los generadores de simulación quieren llamar real, envolviendo la ideología en una píldora que se ofrece depende del contexto que se necesite; un ejemplo de donde se puede ver aplicado, es en las noticias nacionales, donde se ofrece lo que conviene en cuestión de ofrecer el idealismo de verdad de una calumnia o desinformación. Pareciese que el interés de los programas de televisión es ofrecer solo píldoras azules, como lo vemos en la película *Matrix*, que dé cuenta de una falsa verdad que se hace llamar realidad, simulada en una pantalla, para destruir la interpretación de lo real y lo que no y así el individuo no pueda diferenciar entre ellas, para controlar su pensamiento y sumergir la ideología que se necesita, como lo hace el ataque masivo de publicidad en este medio.

Otro factor que logra simular la televisión, es hacer creer a sus espectadores que están a nivel de participar en algo en lo que están capacitados, dando una falsa igualdad intelectual, pretendiendo que la doxa tiene un mismo valor que un argumento bien elaborado como la episteme. Esto pasa porque vulgarizan el lenguaje científico y convierten en cotidiano las disciplinas humanísticas; de esta forma, dan la oportunidad de que cualquiera se sienta experto frente a un tema, simplemente porque vio un documental o un programa que habló de esto. Por tanto:

Si los campos científicos, políticos, literarios, están amenazados por el dominio de los medios de comunicación, es porque dentro de ellos hay personas heterónomas, poco consagradas desde el punto de vista de los valores específicos del campo, o, empleando un lenguaje corriente (...) si me parece imprescindible combatir a los intelectuales heterónomos, es porque son el caballo de Troya a través del cual la heteronomía, es decir, las leyes de mercado, de la economía, se introdujeron al campo. (Bourdieu, 2000, p. 91).

La televisión no solo expone el conocimiento de forma banal en muchos casos, sino que absorbe y convierte a intelectuales de las ciencias en proclamadores de pensamiento cultural comercial, propagando el conocimiento como algo que se vende en televisión de novedades, induciendo a la ideología de que es importante escuchar a los intelectuales, aquellos que se venden en ciertos casos a la merced de la vulgarización cultural, tratando de volver al televidente un partícipe de lo que debería aprenderse en la cultura televisiva.

La utilización de la televisión no debe ser en pro de un factor económico y mucho menos la filosofía debe prestarse para eso, sino que debe brindar este medio para que los intelectuales hagan uso de este fomentando la propedéutica de su disciplina y no una propaganda o una vulgarización de esta, no

en programas banales o de simple entretenimiento, sino la creación de una programación inteligente y que esté orientada al enriquecimiento cultural, que tengan una relevancia al familiarizar conceptos o la unión de conceptos e imagen y no solo el simple placer audiovisual; un programa de análisis o de películas que tenga un acercamiento filosófico (como el caso de *matrix*) son lo que se espera de una televisión integral, y no la sobredosis ideológico que esta quiere brindar para su crecimiento económico y movimiento ideal; una televisión que ofrezca píldoras rojas como *matrix* y no mentiras elaboradas para el control social.

¿Televisión y filosofía?

“Lea menos, vea más televisión” Así inicia la introducción de Jacoby en su libro “Filosofía de Dr. House” como una crítica a cómo la actualidad ha reemplazado la lectura por el entretenimiento televisivo. Lo que el autor invita es a saber ver la televisión, no todos los programas son burdos o simplemente entretenimiento basura; también puede haber otros tipos de programas que apunten a un buen argumento y una base teórica. Una buena utilización del conocimiento del concepto y la imagen en movimiento. Pero ¿si es posible que haya una relación entre televisión y filosofía? En vez de buscar las diferencias de estas dos, se debe encontrar sus puntos de encuentros donde se pueden relacionar o más bien cómo puede funcionar una en la otra.

La diversidad de entretenimiento abre un amplio campo de posibilidades de transmisión de programas, desde el más burdo a los más interesantes, no se centrará en la televisión de programas educativos o investigativos como *Discovery Channel* o *History*; la intención es interpretar una televisión que enfoque su propósito en relación a un argumento inteligente o una crítica ideológica-social.

Dr. House es una serie de *Universal Channel*, que expone la idea de un doctor especializado en diagnóstico médico, Gregory House un misántropo que posee personalidad egocéntrica y gran obsesión por resolver los enigmas médicos que nadie más puede. Consta de 177 episodios distribuidos en 8 temporadas, en los cuales en cada uno de ellos ha estado presente un enfoque filosófico importante, algo a lo que Sócrates llamaba “una vida de análisis” o en palabras de Aristóteles “una vida en la razón”, dando un enfoque a la vida en el que lo verdaderamente importante es dar respuesta a los interrogantes que se generan a lo largo de esta. La búsqueda de la verdad es el objetivo principal de esta disciplina y *House* transversalizando la filosofía a su campo, cumple con esto; este resuelve el enigma y salva vidas, aunque lo último para él solo es un daño colateral. “El infierno son los otros”, una de las frases célebres del pensador francés Sartre es otro de los enfoques que podemos encontrar, donde esta situación al igual que la anterior no es solo una expresión, sino también y modo de vida para *House*, cuestionando el sentido de la vida y pensado de manera nihilista sobre esta.

Cada uno a de estos aspectos es poco probable que un televidente lo interprete, al espectador solo le interesa el contenido sustancial; se debe aprender a ver televisión, a analizar lo que transmite; de ahí pueden encontrarse posibilidades que ayuden a la obtención de una respuesta o a hallar una herramienta que puede ser utilizada por la filosofía para ampliar su campo y generar nuevas perspectivas que vayan trascendiendo el tiempo y acoplándose al cambio de este sin perder su naturalidad y su rigurosidad

¿Si es posible aprender a ver televisión? No es que se inicie una academia que dé clases de cómo ver la televisión, pero es posible analizar lo que se consume y preguntarse ¿qué es lo que aporta?, ¿alguien habrá tratado tal tema?, ¿qué es lo que pienso al respecto de ello?, ¿cuál es la intención de lo que se transmite? El principio está en que el televidente cuestione lo que ve. No ver por ver, sino para qué ver televisión. Este medio puede generar un pensamiento colectivo que evolucione lógicamente, o controlar y generar ideológicas que conspiran para que el sujeto esté en un estado perpetuo de control ideológico y manejo de pensamiento a voluntad del contexto, dando una imagen nociva y disimulada, cuando en realidad:

La televisión gobernada por los índices de audiencia contribuye a que pesen sobre el consumidor supuestamente libre e ilustrado las imposiciones del mercado, que nada tiene que ver con la expresión democrática de una opinión colectiva ilustrada, racional de una razón pública (Bourdieu, 2000. p. 96).

La adecuada utilización de filosofía en la televisión, puede indicar una utilización propedéutica para el sujeto que la ve, fundamentado la imagen de movimiento como una posibilidad de ejemplificar los conceptos de manera contextuales y que puedan moverse con libertad sin los límites que posee la realidad, simulado la aplicación de pensamientos en su totalidad que enmarquen todos los detalles e interpretar qué resultados podría tener; además también puede incentivar a la crítica, a la duda y a la curiosidad, ofreciendo instrumentos para la estimulación del pensamiento y métodos de entender la filosofía por un medio que puede profundizar en la explicación de características hermenéuticas, llevándola a un pragmatismo simulado que proponga nuevos puntos de vista y genere golpes ideológicos, sin caer en el propagandismo, ni en el control de masas.

La posibilidad de plasmar el concepto en imágenes es que da la oportunidad de recodar el pasado filosófico y revivir sus conceptos o teorías de manera un poco más viable y aplicar este al entendimiento post moderno y así evitar la desaparición de la erudición: “toda nuestra cultura lineal y acumulativa se derrumbaría si no fuéramos capaces de preservar la «mercancía» del pasado al sacarla a la luz” (Baudrillard, 1993, p. 25) revivir los antiguos pensamientos filosóficos de los griegos de manera artificial, posibilita un entendimiento de este en la actualidad y una preservación de estos para la posteridad. Es claro que Sócrates repudiaría la televisión por el simple hecho de que esta es una copia de la copia, exponiendo que todo lo que sale en esa caja de imágenes con movimientos solo son errores.

Pero también se debe aclarar que en la actualidad este medio ayuda a ver la filosofía en aplicación, accionando el pensamiento y plasmándolo en un panorama que se pueda manipular, explorar y probar para su mejoramiento o cambio de paradigma; ejemplos que vinculen la oportunidad de la televisión y la filosofía son los filmes como *Matrix* (Warner Bros) dirigida por las hermanas Wachowski, y *The purge* (Universal Pictures) dirigida por James DeMonaco, dos intentos donde el empeño de explicar el concepto filosófico en un contexto fue exitoso; por parte de *matrix*, el concepto platónico sobre el mito de la caverna se vuelve un simulacro realista que llega a encajar en algún punto de la vida en el mundo, trascendiendo los parámetros del simple entretenimiento y llegando a ser una futura herramienta que servirá de regencia para la explicación de tal teoría filosófica de Platón. Tomando por otra parte el análisis del otro film, se puede evidenciar cómo funciona la sociedad de estado de naturaleza en Hobbes al poder cometer cualquier delito un día al año y así poder controlar a la bestia y mantener controlada la civilización. Lo anterior es un punto de partida sobre cómo la filosofía puede ser enriquecida con apoyo de la televisión, pero no de cualquier intento, sino de un producto de trabajo y riguroso análisis e investigación:

La historia de la filosofía televisada exige que nos despojemos de todo prejuicio en torno a la naturaleza fundamentalmente anti intelectual del medio televisivo y que nos planteemos cuestiones críticas sobre el papel de la educación en las sociedades democráticas, sobre las relaciones entre alta cultura y cultura popular, sobre la función pública de los intelectuales, y sobre la pervivencia misma de las identidades nacionales en un mundo globalizado. Por último, nos anima a replantearnos la filosofía misma, afirmando que el contenido de la disciplina es indivisible de las nuevas formas mediáticas en las que haya cauce de expresión (Chaplin, 2010, p. 11).

La televisión como cultura de masas va a buscar el entretenimiento de estas, indagando en una simulación de la representación de la naturaleza, para que esta cumpla con el objetivo de que se asemeje a la vida real. Y si hay algo en que la televisión tiene su fuerte y que la filosofía deberá explotar, es la facilidad de impeler a las pasiones, sentimientos e imaginarios, que bien asimilados con el concepto filosófico pueden crear un universo de propuestas que pueda ayudar a la interpretación de valores nietzscheanos, sentimientos sartreanos o schopenhaueriano y faciliten en el caso de la academia a estimular y a mejorar una propedéutica que encaje en el cambio de tiempo. La oportunidad de utilización de la televisión en la filosofía puede no solo quedar en una simple oportunidad de mejora cultural en este medio, o de solo ejemplificar conceptos, sino también en una innovación metodológica que ayude a desencastillar la filosofía, ser una asignatura aburrida y de solo soplar polvo de las portadas de la historia.

El creer que la gente y los intelectuales deben ir por lados distintos es un ejemplo de estancamiento cultural, o como Sartre lo expuso en un programa francés:

Hace cincuenta años, la gente y los intelectuales iban por separado, aunque ese ya no deba de ser el caso. No es tanto que los intelectuales puedan dar consejos a la gente, sino más bien lo contrario, de modo que las masas adopten una nueva forma... y por esto estoy diciendo que con toda seguridad volveremos a vernos. (Jean-Paul Sartre: Sartre par lui-même, part. 2. Alexandre Astruc, Michel Contat, directores (1972). Emitido por primera vez en TF1 (22 de abril de 1980), INA (1 h 37 min 30 s).

La aplicación de la filosofía televisiva, puede generar una conciencia a los televidentes, construir una ideología demarcada y centrada en el sujeto y no en el control de este o en rellenar su cabeza con entretenimiento basura, que construya una identidad mediocre y lejos del interés sobre las cuestiones de él como ente relacionado con los hechos del mundo.

En sentido televisivo

Toda televisión tiene su sentido en la intención de transmitir su contenido, sea ya informativo, cultural, político o caer solo en el entretenimiento, opciones centradas en un enriquecimiento ideológico, con el fin de darle un sentido al televidente; pero ¿cuándo se podrá decir qué sentido es correcto y cuál no? Pues todo esto depende del sujeto, este debe tener en cuenta qué es lo que quiere ver y cómo lo va ver, ya que la televisión tiene un:

imperativo de producción de sentido que se traduce por el imperativo sin cesar renovado de moralización de la información: informar mejor, socializar mejor, elevar el nivel cultural de las masas, etc. Tonterías: las masas se resisten escandalosamente a este imperativo de la comunicación racional (Baudrillard, 1993, p. 117).

Pero cuando a una sociedad no le interesa el sentido primero de la televisión, se centrará en la búsqueda del sentido del espectáculo y es ahí cuando con facilidad el capitalismo los vuelve objeto del consumismo y manejan la ideología en modo de propaganda y programa de autoayuda que envuelven al individuo a solo ser un consumidor impulsivo que siga la ideología del capital, buscando solo control de las masas, promocionar falsa cultura y prostituir el intelecto como algo que se pueda comprar.

La noción de elevar la cultura de las masas como lo dice Baudrillard, se pierde cuando los signos solo se utilizan para formar un espectáculo y donde la dialéctica se vea cada vez más opacada por el simple término de entretenimiento, proporcionado una comodidad intelectual a los creadores de contenido, pues estos no tiene que pensar en un sentido lógico que pueda enriquecer el conocimiento, sino en transformar la televisión de una herramienta múltiple de construcción ideológica e intelectual de conocimiento, a una moda popularizadora que psicoanaliza gustos para forma parámetros y adulterar la ideología, utilizando la televisión como una herramienta para construir:

Un mundo sobre la fantasía, emociones sintéticas en forma de pastillas, enfrentamientos psicológicos en forma de publicidad, químicos que alteran la mente en forma de comida, seminarios que lavan el cerebro como la prensa, burbujas aisladas controladas en forma de redes sociales, ¿real? ¿Quieres hablar de realidad? no hemos vivido nada remotamente parecido desde principio de siglo, la apagamos, le sacamos las baterías, comimos organismos modificados y tiramos los restos en el basurero creciente de la condición humana. Vivimos en casas con marcas de corporaciones construidas con números bipolares que suben y bajan en pantallas digitales y nos hipnotizan en el más profundo sueño conocido por el hombre, hay que cavar mucho muchacho, para encontrar aquello que sea real. Vivimos en el reino de la mentira. (Srubshchik, 2015, cap. 10, tempo 1).

La indiferencia frente a este caso, no solo perjudica la sociedad actual, también a las futuras generaciones, pues estas no crecerán frente a un interés que pueda brindar este medio de comunicación, sino que seguirán menospreciando y arruinando la televisión como algo burdo o algo que como muchas madres llegaron a amonestar a sus hijos cuando veían televisión, esta “pudre el cerebro”. Estas no deberían ser las características de la televisión, su sentido no era este cuando se creó, el mal sentido televisivo que utilizo el capitalismo no debería ser el fin por el cual deba ser juzgado. La simulación para la filosofía es una herramienta que apoya la evolución de esta con ayuda de la imagen en movimiento, siempre y cuando su sentido sea dialéctico y busque un crecimiento cultural; pero cuando el simulacro se crea para fundamentar una falsa ideología y generar espectáculo manipulador de lo real, es ahí donde la filosofía debe repudiar la televisión, ya que en este sentido solo se busca prologar la mentira y la simulación fantástica de lo real deformando la ideología cultural.

Filosofía de la televisión como herramienta educativa

En la actualidad, los alumnos de las instituciones cada vez toman el ideal de que la filosofía es una asignatura aburrida o que no sirve para nada, o que es una disciplina de gente rara o locos. Lo que genera que la hora de la enseñanza de la filosofía, los alumnos no se acercan a ella por interés, haciendo todo con menosprecio. La lectura es algo que hoy día no es un fuerte, ya que los estudiantes carecen del hábito de la lectura, esto tiende a ser por varios factores, como la *tecnologización* de la población juvenil:

Un tipo muy frecuente de vivencia del tiempo libre entre nuestros menores y jóvenes es lo que podríamos llamar el “ciberocio”. Este concepto englobaría a la televisión, los videojuegos, o las múltiples posibilidades de distracción que ofrece Internet (Peiró, Grègori, y Merma Molina, 2011, p. 7).

Hay que tener en cuenta que la tecnología da la facilidad de encontrar información de manera más fácil y más rápida; pero esto ha logrado que los estudiantes se acostumbren a que todo sea rápido y corto, lo que genera la pérdida del interés en párrafos extensos. Por otra parte, está el papel de docente que no busca métodos y carece de idea para poner interés a su asignatura, ya que simplemente cae en la obligación y no en la búsqueda autónoma de tal disciplina, originado que el alumno pase por alto la idea de ver la Filosofía como parte del carácter cultural, lo que genera en lo personal una decaída en el desarrollo de identidad y un olvido de la historia y la cultura.

Esto debe estar presente a la hora de aplicar la propedéutica filosófica, debiendo pensar en nuevas herramientas que estén de acuerdo con el contexto, generen interés y enseñen la disciplina, sin obligar al individuo. ¿Se puede enfocar su ciberocio como algo que puede enriquecer el individuo? El análisis del contexto es una pieza clave al momento en que un docente va enseñar, este es el que le da patrones y pistas que lo encaminan con el método correcto, ya que es claro que a cada grupo no puede ser enseñado de la misma manera. En el ciberocio se encuentran videojuegos, internet y el enfoque primario, la televisión; estos pueden ser una herramienta utilizable para que el sujeto aprenda; es claro que no todo lo que salga de estos medios es bueno, pero como todo en el mundo, hay cosas a rescatar y otras que no, es decir, todo puede funcionar desde que este se utilice de la mejor manera posible. En el caso del internet, la educación en línea es un avance dirigido a población que escasea de tiempo o está a largas distancias; los videojuegos como *Metal Gear Solid*, *Horizon Zero Dawn*, *The Last of Us*, aparte de entretener tiene trasfondos filosóficos, políticos, ambientales, históricos y sociales; no se saben si estas características son plasmadas para que el sujeto las detecte o si son simple propaganda, pero lo que realmente importa es que la sociedad las perciba y se dé cuenta de ello, sin tragar entero tal contenido:

La televisión, al igual que los cuentos infantiles, o la novela, cultivan la imaginación, las capacidades valorativas y la relación entre las generaciones mediante la cultura. La razón es que el mito y otras realidades conllevan un componente afectivo que impide una vida anodina. La televisión puede incluir perspectivas en sentido optimizante del espectador (Peiró, Grègori, y Merma Molina, 2011, p. 12).

La televisión cumple estas mismas características, siendo un mecanismo capaz de imaginar nuevas percepciones del mundo, cabe aclarar que tales percepciones son representaciones sociales y como algo social se encuentra lo real y lo mítico, además de lo verdadero y lo falso. Este medio de comunicación está propenso a divagar entre simple propaganda de entretenimiento o transmitir un mensaje, ya sea alertado de la situación, modificando ideologías o simplemente engañando con imágenes y consumismo. Este desequilibrio y prejuicio da el enfoque por el cual la televisión origina la desconfianza, resultado de su utilización frente a los individuos; la crítica a este medio es que es sí enseña solo violencia y estupideces, pero se supone que la sociedad tiene el control, sí claro las producciones televisivas dan ese contenido, pero se supone que los mismos televidentes tiene la facultad de elegir qué es lo que quieren consumir, son ellos mismos los que deben preguntarse qué es lo que ese contenido ofrece y esto es algo que debe ser abarcado en la educación; la televisión puede convertirse en una artillería de una educación

indirecta, haciendo así que el conocimiento no solo quede en la academia, sino también debe ofrecer al individuo una interpretación del mundo y para esto se debe dejar de mirar el mundo y pasar a observarlo y contemplarlo.

La aplicación de la filosofía en la televisión puede ser esa herramienta que le dé una nueva vista a los alumnos, dejando atrás la vaga pretensión de revivir la historia de las teorías y pasar a la comprensión del pensamiento de los tiempos. La posibilidad de este instrumento puede aplicarse en el contexto actual, ya que es algo que los alumnos están en constate tacto a este medio, conllevándolo a la intención de que este no es un solo mecanismo de entretenimiento: “Lo mejor es acostumbrarles desde muy pequeños a seleccionar, a que discernan lo que les ayuda o perjudica, y a saber usarla con racionalidad, con medida y criterio” (Cárdenas 2011, p. 11).

La filosofía es una disciplina que se basa en mayor parte en lo conceptual, en la hermenéutica de los hechos del mundo, donde nacen las teorías y tratados que esbozan la naturaleza y la búsqueda de la verdad; a la hora de enseñar esta práctica puede volverse un tanto lineal y llena de juegos de lenguaje, dificultando su comprensión en su momento de enseñanza, en este caso a individuos de educación media. ¿Cómo fomentar la filosofía sin que esta se quede como algo simple y aburrido? mediante un enfoque que busque nuevas metodologías que integren tanto el concepto como las didácticas que se aplicarán, como cine y música, sin que afecten la rigurosidad de la filosofía y sin afectar el currículo educacional.

La búsqueda de nuevas herramientas propedéuticas, genera una apertura a nuevos métodos que den un giro a la percepción que tienen los estudiantes a la hora de estar en sus clases de filosofía. Tales herramientas son factibles, ya que estas se mueven en su contexto de fácil asimilación. El cine como instrumento para la filosofía:

es la relación entre la imagen y el concepto. Pero el concepto encierra en sí mismo una cierta relación con la imagen, y la imagen comporta una referencia al concepto: por ejemplo, el cine ha intentado siempre construir una imagen del pensamiento, de los mecanismos del pensamiento. Y no por ello es abstracto, sino todo lo contrario (Cárdenas Maldonado, 2011, p. 244).

Por parte del cine, películas y series televisivas, la relación de imagen y concepto, sirve como una estética artística de las teorías expresadas en la imagen del movimiento como la posibilidad de estudiar la filosofía en un accionar de ejemplo que ayuden a una interpretación y pragmatizar el concepto de manera clara sin caer en tecnicismos absolutos, que compliquen la comprensión para sujetos que no sean parte de la disciplina: “La dimensión explícitamente visual de la televisión la convirtió en una tecnología sorprendentemente útil para poner de manifiesto la filosofía en tanto que proceso y para atraer a un público nuevo a la disciplina” (Chaplin, 2010, p. 3), en este caso los estudiantes de las instituciones educativas; dejando a un lado las intenciones de propagandismo e incluyéndolos a un pensamiento de sí mismo y de ellos en el mundo. La apropiación de las características de la televisión para la filosofía debería darle una amplitud no solo conceptual, sino también la infinidad de imágenes con qué enriquecer el argumento, pues este no queda simplemente en lo escritural sino que, al poder plasmarlo, se abre a ser más analítico y hermenéutico de sí mismo. Adiestrando al sujeto a que la imagen no es simplemente algo plasmado y ya, también es un enfoque, una teoría, un argumento, una realidad, que está más allá de los simples trazos o de una simple actuación. Lo que:

conlleva a tener una formación de base al respecto. La TV está desprovista de su debida contemplación curricular (Vázquez, 1994); así que enseñar a manejarla, en su sentido instrumental, subrayando más los criterios que las habilidades, es un reto pedagógico (Peiró, Grègori, y Merma Molina, 2011, p. 12).

Es decir, es algo arriesgado, pero es una evolución de lo tradicional, adecuándose a los nuevos paradigmas sociales y traspasando los límites de los métodos clásicos y seculares. La televisión propicia la ampliación de horizontes, además de que promueve la propia cultura, impulsa otras civilizaciones o costumbres a las cuales no muchos pueden acceder. Todo programa o serie televisiva puede ser muy útil cuando están mediatizados y se observa con moderación.

Este arte audiovisual se convierte no solo en la caja mágica para pasar el tiempo, ahora es la oportunidad de llegar al sujeto desde distintos ámbitos, ya sea despertando las pasiones, criticando la condición humana, hasta el carácter político y conocimiento; el Ministerio de Educación está consciente de la facultad que tiene la televisión y de cómo los jóvenes y adultos están frente a la pantalla por largos periodos de tiempo; lo que indica la funcionalidad de este medio en las mentes del consumidor, obligando:

a pensar en la televisión a partir del reconocimiento pleno de su carácter complejo y de ver el flujo de contenidos audiovisuales como una oportunidad para el desarrollo de procesos positivos, que permitan sinergias activas entre entidades públicas y privadas y el tipo de televisión que esperamos para nuestros hijos (MEN, s.f., p.1).

Esto no quiere decir que la educación se transportara a la televisión, pero si puede ser un nuevo vehículo para impulsarla fuera de la academia, traspasando los límites de la educación a nuevas posibilidades de aprendizaje y dando una oportunidad a una hermenéutica del sujeto más practica mediante arte en movimiento y conceptos impregnados de unos pixeles digitales que den cuenta de manera pragmática la teoría de una realidad.

La filosofía tiene infinidad de escuelas y métodos, pero en estos tiempos la necesidad que debe cumplir no es quedarse en lo escrito; la importancia de esta en la actualidad se está tornando en una urgencia de ser práctica, generando un vínculo teórico-práctico, para buscar dar respuesta a la incongruencia y falencias del ser humano; con la televisión como nuevo sistema filosófico puede aplicar el concepto en una realidad simulada, pero que al mismo tiempo al ser contemplada afecte la verdadera existencia, conllevando a que la palabra viva.

La televisión se deberá centrar en el estilo socrático; no debe dar respuestas, sino por el contrario, formar la duda y la pregunta, pues si ella se enfoca a contestar la pregunta, solo sería una mala maestra que solo alinea al sujeto a pensar por un solo camino, solo replicando y repitiendo una misma ideología para todos.

La disciplina que con el tiempo fue construyendo cimientos de una imagen de solemnidad, desde el pensamiento de la condición humana hasta presupuestos metafísicos, se abrió a una extensión del pensar como lo pensaba Deleuze y o más adelante lo hizo Onfray y Zizek; la filosofía emprendió una liberación de su cárcel, las escuelas y universidades.

La televisión se vuelve la quebrantadora de las cadenas de la filosofía y formando una estrecha relación que le otorga acción a la palabra y argumento a la imagen, y de este mismo modo genera un nuevo método que la educación puede utilizar a su favor, convirtiendo el entretenimiento en algo más que mera diversión, sino también en algo que fortalece los vínculos del conocimiento.

Conclusión

El conjunto de estos dos se podría llamar filosofía de la televisión; fomenta en sí un análisis del mundo y de cómo en los simulacros se encuentra una pizca de verdad, indicando de manera crítica, ejemplificada o simplemente enfrentado al televidente a sus miedos o pasiones, pragmatizando la palabra más allá de los límites de lo real y realizando una apertura a la interpretación individual, pues es claro que cuando un individuo lee un libro, este escrito está supeditado a la deducción del sujeto; esto es lo que da el enriquecimiento de una base de la historia, pero formando un problema de la actualidad y así se creará un concepto que responda con base en esa necesidad actual. Esto mismo es una característica de la televisión que engendrará nuevos dilemas morales, sociales o políticos, así como lo han demostrado La filosofía de *House*, "La filosofía de *Lost*", "Los Soprano y la filosofía", "la filosofía de los Simpson" demuestran que el análisis de la imagen puede exponer conocimiento racional y que no solo es vago entretenimiento.

Pero no todo el contenido de la televisión da estos fructíferos resultados; la identificación de estos contenidos va desde el estudio del contenido hasta en qué se está viendo y qué es lo que aporta. Esto se convierte en una herramienta que no da un respiro a lo académico, pero que nos brinda perspectivas y preguntas que nos ayudan a dar respuestas sobre nuestra condición como humanos y como entes culturales; este medio construye una ideología, pero la correcta utilización y el enfoque al análisis, es lo que diferencia la buena o mala ideología de esta, apoyando a la educación y al crecimiento del sujeto o dejándolo a merced del poder, ya sea económico, político o del control del pensamiento.

En el campo de la educación es una transformación de la metodología propedéutica de la filosofía, dejando a un lado lo sistemático y de oficina, pasando a algo más activo, ameno y de mejor manejo lingüístico-interpretativo, fomentado a una mejor participación de sujeto al desarrollo de la pregunta desde su enfoque y su interés. Así el docente de filosofía deja de ser un chamán que resucita la historia, para convertirse en un impulsor de los pensamientos del mundo y formador de nuevos paradigmas; centralizando la educación en una motivación que responda también a una urgente necesidad de contar con una televisión constructora de valores, consciente de su rol en el ambiente mediático de los niños/as que conforman su público, atractiva, entretenida, diversa, acorde con las verdaderas necesidades de desarrollo de niños y niñas en Colombia: La "televisión de calidad" que nuestros hijos merecen y necesitan. Y por qué no, una experiencia útil para otros países de la región (MEN, s.f., p. 1).

Además, viendo la filosofía más en un accionar y no una simple asignatura que se quede en los cuernos y en lo conceptual y pasar a la vivencia de esta frente a las experiencias subjetivas de cada individuo, y teniendo de cada una, respuesta en una pluralidad, mediatizada por la lógica y la razón, sin caer en presupuestos ideológicos comercializados y fundamentados en una realidad y la búsqueda de la verdad. También, enseñando un uso de la televisión como herramienta a la disciplina y no como un ente alienante, dispuesto a la crítica y la construcción de un nuevo concepto que tenga en cuenta el recorrido histórico.

Conflicto de intereses

El autor declara la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole. Asimismo, la Universidad Católica Luis Amigó no se hace responsable por el manejo de los derechos de autor que los autores hagan en sus artículos, por tanto, la veracidad y completitud de las citas y referencias son responsabilidad de los autores.

216

Referencias

- Baudrillard, J. (1993). *Cultura y simulacro*. Barcelona, España: Editorial Kairos.
- Bourdieu, P. (2000). *Sobre la televisión*. Barcelona, España: Anagrama.
- Cárdenas Maldonado, J. D. (2011). Entre la imagen y el pensamiento: a propósito del pensamiento de Gilles Deleuze. *Universitas Philosophica*, 57(28), 241-262. Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/vniphilosophica/article/view/11009>
- Chaplin, T. (2010). La filosofía en televisión: ¿un sueño imposible? En M. Martínez-Lage. Museu d'Art Contemporani de Barcelona (MACBA), Centro Galego de Arte Contemporánea (CGAC) y Xunta de Galicia. Recuperado de http://www.macba.cat/uploads/TWM/TV_chaplin_cas.pdf
- Lipovetsky, G. (2015). *La estetización del mundo*. Barcelona, España: Anagrama.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (s.f.). *Televisión y Educación*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-90213.html>
- Onfray, M. (2008). *La comunidad Filosófica*. Barcelona, España: Gedisa.

Peiró, I., Grègori, S., y Merma Molina, G. (2011). Una mirada crítica a las repercusiones de la Televisión en la educación. *Polis Revista Latinoamericana*, 29, 1-7. Recuperado de <https://journals.openedition.org/polis/2086>

Srubshchik, I., y Slater, C. (Productores). (2015) Mr. Robot [serie de televisión] New York, E.U: Universal Cable Productions.

Adorno, T. A. (2009). *Criticas de cultura y sociedad II*. Madrid, España: Akal.

REFLEXIÓN

La ficción del hombre acerca del poder absoluto sobre la vida afectiva y las acciones. una lectura desde Baruch Spinoza

Man's fiction about absolute power over affective life and actions. A reading by Baruch Spinoza

Edison Francisco Viveros Chavarría*

Resumen

En este artículo el argumento sostiene que para Spinoza los seres humanos no pueden tener control absoluto sobre su vida afectiva y tampoco las acciones que se derivan de esta. Pero pueden apelar a la razón para matizar la aparición de la potencia afectiva en la conciencia humana. La llegada a la libertad se genera sólo por la vía de la razón cuando reflexiona la vida afectiva. En Spinoza razón y afectividad están ligadas una a la otra y por tanto se complementan. A veces la razón logra mantener los afectos asentados por la explicación de sus causas, pero la vida afectiva es más fuerte y somete a la razón.

Palabras claves

Vida afectiva; Servidumbre; Racionalidad; Libertad.

Abstract

In this article the argument is that for Spinoza human beings cannot have absolute control over their affective life and neither over the actions that derive from it. But they can appeal to reason to nuance the emergence of affective power in human consciousness. The arrival to freedom is generated only by reasoning when it reflects on affective life. According to Spinoza reason and affection are linked to each other and therefore complement each other. Sometimes the reason manages to maintain the affection settled by explaining its causes, but the affective life is stronger when it submits to reason.

Keywords

Affective life; Servitude; Rationality; Liberty.

* Magíster en Educación (Universidad de Manizales-CINDE), Profesional en Desarrollo Familiar (Universidad Católica Luis Amigó), Especialista en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social. (Instituto de Estudios Regionales Universidad de Antioquia). Estudiante de Filosofía (Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia). Docente Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Correo electrónico: edison.viverosch@amigo.edu.co. Orcid: [0000-0003-0610-4110](https://orcid.org/0000-0003-0610-4110).

Introducción

Spinoza (2009) considera que los seres humanos se creen libres porque son conscientes de sus anhelos y voluntades, pero ni en la más clara experiencia onírica logran comprender las causas por las que desean algo, porque son ignorantes de estas. Dice el filósofo: "Los hombres opinan que son libres, porque son conscientes de sus voliciones y de su apetito, y ni por sueños piensan en las causas por las que están inclinados a apetecer y a querer, puesto que las ignoran" (p. 68).

De lo que se puede deducir que hay una ficción en los hombres referida al control de sus afectos y acciones porque al no saber sobre las causas de estas no tienen control sobre las mismas. El ser humano tiene la fantasía de poder controlar lo que hace, pero parece que la verdad es otra. Actúa y transita en el mundo, pero es más la ignorancia que tiene sobre sí mismo y sobre este, que aquello conocido con certeza. Es decir, el individuo sabe una parte mínima de su existencia y del mundo y le corresponde lanzarse a vivir sobre la incerteza que esto le implica. En este sentido la tesis que orienta este breve escrito es la siguiente: para Spinoza es una ficción del ser humano creer que tiene control absoluto sobre sus afectos y acciones.

Spinoza advierte que los hombres tienen una imposibilidad para controlar los afectos y las acciones. Esta impotencia recibe el nombre de esclavitud por parte del filósofo. Él reafirma que existe una condición de sometimiento que ejerce los afectos sobre el ser humano, aunque este crea que no es así. La razón le ofrece una esperanza al individuo de reprimir y moderar los afectos, pero sostiene que esto es una ficción. Ésta última consiste en un proceso de auto-convencimiento que resulta ser mentiroso y auto-engañoso. Los afectos controlan los actos del ser humano y la razón permite una proximidad comprensiva pero no controladora sobre los mismos. Señala, además, que el hombre quiere ser dueño de sí mismo pero que es una ficción en el sentido de que tal potestad sobre su vida está puesta en cuestión por las pasiones que le dominan. Dice el filósofo:

A la impotencia humana de moderar y reprimir los afectos le llamo esclavitud; pues el hombre que está sometido a los afectos, no se pertenece a sí mismo, sino a la fortuna, de cuya potestad depende de tal suerte que muy a menudo, aun viendo lo que le es mejor, se ve forzado a seguir lo peor (Spinoza, 2009, p. 183).

El filósofo muestra que a pesar de la ficción del hombre por querer controlar sus pasiones hay formas de ponerles la cara. Sostiene el filósofo holandés (2009): "no obstante, los ánimos no se vencen con las armas, sino con el amor y la generosidad" (p. 234). Es decir, es necesario sumergirse en las mismas pasiones para poder entenderlas, aceptarlas y usar la razón para aprender de tales pasiones. Esta tarea se concreta llevando a cabo un diálogo entre las pasiones y cree él que el amor y la generosidad son dos de aquellas que facilitan el contacto consciente con las pasiones. Además, este diálogo permite la aceptación de la superioridad pasional sobre la razón humana.

Spinoza considera que la razón es fundamental para vivir consigo mismo y los demás, pero la razón queda en desventaja frente a la potencia de las pasiones. No en vano el filósofo expone 48 pasiones con un extraordinario método de precisión y claridad argumentativa para mostrar la diversidad pasional

a la que se enfrenta el ser humano cotidianamente. Esta pluralidad afectiva la divide Spinoza (2009) en dos grupos, uno referido a la alegría y el otro al deseo. Dice él: “entre todos los afectos que se refieren al alma, en cuanto que actúa, no hay más que los que se refieren a la alegría y al deseo” (p. 167).

Spinoza explica que la ficción del hombre que cree tener control absoluto sobre sus propios afectos y acciones consiste en un desconocimiento. Se trata de ese objeto que ignora de sí mismo y se niega a saber sobre él, aunque le sea enigmático. Éste último es interpretado por Spinoza desde una arqueología afectiva; Él le llama “afectos primitivos”. Argumenta el filósofo:

Pienso haber explicado y presentado por sus primeras causas los principales afectos y fluctuaciones del ánimo que surgen de la composición de los tres afectos primitivos, a saber, el deseo, la alegría y la tristeza. Por donde resulta evidente que somos agitados de múltiples maneras por las causas exteriores y que, cual olas del mar agitadas por vientos contrarios, fluctuamos, sin conocer nuestra suerte ni nuestro destino (Spinoza, 2009, p. 168).

Aunque Spinoza (2009) cree en la facultad racional, considera que el ser humano está sometido a las pasiones. El hombre es agitado por ellas y movido de un lado a otro sin que él pueda hacer algo por reprimirlas o dominarlas. Es una ficción porque el ser humano se ilusiona con el engaño que le ofrece una auto-promesa de controlarlas. Las acciones son motivadas por las pasiones o afectos primitivos y no inicialmente por la razón. Las acciones vienen anteceditas por una u otra pasión o por la combinación de varias. Es una ficción querer controlarlas, una falta de sentido de su propia realidad anímica. Pero la explicación y la exposición de Spinoza no termina en un pesimismo; por el contrario, este filósofo pone un reto ante los ojos del ser humano y consiste en aceptar el vaivén y la incerteza de su propia vida. Ese ir y venir en que se constituye la vida del hombre puede estar basada en una coexistencia simultánea de dos acontecimientos humanos, primero el de las pasiones y luego el de la razón. A continuación, se exponen algunos argumentos al respecto.

De la servidumbre afectiva a la libertad del entendimiento. A propósito del cuerpo argumentativo

*Bruma de oro, el occidente alumbra
la ventana. El asiduo manuscrito
aguarda, ya cargado de infinito
(Borges, 1979, p. 498).*

Borges, en este poema dedicado a Spinoza, muestra parte del problema que se quiere tratar. La neblina dorada se refiere al dominio que tienen los afectos en el ser humano, pero al ser esplendorosa se constituye en una especie de ceguera de la que el ser humano no quiere saber. Una ignorancia incomprensible pero que sabe que le guía y somete. Por eso es de oro. En el otro lugar se encuentra el entendimiento representado por la tradición científico-matemática que pretende dar cuenta de todo objeto que se le ponga en frente. En ese sentido es una luz que ilumina un cuarto, aviva la comprensión de un sujeto que se reconoce en los hilos de la modernidad occidental. Sin embargo, en Spinoza vemos que por mucho esfuerzo que el ser humano elabore frente a los afectos estará en desventaja y su única salida es la aceptación de este sometimiento y a la vez buscar liberarse a través del entendimiento.

El pensamiento de Spinoza pone en frente la impotencia humana en lo referido a los afectos. Por ejemplo, al afirmar que: “los filósofos conciben los afectos, cuyos conflictos soportamos, como vicios en los que caen los hombres por su culpa. Por eso suelen reírse o quejarse de ellos, criticarlos o (quienes aparecen más santos) detestarlos” (Spinoza, 1986, p. 77). Otro ejemplo se da cuando expone que: “por tristeza entendemos que se disminuye o reprime la potencia del pensar del alma” (Spinoza, 2009, p. 167). Con claridad, el filósofo considera que la mente humana poco puede hacerle frente a la fuerza de una pasión afectiva. El problema se hace más difícil aún porque el hombre ignora las causas de esta imposibilidad y no quiere saber de ello.

Spinoza se torna más contundente con esto y cuestiona la libertad humana por dos razones. La primera es que él considera que ser conscientes de las voliciones y apetitos no es suficiente porque se desconocen las causas de las inclinaciones por un determinado objeto. Aquí Spinoza recurre a la fuente onírica para mostrar que los sueños son un terreno resbaladizo para el hombre y que allí es totalmente vulnerable, frágil e ignorante de sí mismo. El ser humano sabe de sus apetitos, pero no sabe de las motivaciones y el origen de estos. Spinoza pone la luz en el corazón del problema de los afectos porque para él no es posible entrar en ese terreno poblado de múltiples causas que trascienden la capacidad intelectual de cualquier persona. Es tal la inexplicable variedad de posibilidades en el terreno afectivo que el hombre termina por confundir las causas con los efectos y viceversa.

La segunda está referida a la teleología. El ser humano cree que todo tiene un propósito, que hay una especie de *τέλος* (télos) en el mundo, una determinación fijada y manejada por una fuerza mayor a la que llama de diversas maneras. De esto deriva un sentido de utilidad para satisfacer apetitos y voliciones creyendo que el mundo ha sido creado para él. Pero Spinoza señala que nada está más lejos de la realidad. El hombre se conforma con aproximarse someramente a la causa final y con ello se queda tranquilo. Esta parsimonia intelectual es criticada por Spinoza dado que no buscar las causas reales de las pasiones se constituye en un refugio antropocéntrico:

Si no logran oírlos de otro, no les queda más que volverse sobre sí mismos y reflexionar sobre los fines por los que suelen ser determinados a tales cosas; y así, necesariamente juzgan el ingenio de otro por el suyo propio (Spinoza, 2009, p. 68).

Más adelante muestra sus capacidades lógicas al usar un procedimiento llamado reducción al absurdo para explicar esta situación. Este tipo de reducción lógica consiste en negar la tesis central de un argumento y posteriormente demostrar una contradicción en los enunciados del mismo. Así procede el filósofo. Primero, para los hombres Dios les dirige todo lo útil con el propósito de cautivarles y ganar honor ante ellos. Segundo, de esto se sigue que los hombres rindan culto a Dios para que este les ame más a ellos que a cualquier otra criatura en el mundo y así saciar la sed de avaricia que subyace en la vida afectiva humana. Tercero, de esto concluyen que Dios no hace nada en vano. Spinoza comienza mostrando que la Naturaleza o Dios, no tiene un propósito claro y que las dinámicas que en Él se perciben son generadas por una compleja red de causas incomprensibles a la mente humana. De este modo niega la tesis central de la causa teleológica. Luego procede a mostrar que hay una contradicción cuando los hombres afirman que las desventajas ofrecidas por la Naturaleza sólo afectan a los impíos

y que las ventajas favorecen a los piadosos. Spinoza expone que tales situaciones de desventaja, como terremotos, tempestades o enfermedades, aquejan tanto a impíos como a piadosos y por eso es absurdo creer que la Naturaleza se irrita y delira lo mismo que los hombres. Dice Spinoza (2009):

De ahí que dieron por sentado que los juicios de los Dioses superan con mucho la capacidad humana; y esta causa hubiera bastado para que la verdad se ocultara por siempre al género humano, si las matemáticas, que no versan sobre los fines, sino tan sólo sobre las esencias y las propiedades de las figuras, no hubieran mostrado a los hombres otra norma de la verdad (...) la Naturaleza no tiene ningún fin que le esté prefijado y que todas las causas finales no son más que ficciones humanas (p. 69).

En este sentido Spinoza (2009) nos ofrece una idea potente: Dios o la Naturaleza no espera una correspondencia afectiva con los seres humanos. Él expone que: “quien ama a Dios, no puede esforzarse por que Dios le ame a su vez” (p. 255). En este sentido dice Borges (1979) al final de su poema: “Baruch Spinoza” refiriéndose a nuestro filósofo. “desde su enfermedad, desde su nada/sigue erigiendo a Dios con la palabra/el más pródigo amor le fue otorgado/el amor que no espera ser amado” (p. 498). Esto se constituye en una crítica al corazón del antropocentrismo que sostiene que la finalidad de la Naturaleza es satisfacer la voracidad de sus apetitos y anhelos. Esto le deja la tarea al hombre de aceptar su condición de finitud y fragilidad porque el mundo, la Naturaleza o Dios siguen adelante con o sin él. Por tanto, las incomprensibles redes de causas que subyacen en la vida natural no corresponden con los delirios androcéntricos de los seres humanos. Sobre la incertidumbre que se desprende de la diversidad de causas dice este filósofo:

Se ve con claridad que algunas cosas son infinitas por su propia naturaleza, son en virtud de la causa, a la que inhiere, las cuales mientras se conciben en abstracto se pueden dividir en partes y ser consideradas como finitas; y que otras, en fin, se llaman infinitas o, si usted prefiere, indefinidas, porque no se puede equiparar a ningún número (Spinoza, 1988, p. 135).

Spinoza (2009) afirma que hay una servidumbre del hombre por parte de sus afectos y a la vez ofrece una alternativa referida a la capacidad intelectual de los seres humanos. Esta salida él la nombra como la libertad que se deriva del ejercicio del entendimiento humano. Esto lo desarrolla en la quinta parte de su Ética. Dice el filósofo:

Paso, finalmente, a la otra parte de la Ética, que se refiere al modo o vía que conduce a la libertad. En ella trataré, pues, de la potencia de la razón, mostrando qué poder tiene la razón sobre los afectos, y después qué es la libertad del alma o la felicidad, por todo lo cual veremos cuánto más poderoso es el sabio que el ignorante (p. 243).

Para Spinoza el paso de la servidumbre de los afectos a la libertad humana consiste en el uso de la razón. La mente o la razón tiene la potente capacidad de reprimir los afectos o de moderarlos. Sabe Spinoza que la mente no puede someter completamente a los afectos, pero sí dominarlos parcialmente. La salida que propone Spinoza está dada en parte por el camino estoico; es decir, él cree que con la voluntad y el esfuerzo austero de la represión afectiva los seres humanos pueden hacerle frente a la fuerza de los afectos. En este sentido sostiene Deleuze (2006):

Bien comprendió Nietzsche, por haberlo vivido él mismo, en qué radica el misterio de la vida de un filósofo. El filósofo se apropia las virtudes ascéticas -humildad, pobreza, castidad- para ponerlas al servicio de fines completamente particulares, inesperados, en verdad muy poco ascéticos. Hace de ellos la expresión de su singularidad. No son en su caso fines morales, ni medios religiosos para alguna otra vida, sino más bien los “efectos” de la filosofía misma. Pues no

hay en absoluto *otra* vida para el filósofo. Humildad, pobreza y castidad se vuelven de inmediato efectos de una vida particularmente rica y sobreabundante, tan poderosa como para haber conquistado el pensamiento y puesto a sus órdenes cualquier otro instinto, efectos de lo que Spinoza llama Naturaleza: una vida que ya no se vive conforme a la necesidad, en función de medios y fines, sino conforme a una producción, una productividad, una potencia, en función de causas y efectos (p. 11).

Es interesante que Spinoza no asuma una actitud filosófica resignada e irreflexiva, sino que les deje la tarea a los hombres de pensar admitiendo su fragilidad ante la vida afectiva y pasional. La travesía por el sufrimiento, la impotencia y el dolor que implica vivir, es soportable si se usa la mente, la racionalidad, la sabiduría. O sea, ante las dos salidas enunciadas por Spinoza como son la ignorancia o la sapiencia, él opta por la segunda. Querer saber sobre sí y la Naturaleza es la contracara de la actitud conformista del que no tiene voluntad para indagar por las causas de su existencia.

La elección por la sabiduría en Spinoza (2009) se expone con claridad en las siguientes palabras: “si en un mismo sujeto se excitan dos acciones contrarias, necesariamente deberá producirse un cambio, o en ambas o en una sola, hasta que dejen de ser contrarias” (p. 246). Lo que puede hacerse explícito en estas frases es que Spinoza está apelando a la capacidad de discernimiento humano. Si se hacen manifiestas dos potencias contrarias puede generarse una transformación si usamos la mente, o sea la capacidad intelectual hasta elaborar un ambiente de complementariedad para que dejen de ser contrarias. Puede inferirse de esto que Spinoza conoció con profundidad estos dos aspectos de la condición humana, es decir, el sometimiento a los afectos y la posibilidad de afrontarlos por medio de la racionalidad y el discernimiento.

Es claro que para este filósofo el ser humano tiene enfrente la tarea de pensar porque en: “cuanto más entendemos las cosas singulares, más entendemos a Dios” (Spinoza, 2009, p. 258). En este sentido la Teoría del Conocimiento en Spinoza está basada en el uso del discernimiento de las pequeñas cosas singulares para ir incrementando una comprensión sobre la Naturaleza o Dios. Es decir, el mayor esfuerzo de la mente humana es entender las cosas según el tercer género de conocimiento. Dice Spinoza (2009):

Además de estos dos géneros de conocimiento existe, como mostraré a continuación, un tercero, al que llamaremos *ciencia intuitiva*. Y este género de conocimiento procede de la idea adecuada de la esencia formal de algunos atributos de Dios al conocimiento adecuado de la esencia de las cosas (p. 108).

La comprensión de los afectos y la búsqueda de su moderación es para Spinoza una tarea de los hombres. Ocupación que lleva a cabo un ser humano que se reconoce dominado por sus pasiones y afectos, pero a la vez considera la posibilidad de aceptar que tanto estos como la razón son parte de su condición humana.

Conclusión

Los seres humanos no pueden tener control absoluto sobre su vida afectiva y las acciones que se derivan de esta última. Pero pueden apelar a la razón para matizar la potencia de su aparición en la conciencia humana. El uso de la razón en Spinoza es una idea central, sin embargo, no la ubica en un lugar grandilocuente. Por el contrario, expresa que, aun usándola con la mayor perfección posible, queda en desventaja frente a la fuerza de los afectos. La llegada a la libertad se genera sólo por la vía de la razón que reflexiona la vida afectiva. Para este filósofo una está ligada a la otra y por tanto se complementan. A veces la razón logra mantener los afectos asentados en la explicación de sus causas, pero más de las veces es la fuerza de los afectos la que somete a la razón.

Conflicto de intereses

El autor declara la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole. Asimismo, la Universidad Católica Luis Amigó no se hace responsable por el manejo de los derechos de autor que los autores hagan en sus artículos, por tanto, la veracidad y completitud de las citas y referencias son responsabilidad de los autores.

224

Referencias

- Borges, J. L. (1979). Baruch Spinoza. En: *Obra poética 1923-1976*. Madrid, España: Emecé.
- Deleuze, G. (2006). Vida de Spinoza. En: *Spinoza: Filosofía práctica*. Buenos Aires, Argentina: Tusquest.
- Spinoza, B. (2009). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid, España: Trotta.
- Spinoza, B. (1988). *Correspondencia*. Madrid, España: Alianza
- Spinoza, B. (1986). *Tratado político*. Madrid, España: Alianza.

REFLEXIÓN

Narrativas mitológicas del amor y la elección de objeto

Mythological narratives of love and the choice of object

Sergio Andrés Cano Castrillón*

José Alejandro Cano Scarpetta**

Resumen

El Éros tiene un papel principal en la cosmogonía de los griegos. Este concepto, le da un inicio a la tierra y a todas las criaturas que viven allí: dioses, semidioses, hombres, animales y todos los elementos que componen el cosmos. El presente escrito tiene como principal objetivo: mostrar cómo el *Mýthos* ha cimentado las creencias que tienen las personas en la contemporaneidad sobre el concepto de amor y cómo a través de la concepción que se gesta en cada sujeto hay una posterior elección por una persona u otra. Se pretende dar un correlato entre el mito y la elección.

Palabras clave

Amor; Elección; Éros; Mitología.

Abstract

Éros has a main role in greeks' cosmogony. This concept is a, start from earth and all the creatures whom live on it: gods, demigods, humanity, animals and all the elements that compose the cosmos. This paper has like objective: show like *Mýthos* has cemented the believes what persons has in contemporaneity about the concept of love and how through of theses conceptions that born in each person there is a posterior choice to one person for another. The intention is to give a correlate between the myth and the choice.

Keywords

Love; Choice; Éros; Mythology.

* Psicólogo, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Correo electrónico: sergio.canoas@amigo.edu.co, Orcid: 0000-0003-4346-3526

** Psicólogo, Universidad Católica Luis Amigó. Estudiante de Filosofía, Universidad de Antioquia. Consultor auxiliar, Universidad EAFIT, Medellín-Colombia. Correo electrónico: Jose.canoso@amigo.edu.co, Orcid: 0000-0002-7631-8977

Introducción

El amor ha sido un concepto que ha trascendido su estudio a través de los años y los contextos, las diferentes culturas y las grandes mentes de occidente. Ha sido un asunto de debate, de vivencias, de experiencias o simplemente de teorización frente a su influencia en la formación de las grandes sociedades. El amor y la elección han sido temas abordados por la filosofía, la mitología, la psicología y el psicoanálisis, pero esta elección, ¿se adjudica a qué elementos?, ¿qué es lo que se le ve al otro diferente que me gusta?, ¿cuáles son las posibilidades de hablar de elección en esta época?, ¿cuál es la relevancia del mito frente al proceso de amor?

El amor es también uno de los fenómenos alrededor del cual se ha escrito, con el fin de darle una explicación que resulte más o menos plausible a un concepto que se torna difuso en tanto más se menciona. Con base en lo anterior, este ensayo tratará diversos mitos griegos (el mito del Andrógino relatado en el banquete de Platón, el mito de Hermafrodito, el mito del surgimiento de Olimpo a través del Eros y el Mito de Paris y Helena [FFM10]) rastreando el origen del deseo en los mortales y la forma cómo este se convierte en un sentimiento lleno de abstracción hasta el punto en el que, hoy por hoy, aún se sigue teorizando acerca de ello.

Desde las distintas narrativas griegas es posible observar que aquellos hombres que en su tiempo se dedicaron a darle una explicación a los fenómenos físicos que los rodeaban, mediante la invención de mitologías compuestas de relatos fantásticos, pero dispuestos a despejar la causa sobre de eventos inexplicables para la época. De esta forma, hombres, como: Homero, Hesíodo, Píndaro, Esquilo, Eurípides, Sófocles, Platón, Diógenes Laercio, siendo estos, filósofos, poetas y artistas, ubicaron al fenómeno del amor como el inicio de todo, ya que “algunos sostienen que Eros, salido del huevo del mundo, fue el primer dios, pues sin él no podría haber nacido ningún otro” (Graves, 2002, p. 72). Desde los mitos se sugiere entonces que antes de todo está Eros, representación del deseo que impulsa los actos de los humanos y de los dioses. Según esta visión, es la deidad que propicia la creación del mundo, facilitando la unión y el posterior surgimiento de las generaciones de dioses y semidioses.

Así, se infiere que la condición de la raza humana se divide en dos: un estado antiguo y sus consecuencias, y el estado posterior y sus consecuencias. En el estado anterior, se partía de que los humanos estaban compuestos por tres géneros: uno masculino, uno femenino y el andrógino, este último, compuesto de los dos anteriores en un único cuerpo, el cual estaba caracterizado porque su forma:

Era redonda en su totalidad, con la espalda, y los costados en forma de círculo. Tenía cuatro manos, mismo número de pies que de manos y dos rostros perfectamente iguales sobre un cuello circular. Y sobre estos dos rostros, situados en direcciones opuestas, una sola cabeza, y además de cuatro orejas, dos órganos sexuales (...) (Platón, 201, p. 222).

Este ser único con un sinnúmero de características fue separado por los dioses ante su arrogancia y la peligrosidad que representaba para aquellos últimos. Es preciso suponer que en ese instante primitivo el humano era un ser completo ya que, luego de la decisión del regente del Olimpo de cercenar a cada ser, y volverlos más débiles: “estas mitades morían de nostalgia anhelando su otra mitad, por lo que Zeus se apiada y decide proporcionarles el sistema de procreación [FFM11]” (García, 1997, p.

170). Recordando las frases con la que las parejas se catalogan entre ellas: “mi otra mitad, mi media naranja, nosotros somos el uno para el otro y/o mi pareja ideal [FFM12]” y cuya utilización tiene como fin esbozar la manera en la que un ser complementa a otro, es correcto sugerir que el hombre encamina la búsqueda de esa parte que le completa impulsado por el Eros, es decir, el deseo de estar lleno, o tal vez, simplemente, de no verse solo. Con base en lo anterior, se encuentra en el mito del Andrógino, quien fuese hijo de Hermes y Afrodita lo siguiente:

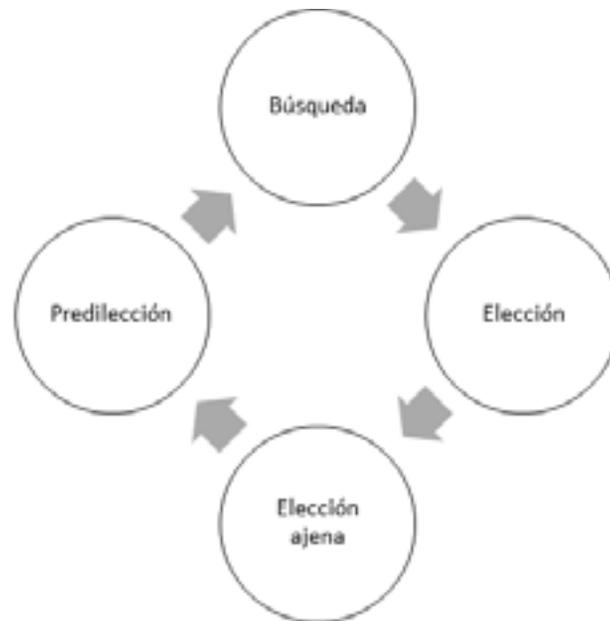
A los 16 años dejó su lugar de nacimiento para viajar por Asia Menor hasta llegar a un importante pozo en el que vivía la ninfa Salmacis, que se enamoró de él. Hermafrodito no mostró ningún interés en ella e incluso la rechazó, aunque no renunció a bañarse en su pozo. Salmacis aprovechó la ocasión y se metió en el agua con él, abrazándole y rogando a los dioses que se quedasen unidos eternamente (Mitos y leyendas, 2014, p. 72).

Encontramos en este relato lo que ocurre cuando el ser amado es encontrado, y es que surge la necesidad de conservarlo y preservarlo para sí mismo, señalando un cambio del deseo erótico implicando la evolución del mismo de una atracción física a una necesidad de permanencia del otro: “Cuando se encuentran dos mitades que originalmente estaban unidas surge entonces la alegría del amor; de ahí que cuando nos enamoramos queremos una unión más duradera y completa que la que pueda dar la mera relación sexual” (García, 1997, p. 170).

Es de esta manera como Hermafrodito fue escogido por Salmacis para permanecer en él por el resto de sus días; sin embargo, aquí observamos otro factor de importancia, la elección; si bien el hijo de Afrodita y Hermes fue escogido por la ninfa del pozo, esta segunda no fue ni de cerca la elección del primero, por lo que después Hermafrodito descontento con el suceso ruega maldecir el pozo ocasionando que quien se adentra en el mismo se le fuesen concedidos atributos del sexo opuesto.

De aquí surge la necesidad por el otro, una persona ajena al cuerpo y al pensamiento propio, pero que se tiene cierto grado de certeza a creer que ambos están destinados a juntarse y así suplir la carencia primaria que se crea en momento del corte. Esta acción nos lleva a pensar el estado posterior luego del corte y sus consecuencias: la constante búsqueda de la pareja que complete y haga de esos seres un ser único (un andrógino), lleva a extender el rastreo hasta una cantidad de personas indefinible, lo que en principio no asegura encontrarla y que, luego de encontrarla tampoco garantiza que la persona elija por el ser que la busca. Esto dibuja un constante círculo entre búsqueda, elección–elección, predilección. Para reflejarlo se representa en la siguiente figura:

Figura 1. Entre búsqueda: elección-elección y predilección



Fuente: elaboración propia

Apegándose a los mitos, la elección de amar no ha sido solo causa de desgracia o discordia para un solo personaje por la imprecisión de la misma. Para hablar específicamente de la elección en el amor y de su imprecisión partamos desde el mito de Paris y Helena cuyos destinos propios, de varios héroes y de sus naciones, hubiesen ido mejor de no haber interferido el deseo (Eros) ni el supuesto amor patrocinado por el primero y generado por Éride (Discordia), quien al no ser tenida en cuenta por Zeus y Hera para participar en la boda entre Tetis y Peleo celebrada en el Olimpo: “arrojó una manzana de oro en la que estaban inscritas estas palabras: “Para [FFM15] la más bella” (Graves, 2002, p. 363). Dicha acción generaría enseguida una discusión entre Atenea, Afrodita y Hera por el precioso objeto para lo que Zeus, quien no deseaba ser quien eligiese, decretaría que sería Paris, hijo perdido del rey Príamo de Troya, quien ajuiciara a las tres diosas.

Una vez reunidos con el mortal, Hermes le contaría sobre su misión y le entregaría la manzana con lo que Paris respondió: “-Que así sea -suspiró Paris-. Pero antes ruego que las perdedoras no se ofendan conmigo. Sólo soy un ser humano expuesto a cometer los errores más estúpidos” (Graves, 2002, p. 363). A continuación, se acercaron una a una las postuladas a quien haría las veces de juez haciéndole a su vez promesas de poder, riquezas, fama y gloria, siendo rechazadas por el hombre hasta llegar a la última; Afrodita, quien fuese diosa del amor, llena a su juez con halagos para después describirle a una mujer hermosa; su nombre era Helena de Esparta, de quien Paris nunca había escuchado de ella una sola palabra, sin embargo, la diosa le describe a una criatura excelsamente bella tanto así que:

Provocó una guerra cuando era todavía una niña. Y al llegar a la mayoría de edad todos los príncipes de Grecia fueron sus pretendientes. Ahora está casada con Menelao, hermano del rey supremo Agamenón, pero eso no es un inconveniente, pues puedes conseguirla si quieres. (Graves, 2002, p. 367).

Paris le cuestiona el cómo es que puede llegar a ser suya si está casada, a lo que la diosa ríe por la inocencia del mortal, al fin y al cabo, como deidad del amor puede arreglar esa clase de asuntos, después le sugiere recorrer Grecia acompañada de Eros y, al llegar a Esparta: “él y yo procuraremos que Helena se enamore locamente de ti” (Graves, 2002, p. 367). Acto seguido, Paris entrega la manzana a Afrodita haciendo que Hera y Atenea se alejasen con un odio encubierto a preparar la destrucción de Troya.

Conclusiones

Teniendo todos estos elementos incurrimos de nuevo en el problema de la elección, una hecha en nombre del amor, un voto por Afrodita por parte de los mortales era un voto por el amor. Paris no hubiese optado por aceptar la oferta de esta a no ser que le prometiese que se encargaría de que Helena le amase, como se encuentra citado más arriba. Bien es sabido que dar con la mitad que se busca no garantiza que la misma opte por quien le ha buscado. Punto más relevante es la presencia de Eros como acompañante del mortal, lo cual supone que la elección del personaje no fue realizada con base en lo que el dios mensajero llamó su: “inteligencia natural” (Graves, 2002, p. 365), ni en la razón, ni impulsada por la justicia, fue más bien hecha por el deseo, por un Eros (pasión sexual) que como principio: “Era un niño indómito sin ningún respeto por la edad ni el orden establecido” (Graves, 2002, p. 73), tanto así, que la razón del matrimonio de Helena pesó poco o nada para Paris, quien a pesar de ser descrito de nuevo por Hermes como alguien: “tan bello como sabio en los asuntos del corazón” (Graves, 2002, p. 365) no se detuvo a considerar por un segundo lo sagrado del matrimonio, o, de forma más razonable, la peligrosidad de su esposo o cuñado entregando sin más el preciado objeto que Éride, representación de la discordia, proporcionó a unos dioses que le habían ofendido.

Conflicto de intereses

Los autores declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole. Asimismo, la Universidad Católica Luis Amigó no se hace responsable por el manejo de los derechos de autor que los autores hagan en sus artículos, por tanto, la veracidad y completitud de las citas y referencias son responsabilidad de los autores.

Referencias

Graves, R. (2002). *Los mitos griegos, 1*. Madrid, España: Alianza editorial.

Graves, R. (2002). *Los mitos griegos, 2*. Madrid, España: Alianza editorial.

García Gual, C. (1997). *Diccionario de mitos*. España. Siglo Veintiuno Editores.

Graves, R. (2002). *Los mitos griegos, 1*. Madrid, España: Alianza editorial.

Graves, R. (2002). *Los mitos griegos, 2*. Madrid, España: Alianza editorial.

Mitos y leyendas. (2014). *Mitos-leyendas*. Recuperado de <http://mitosyleyendascr.com/mitologia-griega/hermafrodito/>

Platón, (2011). *Diálogos*. T I. Madrid. Editorial Gredos.

REFLEXIÓN

Monólogo a la voz y la palabra¹

A monologue for the voice and the word

Diego Alejandro Pérez Múnera*
Alexander Rodríguez Bustamante**

Resumen

Es evidente que el ser humano fue dotado de un gran regalo: el lenguaje, aquel que le impregna desde sus primeros años de vida y le permite conocer, expresar, sentir, relacionarse. Este que se habla, se escribe, se lee, se interpreta de tantas maneras; pero también aquel que, por descuido o tal vez por desinterés, se maltrata en su esencia, se corrompe en su verdadero sentido. Y dentro de ese don llamado lenguaje, aparece el idioma, como particularidad propia de un grupo humano, en nuestro caso el castellano, más conocido como el español, tan rico en grafías, en estilos, en colores, pero también tan vulnerable por las propuestas atrevidas que buscan cambiarle, no solo el sonido, sino la esencia. Por eso, este artículo, a modo de cavilación personal de los autores, y sin ánimo de ofender o imponer, busca incitar la reflexión de cada lector, en aras de darle el lugar que el lenguaje se merece, y salvarlo, por qué no, de tanto abuso.

Palabras clave

Voz; Palabra; Lenguaje; Lengua materna; Idioma.

Abstract

It is evident that the human being was endowed with a great gift: language, the one that pervades him from his first years of life and allows him to know, express, feel and relate. This one is spoken, written, read, interpreted in so many ways; But also, the one which is, careless or perhaps disinterested, mistreated in its essence, is corrupted in its true sense. And within that gift it is also called language, the language appears, as a peculiarity of a human group, in our case the Castilian language, better known as Spanish, so rich in spelling, in styles, in colors, but also so vulnerable by the daring proposals that try to change its sound and even its essence. So this article, by personal description of the authors, and without the intention of offending or imposing, seeks to incite the reflection of each reader, in order to give him the place that the language deserves, and to save it why not from so much abuse.

Keywords

Voice; Word; Language; Mother tongue; Language.

¹ El presente texto surgió de la reflexión del "Taller de habilidades comunicativas" organizado por la Vicerrectoría de Investigaciones para los estudiantes de los distintos Semilleros de Investigación de la Universidad Católica Luis Amigó, durante los meses de marzo y abril de 2017 orientado por el profesor Alexander Rodríguez Bustamante, Coordinador de la Especialización en Terapia Familiar de la misma Universidad.

* Comunicador Social de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Correo electrónico: diego.perezmu@amigo.edu.co

** Magíster en educación y desarrollo humano. Docente de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales y la Escuela de Posgrados de la Universidad Católica Luis Amigó. Líder de la línea de investigación "Calidad de vida" del grupo de investigación "Familia, desarrollo y calidad de vida", Medellín-Colombia. Correo electrónico: alexander.rodriguezbu@amigo.edu.co, <https://orcid.org/0000-0001-6478-1414>

Introducción

Volver sobre el texto escrito en tiempos de no escritura resulta ser un ejercicio de contemplación y absoluto disfrute. Este texto, cuya pretensión continuará siendo la reflexión por las palabras y su significado, resulta ser una voz a dos bandos -la de los autores- que desde sus lugares comunes y singulares desean develar la potencia que sobre la voz y la palabra se debería dar en los espacios en que ellas participan. En el ejercicio de la escritura las ideas pueden contener unos tiempos, ritmos y dislocaciones, lo que se asimila a la gestación, la cual conlleva en sí misma cierto misterio hasta el momento del alumbramiento.

Esos pasos -el del nacimiento/surgimiento a la vida- nos invita a: cuidar, celar, replantear, conversar, comunicar, aprender, desaprender, visionar, controlar, validar; en fin, *estar*. En soledad, regresamos al momento ventral, cuya distancia con el corazón de la madre es único e inimaginable, y con ello ponemos de relieve nuestra fragilidad humana, para demostrarle y contarle al mundo una historia, la nuestra, que se cuenta inicialmente con un balbuceo-palabra, sonidos-frases, miradas-descripciones, discursos completos-el texto; así, de manera espontánea y vivaz, el cuerpo del escrito surge con su ropaje que agolpa y transforma al ser leído, que transforma al ser contado. Monólogo a la voz y la palabra resultará para algunos de los lectores una posibilidad, dentro de un mundo de oportunidades, para descubrir el significado y el significante, no solo de lo que se escribe, sino de la intención al hacerlo, de los efectos que propicia y del sentimiento que genera al escribir una historia que siempre nos tocará, estemos donde nos encontremos.

Y precisamente, ese texto que se alumbra, esa palabra que nace de lo profundo, debe cuidarse, porque en esencia es vida; por ello, también esta reflexión es la manera sutil de invitar, de acompañar, de generar esa preocupación por el cuidado de la palabra, hablada o escrita; porque, sin lugar a dudas, aquello que se aflora por su medio, debe ser tan puro, que quien reciba este destello de luz, por medio de algún mensaje, no solo entienda, sino que se sienta parte de lo que recibe. Monólogo a la voz y a la palabra, no es más que el llamado, a grito profundo, para que entandemos el lenguaje en su esplendor, y le valoremos, no solo en el mundo académico, científico y formal, sino en la vida diaria, en esa cotidianidad que se hace de palabras, cuando se saluda al vecino, se declama el amor al ser querido, se comparte el conocimiento a los pares, o simplemente se deja aflorar un disgusto por algo no comprendido. La palabra viene desde adentro, desde que se nace y hasta que se muere; por ello, quien la tenga que la cuide y la use con el mayor recato posible. Bienvenidas la voz y la palabra.

La voz y la palabra

Muy a menudo se habla de la gran riqueza de nuestro idioma. Es verdad, el castellano, la lengua de Quevedo, Cervantes, Calderón de La Barca, Neruda, Vargas Llosa, García Lorca, Mistral, García Márquez; además, el idioma que hablamos más de cuatrocientos millones de personas; es uno de los más bellos del planeta, y cuán difícil es.

Sin embargo, por ser nuestro, nos atrevemos con él de tantas formas: lo abreviamos, lo deformamos, abusamos de su esencia, y a nadie parece importarle. Tal vez su única forma de defenderse es ponernos trampas para hacer quedar en evidencia nuestra mediocre, que decir mediocre, nuestra escasa preparación lingüística en la lengua materna.

Se supone que la instalación en el cerebro del código lingüístico materno, debe darse durante los primeros años de vida, ya que es uno de los dispositivos básicos para el aprendizaje; así lo enfatiza Montessori (como se citó en Morales Ruiz, 2015): “El único lenguaje que el hombre adquiere con perfección y sin titubeos es el que aprende en el primer periodo de la infancia” (p. 307); no obstante, nosotros seguimos como si nada. En la vida común se escuchan cosas como: *sisas parece, ¿sí o qué?, a lo bien, bacano, súper, mega, ¿entonces qué o qué?,* y otra serie de atrofiadas perlas, que espetamos sin el más mínimo pudor. Pero lo más dramático de esta situación, es el hecho de que lo hacemos como parte de la cotidianidad de nuestra vida académica.

El mal trato a nuestra lengua materna ha sido tema de reflexión de múltiples académicos, cuyas voces se hacen y se han hecho escuchar con mayor o menor vehemencia sobre el asunto, a pesar de los atrevidos intentos invasivos que, además, se han pretendido legitimar, como el parlache. De hecho, la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española (2013), como dignas autoridades, han dedicado un libro a la reflexión de este asunto tan fundamental para la sociedad; su mismo título: *el buen uso del español, sencillo y conciso*, deja entrever su alcance y motivación; bien indican las mencionadas entidades:

Comunicarse es adoptar un comportamiento social sujeto no solo a las reglas del código lingüístico, sino también a pautas sociales que intervienen en todos los aspectos de la comunicación. En virtud de estas convenciones nuestros mensajes pueden ser calificados de adecuados o no adecuados, corteses o descorteses, coherentes o incoherentes, verdaderos o falsos, claros o confusos, oportunos o inoportunos, correctos o no correctos (...) Las interacciones comunicativas se rigen por normas sociolingüísticas, culturales y conversacionales cuya violación puede provocar quiebras en la comunicación más graves que la transgresión de una regla del código. (p. xiv).

La verdad, solamente se pretende, desde nuestra humilde posición, invitar a una reflexión y a realizar un propósito, en aras de procurar ofrecerle un mejor trato a ese maravilloso código de comunicación llamado, por algunos, castellano, y por otros, español; para este caso, ustedes podrán elegir cómo llamarlo. Esa primera diatriba sobre cómo designar a nuestra lengua, se generó porque el castellano era una de las lenguas que se hablaba en España, pero esto no debe convertirse en sofisma de distracción, realmente no es lo importante; así lo deja entrever Pinzón (2006):

Se reconoce el interés de quienes abren y mantienen la polémica, pero la reflexión va más allá del mero nacionalismo, hay que estimular a los hablantes para que conozcan su lengua, para que la respeten en el uso, sin caer en la racionalización, sin olvidar que el lenguaje es una función del cerebro, y se concibe como una propiedad de la mente. (p. 17).

Y hablando de ese uso o abuso de la lengua, dejaremos a continuación algunos esbozos, ejemplos, o destellos de la realidad de este asunto, al que cada vez se le presta menos atención. Empecemos por recordar que, en un momento indeterminado de la historia, más bien reciente, a alguien se le ocurrió que el contundente verbo *poner* solamente tenía que ver con la actividad vital de las gallinas, y que, por

tanto, las únicas que ponían eran dichas aves; y que era considerado de buen tono, de persona fina, sustituirlo por el muy práctico verbo *colocar*, de manera que hoy día, nuestra buen amiga Natalia se *coloca* nerviosa para las entrevistas de trabajo.

Y ¿desde cuándo se les ocurrió que el verbo distinguir, que entre sus acepciones o significados hace alusión a destacar, era sinónimo de reconocer a alguien? Es así como tenemos a una sicóloga, muy linda ella, que nos indica que *distingue* al Decano, en lugar de decir que lo reconoce entre otras personas.

Del mismo género son aquellos y aquellas a quienes les parece poco fino pronunciar como se debe el muy sonoro diptongo que forman las vocales *ia*, en palabras tan cotidianas para nosotros como fotocopiar, y se las dan de muy finos diciendo: *vamos a fotocopiar el documento*. ¡Si supieran que, a nosotros, esa finura nos suena a flatulencia!

Esa clase de personas, cae redondita ante el reto de conjugar verbos tales como: abolir y empedrar. Los muy lanzados se atreven y dicen cosas como: yo abuelo, tu abueles, y luego se paralizan y enmudecen con una especie de pudor mal disimulado, que termina en una carcajada tonta.

El desaliento ante la más inminente catástrofe lingüística nos invade, cuando algún joven, o no tan joven, profesional, se atreve con el frágil, exquisito y fecundo verbo *haber*: “hacen”, “haigan” (No, no es otitis, es que nos duelen los oídos.) Y tan campantes, continúan maltratado al pobre verbo haber, sin caer en la cuenta de que su uso, como auxiliar de infinidad de otros verbos, yo he visto, tú has traído, vosotros habéis cortado, entre otros, es una cosa muy diferente a su significación de existir, de estar presente. De manera que en forma indiscriminada se escuchan cosas, tales como: en la fila habíaN tres personas ¡Por favor!, que les sobre esa N.

Por otra parte, el uso correcto de la tilde forma otro capítulo. Su ausencia, en un párrafo escrito con la mayor seriedad, resulta hilarante. Ni siquiera han aprendido el más elemental de sus empleos para determinar el pasado de los verbos. Nos permitimos usar como ejemplo el Microrelato “El drama del desencantado”, de García Márquez (s. f.):

(...) el drama del desencantado se arrojó a la calle desde el décimo piso, y a medida que caía iba viendo a través de las ventanas la intimidad de sus vecinos, las pequeñas tragedias domésticas, los amores furtivos, los breves instantes de felicidad cuyas noticias no habían llegado nunca hasta la escalera común, de modo que en el instante de reventarse contra el pavimento de la calle había cambiado por completo su concepción del mundo y había llegado a la conclusión de que aquella vida que abandonaba para siempre por la puerta falsa valía la pena de ser vivida.

También, escuchando la radio o viendo la televisión, a menudo nos preguntamos, ¿cómo han obtenido esos locutores y presentadores, hombres y mujeres, su licencia para hablar y presentar por esos medios? Sus dificultades de dicción, puntuación y por tanto de comprensión, son evidentes. Por no hablar del sonsonete y acentico costumbrista que irrita y agota la paciencia. ¿Qué tal aquello de: *aplican restricciones?* o, *en las pasadas votaciones se notó un gran número de astenciones*. Luego aparece la siliconada presentadora que quiere hacer una observación porque solamente tiene una *otción*. ¡No hay derecho!

La grandeza de nuestra lengua castellana no se mide solamente por la abundante y milenaria literatura creada en ella, sino por la riqueza e infinita variedad de formas para expresar lo que se pretende. Además de la abundante sinonimia, existen otras figuras retóricas tales como la Palíndromía, que son una verdadera delicia, no solamente para el ejercicio del intelecto, sino para el placer y fruición de conocer más y mejor nuestro idioma.

La Palíndromía, entonces, consiste en construir frases de manera que se lean igual de izquierda a derecha que de derecha a izquierda; también, existen palabras palíndromas como Reconocer y Anilina. Algunos de los más célebres juegos de palabras de este tipo son: i) “Dábale el arroz a la zorra el abad”; ii) “Odiosa, ¿has oído?”; y iii) “Adán no calla con nada”. (A que ya están tratando de verlos escritos para leerlos en ambos sentidos).

¿Qué tal si jugamos ahora con algunas palabras homófonas? Es decir, con aquella clase de palabras que suenan igual, pero que se escriben con diferente ortografía. Ejemplo: “Cuando visitamos La Haya, fuimos en compañía de nuestra aya y nos sentamos a descansar bajo la sombra de una frondosa haya, que la aya halló”. En este punto, también, recordemos una conversación entre uno de los autores de este texto con alguno de sus estudiantes: *Alexander*; aré lo que pude. Estudiante; profe, me extraña, así no se dice, usted está equivocado. Se dice: hice lo que pude. *Alexander*; vale, pero es que yo estoy conjugando el verbo arar, porque estuve arando la tierra.

Es evidente que el estudiante cayó en la trampa, como posiblemente también cayó usted. El oído es muy importante, pero para la adecuada comprensión idiomática, lo son, también, los demás componentes gramaticales.

Por otra parte, el gran poeta español Miguel Hernández, emplea la anáfora, otra importante figura retórica que consiste en la repetición de una o varias palabras, al principio de un verso o enunciado; en un fragmento de su célebre “Elegía a Ramón Sijé”, poema escrito en 1936, se presenta:

Temprano levantó la muerte el vuelo,
temprano madrugó la madrugada,
temprano estás rodando por el suelo.
No perdono a la muerte enamorada,
no perdono a la vida desatenta,
no perdono a la tierra ni a la nada (p.1).

A parte de las palabras, la ortografía, las figuras retóricas, los signos de puntuación, y todo aquello que suene y huela a comunicación escrita, es menester retomar de nuevo lo oral, el lenguaje de la palabra, del sonido, del tono, de la fricción de cuerdas vocales. La lengua materna, que como dijimos se instala en el cerebro del infante, no es más que aquella que permite hacer eco lo escrito, sonar lo mudo, dar color a lo gris y música a las letras muertas en un papel. Bien clarifica Rodríguez Bustamante (2013): “La oralidad es cualidad de lo oral. De todo aquello que decimos con las palabras. Entre todos los seres vivos, solamente la comunidad humana tiene codificado un sistema de comunicación verbal y escrito, propio” (p. 7).

Tal vez esa autoridad, o ese creernos superiores por este don del lenguaje, nos lleva, o por lo menos a muchos, a no entender el poder de las palabras, y su encanto indiscutible, y terminar usándolas para destruir, insultar, maltratar, para, como de nuevo nos expresa Rodríguez Bustamante (2013), matar pasiones, que en un contexto metafórico indica que con una sola palabra se acaban relaciones, se destruyen ilusiones, se arrugan corazones; pero también, con esas mismas palabras, se pueden dibujar las más extensas sonrisas y salvar las almas más tristes: “Las palabras pueden matar pasiones, pero también, aunque sea de forma metafórica, pueden dar vida, o al menos salvarla” (p. 9).

Pero, también, están aquellos que creen hacer buen uso del lenguaje, porque le conocen, le respetan y le veneran con un léxico, que hace que cualquiera se quite el sombrero, pero que cuando esas palabras que se gestan desde lo profundo, recorren la garganta, toman forma por el choque de las cuerdas, y salen por la boca, se expresan, se pintan de sonido, pierden la magia, por culpa de aquello que llamamos el tonito; *hermoso lo que expresas, no hay error alguno, pero la formita en que lo dices choca, molesta, sofoca*; es evidente que, en aras de una comunicación efectiva, y de salvar el lenguaje que nos es propio, es menester no sólo tener un legado de palabras rebuscadas, o las aprobadas por la RAE, sino la forma en que estás se afloran. Dicen Rodríguez y López (2015):

Dependiendo del tono de voz empleado para dirigirnos a alguien, los favores pueden sonar como órdenes, las instrucciones como sentencias perentorias y las sugerencias como burlas. El tono de voz implica la emocionalidad e intencionalidad de quien habla y también el grado de susceptibilidad de quien escucha (p. 43).

El deseo profundo de los autores es interiorizar la necesidad de salvar nuestro lenguaje, del mal uso, del abuso; lo hacemos o, lo deberíamos hacer, por el placer de hablar, leer, escribir y escuchar correctamente en nuestro maravilloso idioma; el que aprendimos de nuestros padres y familiares más cercanos; por el español de nuestras primeras palabras, de nuestras primeras letras; en el que aprendimos las primeras oraciones; en el que aprendimos a maldecir y renegar, pero en el que también sabemos conjugar el verbo AMAR.

Conclusiones

Autodisciplina en la escritura y preparación. Se exige, que seamos impecables en el trabajo académico escritural y verbal. La autodisciplina nos lleva al éxito en nuestras presentaciones. Integridad en las palabras. Mis acciones coinciden con las palabras escritas y dichas, dando poder y potencia a lo que deseamos transmitir. Además, la capacidad de oratoria. El poder que las palabras y su énfasis imprime a la audiencia (lector o auditorio). Hablar en público se refiere a ser un gran estratega en el mundo de la *verbalidad* para saber hablar y exponer; si no tenemos nada que decir importante, no digamos nada.

Ahora, invitamos a nuestros lectores a tener en cuenta los siguientes pasos en su permanente ejercicio del hablar:

Paso 1. Ubicar el público, hemos de conocerlo: personas visuales, auditivas y kinestésicas. Estas tres poblaciones son las que se encuentran en nuestros auditorios, y como oradores los hemos de detectar para no entrar en conflicto con el público.

Paso 2. Proyectemos imagen positiva ante el auditorio. Una imagen proyectada que imprime un sello especial en contexto. Revisar la manera como cada uno se ve en una exposición, y lo más importante como lo ven los otros. La capacidad profesional también se transmite de la manera estética como nos proyectamos ante el mundo, de acuerdo al contexto, -la impresión primera es la que quedará para siempre-.

Paso 3. La no verbalidad en nuestro hacer cotidiano. El cómo paralingüístico es vital en nuestro cotidiano trabajo expositivo: el tono, el acento, los movimientos faciales, la pronunciación, la velocidad, entre otros.

Paso 4. Presentaciones novedosas, innovadoras, distintas: hacer de lo difícil algo sencillo de asumir visualmente, acompañado con las palabras ideales-fáciles de comprender; la clave es presentar lo impresentable, de manera que en la vía de la comprensión el auditorio salga del espacio hablando de lo que usted expuso.

Paso 5. El discurso y sus partes (el exordio, el nudo temático, el final). El *exordio* me permite ganarme al auditorio; un buen inicio da ganancia temática para que el auditorio se quede presente hasta el final; un gran inicio en nuestras exposiciones son grandes exordios espectaculares. El *nudo* alude al corazón de la exposición, se dice “el qué” de la exposición. El *final*, estimular la compañía del auditorio para finalizar las ideas principales de la exposición, y dejar a los invitados atrapados y sintonizados con el tema. Todo lo anterior, aplica para nuestro ejercicio de escritura y exposición verbal. Invitamos a nuestros invitados a continuar en este ejercicio, nada fácil como habilidad comunicativa.

Conflicto de intereses

Los autores declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole. Asimismo, la Universidad Católica Luis Amigó no se hace responsable por el manejo de los derechos de autor que los autores hagan en sus artículos, por tanto, la veracidad y completitud de las citas y referencias son responsabilidad de los autores.

Referencias

- García Márquez, G. (s.f.). El drama del desencantado. *Narrativa Breve*. Recuperado de <http://narrativa-breve.com/2014/09/microrrelato-gabriel-garcia-marquez-el-drama-del-desencantado.html>
- Hernández, M. (1936). *Elegía a Ramón Sijé*. Recuperado de <http://usuaris.tinet.cat/elebro/poe/mher/elegia.html>
- Morales Ruiz, J. J. (2015). María Montessori y la educación cósmica. *Revista de Estudios Históricos de la Masonería Latinoamericana y Caribeña*, 7(2), 290-326. Recuperado de DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/rehmlac.v7i2.22697>
- Pinzón Camargo, L. C. (2006). La denominación de la lengua: ¿Castellano? o ¿Español? *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (7), 111-118. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322230192011>
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2013). *El buen uso del español*. Madrid, España: España.
- Rodríguez Bustamante, A. (2013). De oralidades, expresiones y vacilaciones ¿Cómo matar pasiones? *Poesis*, (25), 1-12. Recuperado de <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/629/597>
- Rodríguez, A., y López, G. M. (2015). El acento en el discurso: el problema del tonito. *Revista Textos*, 12(20), 36-44.

REFLEXIÓN

La bomba atómica y sus consecuencias éticas sobre la limitación de la investigación científica

The atomic pump and its effective consequences on the limitation of scientific research

Laura Arias Restrepo*

Resumen

El presente artículo de reflexión intenta dar pistas sobre las implicaciones éticas que derivaron para la humanidad a raíz de la creación y detonación de la bomba atómica. Entender cómo científicos, políticos y sociedad civil establecen parámetros morales ante la producción del conocimiento. Para ello se abordarán tres cuestiones fundamentales: se realizará una descripción de la creación y detonación de la bomba atómica, luego se expondrá la importancia de la limitación científica y finalmente se desarrollará a modo de conclusión la necesidad de una ética científica en las sociedades contemporáneas cada vez más tecnificadas y proclives al mal uso del saber.

Palabras clave

Bomba atómica; Responsabilidad científica; Derechos humanos; Progreso científico.

Abstract

The present article of reflection tries to give clues about the ethical implications that derived for the humanity as a result of the creation and detonation of the atomic bomb. Understand how scientists, politicians and civil society establish moral parameters before the production of knowledge. For this, three fundamental questions will be addressed: A description of the creation and detonation of the atomic bomb will be made, then the importance of scientific limitation will be explained and finally the need for a scientific ethic in contemporary societies that are increasingly technified and prone to misuse will be developed as a conclusion. of knowledge.

Keywords

Atomic bomb; Scientific responsibility; Human rights; Scientific progress.

* Licenciada en Filosofía y Letras. Candidata a Magíster en Filosofía. Docente de filosofía, Institución Educativa Simón Bolívar. Correo electrónico: laurariaspo1993@gmail.com.

Introducción

La invención de la bomba atómica a finales de la Segunda Guerra Mundial fue un acontecimiento que le permitió al mundo conocer el gran avance de las ciencias en las últimas décadas, especialmente en matemáticas, física, biología y química, pero también advirtió sobre las consecuencias contraproducentes de este desarrollo para la especie humana. Muchos científicos e intelectuales de la época, y posteriores a ella, reconocieron la necesidad de implementar una reflexión ética para la labor científica, con el fin de evitar que manos poderosas y vengativas tuvieran acceso al progreso tecnológico y que sus creaciones fuesen usadas de manera irresponsable, con el objeto de atentar contra la vida de miles de hombres. En este texto se pretende responder la siguiente pregunta: ¿por qué es necesario hacer una reflexión ética sobre los límites de la investigación científica? Para responderla se toma como punto de partida la invención y utilización militar de la bomba atómica. La exposición se compondrá de tres momentos: en primer lugar, se hará un esbozo de los acontecimientos de finales de la Segunda Guerra Mundial, principalmente la invención y utilización de la bomba atómica a partir de la interpretación histórica de Antony Beevor, Carl Sagan y Luis Vega. En segundo lugar, se revisará el texto *Bioética: principios, desafíos, debates* en su capítulo 6 “Bioética en la investigación y experimentación”, de Pablo De Lora y Marina Gascón; se señalará por qué es necesario establecer unos límites a la labor científica en aras de garantizar el respeto de uno de los derechos fundamentales del hombre: el derecho a la vida; todo ello a partir de un principio de responsabilidad y prudencia por parte de los científicos. En este apartado será necesaria la exposición de las hipótesis de Mario Bunge y Bertrand Russell sobre la ciencia al servicio del mal o la corrupción de las ciencias por parte de los hombres que hacen un uso aberrante de su saber. Luego de dicha exposición, se retomará el planteamiento De Lora y Gascón (2008) sobre el argumento de la bondad de la ciencia para el hombre. Finalmente, se plasmará, a modo de conclusión, una reflexión acerca de la necesidad de implementar una reflexión ética sobre las sociedades científicas según Russell.

Las fichas de dominó

Quizá a nadie se le hubiera ocurrido pensar que una sucesión de descubrimientos en mecánica cuántica y su aporte en algunos campos de la ciencia, terminarían en un acontecimiento tan desastroso en el que la humanidad y la ética del hombre de ciencia se pondrían en tela de juicio, al tiempo que se conoció la facilidad con la que se puede destruir toda la especie humana. Para hacer una recapitulación de este efecto dominó, se expondrán brevemente los descubrimientos en matemáticas, física y química, que gradualmente fueron contribuyendo a la creación de la bomba nuclear; para ello se retomarán tres referencias: el artículo de Luis Vega *La Bomba atómica* (Vega, 2002), el capítulo 16 “Cuando los científicos conocen el pecado” del libro *El mundo y sus demonios* de Carl Sagan (Sagan, 2000) y Capítulo 50: *La segunda guerra mundial* “Las bombas atómicas y el sometimiento de Japón”, de Antony Breevor (Breevor, 2012).

En el año de 1925, la primera ficha de dominó fue colocada en el momento en que Werner Heisenberg y Erwin Schrödinger¹ establecieron los principios de la mecánica cuántica: Heisenberg fundó el principio de incertidumbre y Schrödinger la descripción matemática de las ondas de probabilidad. Dos años después, Paul Dirac formuló la teoría cuántica de la relatividad, lo que dio inicio a las investigaciones sobre la escala nuclear y el descubrimiento del neutrón por James Chadwick en 1931 (Vega, 2002). Más adelante, Otto Hann y Lise Meitner realizaron sus aportes en el campo de la radioactividad sobre los metales, específicamente del uranio y del plutonio. Este último aporte a la ciencia, más la teoría de la velocidad de la luz de Albert Einstein ($E=mc^2$), junto con hipótesis complementarias sobre la fisión, revelarán el proceso para la creación de una reacción nuclear.

La fisión se logra a partir de la fragmentación de la masa de los núcleos donde se encuentran los neutrones, cargados todos de la misma energía e inestabilidad, los cuales son bombardeados a la vez que tienen contacto con el metal radioactivo (uranio o plutonio), al darse este contacto se tiene como resultado una reacción nuclear (Vega, 2002). Para 1941 el mundo ya había conocido las nuevas teorías sobre la mecánica cuántica; sin embargo, no se había desarrollado la bomba atómica, pues aún faltaban fichas económico-políticas y científico-técnicas que dieran paso a la reacción en cadena que logró su elaboración.

En plena Segunda Guerra Mundial, se le informó al Presidente de los Estados Unidos, Franklin Delano Roosevelt, mediante una carta firmada por Einstein y otros científicos, sobre el proceso de investigación para desarrollar la bomba atómica llevada a cabo por el ejército alemán. Este mismo año, 1941, en territorio norteamericano y con la solicitud de Roosevelt, se dio inicio al proyecto de construcción de armamento nuclear denominado *Proyecto Manhattan* ubicado en los Álamos, Nuevo México, a cargo del general Leslie Groves. Este laboratorio albergó alrededor de 13.000 trabajadores, entre los cuales se encontraban los mejores científicos en matemáticas, física, química y biología. Algunos de ellos fueron: el físico teórico Robert Oppenheimer, quien después la historia lo llamaría “padre de la bomba atómica”, Enrico Fermi, John Von Neumann, Leó Szilárd y Eward Teller. En el *Proyecto Manhattan* se construyeron las primeras bombas nucleares de uranio, *Little Boy* y de plutonio, *Trinity* y *Big Man*. La primera bomba atómica que explotó fue la prueba de fisión de plutonio *Trinity*, lanzada en Alamogordo, Nuevo México, el 16 de julio de 1945. Semanas después se conocería el resultado de la reacción en cadena que se inició con el descubrimiento de la mecánica cuántica:

El 6 de agosto de 1945 a las 08:16:45 horas, una bomba lanzada por el B-29 norteamericano Enola Gay explotó sobre Hiroshima. Aunque el artefacto apodado “Little Boy” (El Muchacho) pesaba en su conjunto 4 toneladas, fueron apenas 60 kg de uranio 235 los responsables de una explosión equivalente a 12.500 kilos de TNT (kilotones). 75.000 personas murieron en el acto y 60.000 más antes de fin de año. El recuento final arrojó 200.000 muertos. Más 100.000 de los *hibakusya* (supervivientes) sufrieron diferentes enfermedades (esterilidad, leucemia, ceguera...) a lo largo de los años siguientes. (Vega, 2002, pp. 224-225).

Dos días después, en Nagasaki, Japón, se lanzó la segunda bomba de plutonio construida hasta el momento: *Fat Man*, con un peso de 4.630 kg. Fue una explosión de un equivalente a 25 kilotones donde 40.000 personas murieron en el momento. La bomba de plutonio lanzada por error a Nagasaki -ya que su objetivo era la antigua capital de Japón: Kioto- no ocasionó tantas muertes inmediatas como la de uranio, pero sí fue igual de tóxica que *Little Boy*. Tiempo después de estas dos explosiones y terminada

¹ Ambos recibieron el premio nobel en física. Heisenberg (1932) por la creación de la mecánica cuántica y las formas alotrópicas del hidrogeno. Y Schrödinger en compañía de Paul Dirac (1933) por las ecuaciones de onda llamado *La ecuación de Schrödinger*.

La Segunda Guerra Mundial, el Presidente del Comité Asesor General de la Comisión de Energía Atómica (AEC) de posguerras, R. Oppenheimer, en reunión con el Presidente de los Estados Unidos, Harry S. Truman, dirá cómo los científicos habían conocido el pecado y tenían las manos manchadas de sangre. Minutos después Oppenheimer fue expulsado del Comité de Energía Atómica.

Después de la reacción en cadena de los avances en mecánica cuántica, que tuvieron como resultado la invención y utilización de la bomba nuclear, los científicos de la época se dividieron en dos grupos, los que estaban a favor de los avances en armamento nuclear y los que estaban en contra. Una cuestión ética estaba de fondo en esta división ¿cuál debería ser el papel de la ciencia en el futuro? ¿qué tanta humanidad le quedaba a la ciencia y a los científicos, después de haber utilizado el conocimiento para el mal? Y más allá de esto, una pregunta fundamental ¿se debe limitar la libertad de la investigación y de la experimentación científica con el fin de preservar la vida humana?

Limitaciones éticas de la labor científica

La limitación a la libertad de la investigación científica es un discurso contemporáneo que surgió debido a la reflexión ética sobre el control y la restricción de algunas investigaciones y experimentos científicos. Como introducción a esta propuesta, Pablo De Lora y Marina Gascón (2008) se cuestionan acerca de los motivos que existen actualmente para que se decida poner un límite al conocimiento científico. ¿Qué sucedió en las últimas décadas para que aumentara la necesidad de un control a la labor científica? ¿qué experiencia, y a qué conocimientos tuvo acceso la humanidad para que así fuese? Inicialmente, pareciera que la única respuesta a estos interrogantes es el miedo a la destrucción de la vida humana.

Ante el gran avance de las ciencias y la tecnología en el último siglo, la humanidad ha visto su verdadero potencial destructivo, tanto para sí misma como especie, como para los demás seres vivos que habitan el planeta Tierra (De Lora y Gascón, 2008). La mayor prueba de ello -como fue mencionado en el anterior apartado- se dio con la creación del armamento nuclear en la segunda mitad del siglo XX, desde su invención en la década del cuarenta hasta el punto más álgido de terror durante la Guerra Fría. Fue por este miedo a la autodestrucción que se hicieron manifiestos nuevos planteamientos éticos frente al proceder científico. Carl Sagan parte de este mismo supuesto al afirmar que:

Como las armas de ataque y derivados del mercado, las tecnologías que nos permiten alterar el entorno global que nos sostiene deberían someterse a la precaución y a la prudencia. Sí, somos los mismos viejos humanos que lo han hecho hasta ahora. Sí, estamos desarrollando nuevas tecnologías como siempre. Pero cuando las debilidades que siempre hemos tenido se unen con una capacidad de hacer daño a una escala planetaria sin precedentes, se nos exige algo más: una ética emergente que también debe ser establecida a una escala planetaria sin precedentes. (Sagan, 2000, p. 272).

Para Sagan, mientras mayor sea el avance tecnológico y científico que alcance el hombre de ciencia, mayor será su necesidad de establecer una conducta ética de igual proporción para garantizar la no deshumanización, lo que implicaría la abolición de la supuesta neutralidad ética² de los hombres de

² Mario Bunge sobre la neutralidad ética en las ciencias señala que: "(...) la ciencia fáctica no se ocupa de valores sino de hechos, por lo cual es éticamente neutral; y que éste es el motivo por el cual la ciencia puede emplearse para bien o para mal, para curar o para exterminar, para liberar o para esclavizar" (Bunge, 1986, p. 27)

ciencia y tecnología³. Es así que se establece un presupuesto ético para las ciencias: no se debe tener miedo al conocimiento, sino a cómo se le utiliza. Si se parte de esto, se tendrá una buena base para la comunicación entre el progreso y la preservación de la vida.

Así, cuando la ciencia caiga en manos de individuos inconscientes de los posibles resultados contraproducentes a niveles alarmantes, entendido esto como una labor sistemática para dañar a otros sin ningún reparo, la posición que deben adoptar quienes investigan (científicos) y quienes instrumentalizan (tecnólogos) debe ser la de anteponer su condición humana y ética, a los intereses mezquinos de quienes los contratan. La primera responsabilidad moral de los hombres de ciencia es estar enterados de quiénes serán los que directa o indirectamente se verán afectados con sus actividades investigativas, y no para quienes los contratan o financian sus investigaciones, pues con estos últimos no habría una responsabilidad moral sino un choque de interés.

Los filósofos de la ciencia Bertrand Russell y Mario Bunge, exponen cómo algunos científicos envilecen su saber al estar al servicio de fines destructivos y manipuladores como fue el uso de los descubrimientos en mecánica cuántica, ya mencionados, para la construcción del armamento atómico al servicio del ejército norteamericano y, posteriormente, el ejército soviético.

En *La perspectiva científica* parte tercera: “*Las sociedades científicas*”, Russell (1983) muestra cómo el científico, durante su contacto con el conocimiento, puede desarrollar dos tipos diferentes de pasiones que lo motivan a profundizar en su labor científica: el *impulso-amor* y el *impulso-poder*. El *impulso-amor* es un sentimiento de ansia del conocimiento y de la verdad, el cual ha sido en buena medida el responsable del crecimiento del campo científico. El *impulso-poder*, por otro lado, no busca la observación y análisis del objeto sino la manipulación del mismo. Este último impulso es conocido por estar personificado por la industria y la técnica gubernamental, donde se tiene por objetivo: “(...) que nuestras creencias sobre cualquier objeto son verdaderas siempre que nos hagan capaces de manipular con ventaja para nosotros” (Russell, 1983, p. 210). Para Russell, no todos los hombres de ciencia están interesados en manipular aquello que analizan para extraer un determinado beneficio, también hay científicos que únicamente desean desentrañar la verdad de los fenómenos. Sin embargo, el matemático inglés reconoce que este impulso-poder ha sido el que ha predominado en los últimos años, los avances científicos en la actualidad no poseen únicamente una actitud contemplativa; la naturaleza y la ciencia están al servicio del hombre, el cual manipula las mismas, en aras de garantizar el progreso de las sociedades.

Bunge, al igual que Russell, señala que la ruina de las ciencias se da desde el momento en que la ciencia se encuentra al servicio de la destrucción y de la opresión. El científico es corrompido por una promesa de prestigio económico o político que le pueden brindar algunas elites, las cuales buscan controlar las investigaciones científicas para un uso militar. Un ejemplo claro de ello son los científicos partícipes del *Proyecto Manhattan*. No se puede establecer claramente que sus fines fueran económicos; pero indudablemente su deseo de prestigio y el de algunos -no necesariamente extraviados por una tercera instancia-, de venganza contra el ejército alemán, fue lo que los motivó a participar en la

³ Se declara posteriormente la participación de un hombre de tecnología a partir de los textos de Bunge y Russell.

construcción de armamento nuclear. Es así como queda demarcado, en palabras de Bunge, que los progresos científicos deben estar al servicio de la humanidad en general, no correspondiendo a los deseos particulares o de unas élites como sucedió con la invención y utilización de la bomba atómica:

Dada la estrecha relación entre los aspectos físicos, biológicos y sociales de cualquier proyecto tecnológico a gran escala, la tecnología avanzada y en gran escala no deben ser unilaterales, no deben ponerse al servicio de intereses estrechos, miopes, y libres de control moral: es preciso que dicha tecnología por ser multilateral, tenga una orientación social, sea concebida a largo plazo y sujeta a controles morales (Bunge, 1972, p. 75).

Sobre la corrupción moral de las ciencias se identifica otro ejemplo no tan alejado del *Proyecto Manhattan*. El físico húngaro Edward Teller es un modelo que cumple con las propuestas de Russell y Bunge sobre la corrupción de las ciencias, y del mal uso que se hace de la misma. Teller no solo contribuyó con la construcción de la primera bomba atómica en el *Proyecto Manhattan*, también, después de la Segunda Guerra Mundial, construyó la bomba de hidrógeno con la intención de intimidar a la Unión Soviética en plena Guerra Fría. Para la misma época le propuso al Presidente de los Estados Unidos la "Iniciativa de Defensas Estratégicas", la cual consistía en ubicar en el espacio un satélite que albergara bombas de hidrógeno con el fin de prevenir ataques nucleares en territorio norteamericano. Por otro lado, la figura de Teller fue clave para impedir que se firmara el tratado que prohibía las pruebas con bombas nucleares. Incluso, él creía que las bombas nucleares no solo serían útiles para la guerra, también servirían para establecer modificaciones en la geografía terrestre e incluso la lunar. El armamento nuclear para Teller era una nueva forma del hombre dominar la naturaleza.

No obstante, no todos los que hicieron parte del *Proyecto Manhattan* seguirían siendo punto de referencia sobre la corrupción y la manipulación. En contra de la oligofrenia de Teller se encontraba Robert Oppenheimer, quien después de la Segunda Guerra Mundial y de su colaboración en la creación de las primeras bombas nucleares, dedicó el resto de su vida a prevenir que el fin del mundo llegase gracias a su propio invento. Oppenheimer constantemente sugirió que la regulación del armamento nuclear debería estar a cargo de un organismo transnacional, para evitar una carrera armamentista como la que efectivamente sucedió. Además, el físico estadounidense tomó una postura ética al contraponerse a la creación de la bomba termonuclear, la cual sería desarrollada por su ex colega Teller, entre otros descabellados proyectos ya esbozados. Al final, Oppenheimer tomó una postura ética para preservar millones de vidas, que le costó ser una de las víctimas del macarthismo⁴, terminando sus días en el ostracismo.

Queda esbozado cómo las actividades de Teller y Oppenheimer después de la creación de la bomba nuclear, dejan entrever que algunos delegados de las ciencias, con intereses sociales y políticos particulares, pueden representar un potencial peligro para la especie humana, y otros, con una mirada más objetiva, un beneficio para la misma. Por tanto, la limitación científica debe ser no solo una restricción en cuanto a las investigaciones y experimentos que se realicen, sino también frente a los agentes que tienen acceso y participación en determinados proyectos, ya que el conocimiento en sí no alberga el mal, es el hombre el que hace un mal uso del mismo, como es el caso de Teller.

⁴ Con este término se hace referencia a la tendencia que tuvo lugar durante la década de los cincuenta en Estados Unidos cuando se acusaba de traición, espionaje o deslealtad a miembros prominentes de la sociedad de dicho país sin tener mayores pruebas en su contra. Todo esto como parte de la doctrina anticomunista y chauvinista que se promulgó durante la Guerra Fría.

La reflexión ética de Gascón y De Lora sobre el conocimiento en general expone cómo este puede ser perjudicial para el hombre. Los autores afirman que no todas las investigaciones científicas son igual de contraproducentes para la vida humana. En palabras de ellos: “las objeciones a la investigación no son generales sino selectivas. Se focalizan sólo sobre ciertos tipos de investigaciones: aquellas cuyas posibles *consecuencias* se atisban como riesgos o potenciales peligros” (De Lora y Gascón, 2008, p. 279). Este punto es importante para la limitación en la libertad de la investigación y experimentación científica, pues si se parte del bien común como un *a priori* de la investigación científica, se podría decir que la bomba atómica no lo fue. Por el contrario, desató un mal y una destrucción que nunca antes se había presenciado en la historia de la humanidad. Sin embargo, la energía nuclear es energía explosiva que se obtiene por reacciones nucleares, y cuya reacción en cadena hacen la bomba atómica, y, a la vez, posee un gran potencial para el progreso humano que puede significar, aún hoy, una oportunidad para generar prosperidad común, lo que sería el uso civil de la energía nuclear.

Así se entiende que los descubrimientos sobre mecánica cuántica posibilitaron dos ramas que pueden ayudar a preservar o a destruir a la humanidad. De este modo se llega a la pregunta, ¿cómo debe darse la limitación en la investigación científica?, pues esta no debe ser una postura radical que impida el conocimiento y el progreso con el fin de evitar el desastre. Por ello se deben implementar criterios claros sobre la limitación en la investigación científica con el fin de que esta sea una labor equitativa, en la cual no se sacrifique la ética por la ciencia, ni la ciencia por la ética. De Lora y Gascón afirman que, para poder construir una adecuada restricción sobre ciertos puntos de la investigación, y que de igual forma no se censure la labor científica, es necesario proponer un principio de responsabilidad que invite al hombre de ciencia a un uso responsable y prudente de su saber. Principio que tiene como propósito garantizar la protección de la vida del hombre. Sobre esto los autores españoles señalan:

El problema, por consiguiente, como en tantos asuntos humanos, es de deslinde: entre aquello que puede y debe hacerse porque no daña a nadie ni pone en peligro bienes que estimemos valiosos y en cambio redundando en importantes beneficios para algunos, y aquello que pese a poder hacerse no debe ser hecho porque dañe a alguien o pone en serio riesgo bienes o valores que consideremos dignos de protección. Sostener una posición radicalmente objetora de estas técnicas de la actividad investigadora que las sustenta, destacando sólo sus peligros y sin considerar siquiera los efectos positivos que pueden reportar, aparte de representar la enésima manifestación del argumento de la pendiente resbaladiza, es demasiado simplista; tan simple como mantener una posición radicalmente abierta hacia las mismas, destacando sólo sus ventajas y sin considerar siquiera los posibles riesgos y efectos negativos que de ella pueden devenir. (De Lora y Gascón, 2008, p. 279).

Quizá el criterio que fundamenta la correcta limitación de la investigación científica sería el garantizar, por parte de la ciencia, la no violación del derecho a la vida del hombre. En otras palabras, la ciencia no es la institución encargada, como lo es el Estado, de garantizar los derechos del hombre, pero debe abstenerse de que su labor no atropelle estos derechos, lo cual implicaría que el Estado deberá tomar represalias para que así se cumpla. La anterior idea está ligada a la Carta Internacional de los Derechos Humanos de la ONU promulgada en 1948 en la cual se establece un límite a las políticas de los gobiernos, entre ellas el uso de las armas y de la tecnología. Esta carta fue realizada como resultado de la explosión de las primeras bombas atómicas en Hiroshima y Nagasaki, y de igual forma, como consecuencia de la violación a gran escala de los derechos humanos, no solo por este suceso, también por todos los acontecimientos de la Segunda Guerra Mundial.

Después de la promulgación de la Carta Internacional de los Derechos Humanos, en 1957, la Asamblea General de la ONU funda el Organismo Internacional de Energía Atómica (AEC) para garantizar el uso correcto de la energía nuclear. De esta Asamblea surgen numerosos tratados que regulan la construcción de armamento nuclear y prohíben los ensayos con armas nucleares por tierra, aire o mar con el fin de no aumentar la radiación que fue producida por los anteriores experimentos con armamentos nucleares en estos tres medios.

La invención y utilización de la bomba atómica hizo parte del acto que suscitó, por un lado, la Carta Internacional de los Derechos Humanos, como ya se dijo, y por el otro, el inicio de innumerables propuestas contra el uso de armas biológicas o químicas. De igual forma, en buena medida la reflexión ética sobre la limitación de la labor científica en pro de la humanidad surgió como consecuencia de este invento. La bomba atómica ha sido un gran referente dentro del mundo de las ciencias, como fuera del mismo, sobre lo cerca que está el hombre de su autodestrucción, y por tanto, se debe actuar con más cautela: ¿qué se está investigando? o ¿con qué se está experimentando? y ¿bajo qué fines y necesidades se ha investigado? Se ha llegado a la necesidad de poner en práctica dicha reflexión ética sobre la limitación en la investigación y experimentación científica. Educar sobre el horror, como afirma Vega, de la reacción en cadena que produjo la bomba atómica será un paso para implementar en el campo de las ciencias, la reflexión ética sobre el correcto proceder científico, el cual, y como ya se había mencionado, debe afirmar su compromiso y servicio con la humanidad, y no en contra de la misma.

Conclusión

En este apartado final, se realizará una reflexión sobre el ascenso de las sociedades científicas, y cómo gracias a este hecho se debe implementar una reflexión ética sobre el compromiso de las ciencias con la sociedad. En el capítulo “Brujos y aprendices: las ciencias naturales”, Eric Hossbawm señala el significativo crecimiento de la población científica en los países desarrollados:

En 1919 el número total de físicos y químicos alemanes y británicos juntos llegaba, quizás, a los 8.000. A finales de los años ochenta, el número de científicos e ingenieros involucrados en la investigación y el desarrollo experimental en el mundo se estimaba en unos 5 millones, de los que casi 1 millón se encuentran en los Estados Unidos, la potencia científica puntera, y un número ligeramente mayor en los estados europeos. (Hossbawm, 1998, p. 517).

A finales de los años ochenta los científicos representaban el 2 por 100 de la población global. Hossbawm afirma que en esta época un país occidental avanzado generaba entre unos 130 o 140 doctores en ciencias al año por cada millón de habitantes (Hossbawm, 1998). El número de expertos en matemáticas, física, química y biología ha ascendido en forma significativa, sin mencionar los especialistas en tecnología y con ellos los inventos que se han desarrollado en los últimos años. Este progreso

intelectual no solo ha afectado a la academia, sino también a la sociedad en general; los modelos de producción, educación y propaganda se basan en técnicas científicas que cada día transforman más a las sociedades.

Para Russell, la técnica científica abastece al hombre de medios y conocimientos útiles para el desarrollo de las sociedades. Sin embargo, estas técnicas también pueden llevar a los individuos a la construcción de ciudades artificiales donde todo lo que rodea la vida humana sea planeado y diseñado, quitando el carácter de incertidumbre que trae consigo la naturaleza. El científico inglés señala que la humanidad puede llegar en un determinado momento a que las ciencias no solo influyen la vida humana, sino que la lleguen a controlar. Si se diera el caso, *Un mundo feliz* de Aldous Huxley sería la profecía de lo que le espera a la especie humana si se adscribe a una sociedad científica, en la cual la humanidad del hombre es sustituida por un órgano de producción industrial y agrícola. Las creencias serán exterminadas, el hombre solo tendrá por dios el Gran Estado o el Estado Mundial. Las pasiones humanas, como el amor, serán sustituidas por relaciones sexuales vacías de sentimientos y, tal vez, de sentido. La educación de los infantes será dividida por sectores, los que tienen aptitudes científicas y pueden aspirar a cargos administrativos, y los que serán la mano de obra. Por otra parte, derechos como la libertad y la igualdad, como se conocen, serán cosa del pasado. En conclusión "(...) la técnica científica es probable que conduzca a tiranías gubernamentales que con el tiempo pueden resultar desastrosas" (Russell 1983, p. 180).

Con el desarrollo tecnológico y científico que se ha vivido y que permea la actualidad, los debates en torno a la ética científica se hacen cada vez más necesarios. No solo desde el campo académico, sino también desde la economía y el desarrollo de los Estados se deben implementar políticas restrictivas ante la producción tecnológica y científica que no busquen eclipsar el funcionamiento de estas, pero, que tampoco continúen alentado la supuesta neutralidad de las ciencias.

Lo anterior se hace más evidente toda vez que pese al fin de la guerra fría la carrera armamentística no ha cesado y que el avance científico pone en jaque, cada vez con mayor frecuencia, los límites éticos de la humanidad. Un juego de suma cero en donde el equilibrio es cada vez más inestable y el debate ético no ha escalado de manera proporcional al avance científico.

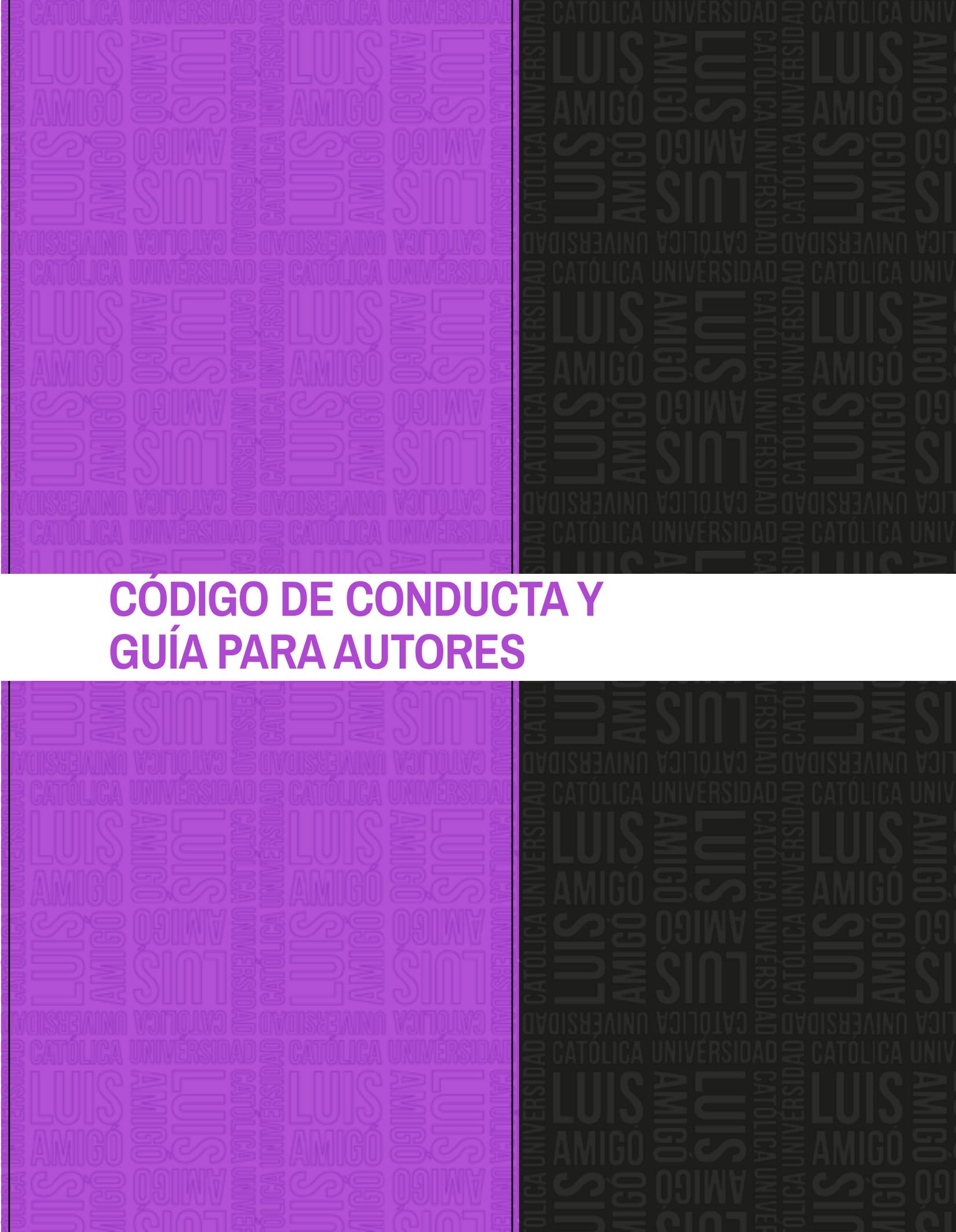
El incremento de conocimientos científicos y tecnológicos ha llevado al hombre a descubrir su potencial autodestructivo, a la par que ha adquirido la capacidad de controlar sociedades no solo por los poderes económicos y políticos, sino por el miedo intimidante que produce la amenaza con armas biológicas y nucleares. En el capítulo anterior queda esbozado que el peligro no radica en la ciencia sino en los hombres que hacen uso de ella y los fines que persiguen. La presencia de la ética en la labor científica no es únicamente un beneficio, es una necesidad imperiosa de la humanidad, quien debe poner un límite a la investigación y experimentación que atente contra la vida del hombre y la del planeta.

Conflicto de intereses

La autora declara la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole. Asimismo, la Universidad Católica Luis Amigó no se hace responsable por el manejo de los derechos de autor que los autores hagan en sus artículos, por tanto, la veracidad y completitud de las citas y referencias son responsabilidad de los autores.

Referencias

- Beevor, A. (2012). Las bombas atómicas y el sometimiento de Japón (mayo-septiembre de 1945). En A. Beevor (Ed.), *La segunda guerra mundial* (pp. 1079-1097). Barcelona, España: Círculo de Lectores.
- Bunge, M. (1972). *Ética y ciencia*. Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte.
- De Lora, P., y Gascón, M. (2008) Bioética en la investigación y experimentación. En P. De Lora y M. Gascón (Eds.). *Bioética. Principios, desafíos, debates* (pp. 267-324) Madrid, España: Alianza Editorial.
- Hossbawm, E. J. (1998). Brujos y aprendices: las ciencias naturales. En E. Hossbawm, *Historia del siglo XX* (pp. 516-550) Buenos Aires, Argentina: Editorial Crítica.
- Russell, B. (1983). La sociedad científica. En B. Russell, *La perspectiva científica* (pp. 165-215). Madrid, España: Sarpe.
- Sagan, C. (2000). Cuando los científicos conocen el pecado. En C. Sagan, *El mundo y sus demonios* (pp. 270-280). Barcelona, España: Planeta.
- Vega, L. M. (2000). La bomba atómica. *Números*, (43), 223-226. Recuperado de <http://www.sinewton.org/numeros/numeros/43-44/Articulo45.pdf>



CÓDIGO DE CONDUCTA Y GUÍA PARA AUTORES

La Revista Universidad Católica Luis Amigó es de carácter divulgativo, su difusión es anual, sus artículos o ensayos son productos de la alta calidad académica, como resultado de investigaciones en las áreas de las ciencias sociales, las humanidades e ingenierías. Con ello, se aporta al progreso de las ciencias en mención a partir de polémicas, discusión o debates a nivel regional, nacional e internacional alrededor de problemáticas interdisciplinarias y epistemológicas con incidencias para la actualidad.

Director/Editor

Fredy Fernández Márquez
Ph. D en Filosofía.

Comité editorial

Está conformado por:

Nombre	Nivel de formación	Filiación institucional
Carlos Antonio Bustos Reyes	Doctor	Universidad Católica Silva Henríquez (Chile)
Claudia Marcela Arana Medina (Colombia)	Doctor	Universidad San Buenaventura (Colombia)
José Wilmar Pino Montoya	Doctor	Universidad Católica Luis Amigó (Colombia)
José Fernando Saldarriaga Montoya	Doctor	Universidad Autónoma Latinoamericana (Colombia)
Marco Antonio Vélez Vélez	Doctor	Universidad de Antioquia (Colombia)

Funciones del Comité

La Revista Universidad Católica Luis Amigó cuenta con un comité científico y editorial, conformado por Ph. D investigadores a nivel nacional e internacional. Su función consiste en estructurar las políticas y las estrategias de los ejercicios académicos para su divulgación con la finalidad de alcanzar un significativo posicionamiento científico en las diversas comunidades a través de las áreas de las ciencias sociales, naturales y tecnológicas, para garantizar tanto la calidad y la credibilidad de los trabajos publicados por la Revista. Además, de asesorar al director-editor para la gestión, presentación, la editorial, la evaluación de los ejercicios seleccionados y la formulación de las diversas sugerencias en las recomendaciones de las contribuciones de la siguiente manera:

- Dar a conocer y promover la revista en eventos, conferencias, congresos y los diversos espacios de difusión académica y cultural.
- Garantizar por el cumplimiento de los procesos editoriales, la rigurosidad científica de las contribuciones.

- Divulgar e invitar a publicar en la revista trabajos científicos nacionales e internacionales.
- Autorizar las diferentes líneas temáticas en las áreas de las ciencias sociales y naturales.
- Revisar y autorizar los números de la revista para su publicación.
- Sugerir temáticas para ediciones especiales.
- Estar atentos a las convocatorias para las postulaciones de las contribuciones.
- Proponer constantemente la ampliación de la base de datos.

Público objetivo y alcance

La Revista está direccionada al público en general por su carácter genérico en las publicaciones. Procura por contribuir al saber y conocimiento científico-académico en cualquier tema de las ciencias sociales, ciencias naturales, humanidades e ingenierías.

Revisión editorial, antiplagio y evaluación de artículos

251

Revisión temática y de estructura:

Las contribuciones enviadas deben cumplir con los criterios evaluativos de la revista que se describen en la guía de autores. En caso contrario, se retorna al autor o autores; ahora bien, si unas de las partes deben de mejorarse, se insta a realizar las correcciones pertinentes, y se debe enviar en un tiempo prudente estipulado por el cronograma de la revista; si el ejercicio cumple con las exigencias estipuladas, se continuará con la siguiente fase del proceso de evaluación. La revista se estructura de las siguientes secciones: título en español e inglés, resumen, palabras clave, abstract, keywords, introducción, desarrollo del tema, conclusiones y referencias.

Política antiplagio:

La revista tiene su propia política antiplagio con el fin de garantizar y avalar la originalidad de las contribuciones a través del software iThenticate especializado para los trabajos no originales. El software permite identificar las concurrencias y similitudes de los ejercicios o textos enviados para su publicación expuestos por distintos medios digitales, incluso con las publicaciones académicas participantes en Crossref.

Proceso de evaluación. Los comités hacen parte de la evaluación, estos deben ser prudentes para su confidencialidad de las contribuciones que son enviadas y, obviar compartir o difundir a otros los ejercicios a evaluar o arbitrar. Deben sostener la confidencialidad de los ejercicios enviados como también su neutralidad y objetividad. Además, los artículos se someten a evaluación por pares conocidos bajo el

nombre de doble ciego, es decir, que es confidencial la información de los autores para los dictaminadores, y viceversa; entre estos últimos no se dan a conocer datos personales ni los conceptos evaluativos. Una vez iniciada la evaluación del artículo, los autores se comprometen a no retirarlo hasta la finalización del proceso. El tiempo estimado entre la recepción del artículo y la evaluación es de dos a tres (2-3) meses. Este lapso puede tener variaciones según la temática del artículo y otros procesos editoriales. Finalmente, se espera que cumplan con los términos de referencias en los tiempos asignados para las evaluaciones exigidas.

Selección de evaluadores. La Revista cuenta con una base de datos de académicos e investigadores, de carácter nacionales e internacional, con experiencia en los ámbitos y contextos de las Ciencias Sociales, naturales y las tecnologías apoyados con publicaciones científicas. Además, tener título de posgrados Especialización, Maestría o Doctorado, su Orcid, el valor H5 y su Fuente del valor Google Scholar. Para cada artículo se asignan dos pares evaluadores que cumplan con: poseer un nivel académico igual o superior al de los autores; no pertenecer al comité editorial o al científico de la Revista ni a la Universidad Católica Luis Amigó; si es colombiano, debe estar reconocido por Colciencias, en caso contrario, tener título de posgrado o un índice H5 mayor a 2sociales, respaldado con publicaciones científicas.

Revisión de los artículos:

La Revista desde su dirección adjudica a los árbitros la contribución con un formato para su evaluación en el que se tienen en cuenta los siguientes principios problemáticos, temáticos y formales:

- Pertinencia del artículo de acuerdo con los intereses de la revista.
- Correspondencia del título con el tema.
- Vigencia del tema.
- Utilización de términos y conceptos según la disciplina.
- Pertinencia de gráficas, tablas y figuras.
- Utilización adecuada de las citas y referencias.
- Actualidad de las referencias.
- Originalidad del trabajo.
- Rigor teórico-metodológico.
- Coherencia del texto.

Decisión:

El formato al cerrarse cuenta con tres opciones:

- Se publica sin modificaciones
- Se publica con correcciones
- No se publica

Si no es publicable a través de la dirección de la Revista se le comunica al autor o autores la negativa de su contribución para ser publicada, dándole a conocer la determinación de los evaluadores (comité), enviándoles su respectivo soporte. Si el artículo “se publica sin modificaciones”, se le anuncia al autor o autores la resolución y se remite para su edición. Si el artículo “se publica con correcciones”, se señala los cambios que debe realizar y la fecha en la cual debe de reenviar la contribución con las correcciones solicitadas.

Causales de rechazo

- El plagio como el autoplagio, el fraude, mixtificación o imitación, falsificación de datos del contenido y del autor.
- Que la contribución haya sido publicada total o parcial, perdiendo el carácter de inédito.
- El contenido no posea un nivel de originalidad o particularidad igual o superior al 75%. Se comprende por originalidad de una obra aquello que resulta de la capacidad del autor de crear, hallar, analizar, imaginar.
- La existencia de conflictos de interés. Por parte de los autores o autor, deben notificar a la revista cualquier situación que pueda influir en los resultados o interpretación de su ejercicio académico.
- El incumplimiento o la informalidad de las directrices de la revista: código de conducta y guía para autores.
- La escritura en términos argumentativos y conceptual, se debe evitar lo obsceno, abusivo, difamatorio, injurioso o que de cualquier modo vaya en contravía de la dignidad humana o del buen nombre de una persona natural o jurídica.
- La detección o descubrimiento, tanto de datos recogidos sin los permisos necesarios de las personas naturales o jurídicas responsabilizadas, como de hallazgos falsos o convenidos.
- Toda información o acto que vaya en contravía de las leyes nacionales e internacionales de Derechos de Autor y de Protección a menores.

Comunicación con los autores

- Las decisiones editoriales se informarán al autor o autores de manera apropiada, en términos respetuosos y procurando el mutuo aprendizaje.
- Cada fase del proceso editorial, publicación y divulgación será notificada a los autores, quienes en uso de sus derechos podrán hacer y solicitar cambios al texto hasta antes de ser informados de la disposición pública del material diseñado.

Causales de suspensión de la publicación del artículo

- La suspensión durante cualquier fase del desarrollo de alguno de los términos de rechazo descritos en este apartado.
- La incertidumbre o desavenencia de autoría y coautoría.
- Diligencia de los autores de cualquier tipo de privilegios.

Transparencia

- Los comités velarán por la calidad y el carácter académico de la revista; sus conceptos son consultados continua y periódicamente y estarán al tanto de la disposición en línea de la revista final.
- El editor-director, los comités y los evaluadores tienen la plena libertad para emitir su concepto sobre la viabilidad de la publicación del artículo.
- En ningún caso, la dirección de la revista exigirá al autor la citación de esta o de alguno de los miembros de su equipo de colaboradores.
- Los evaluadores (comités) declaran la inexistencia de conflictos de interés; es decir, que su concepto no está sesgado por ningún tipo de conveniencia: financiera, laboral, profesional, personal o cualquier otra de la que pueda desprenderse un juicio no objetivo sobre el texto.

Modelo sin cobro:

- La Revista universidad Católica Luis Amigó no paga a los autores por sus contribuciones ni genera cobros por las actividades del proceso de edición o por la publicación.
- La Revista no retribuye económicamente a los evaluadores o miembros del comité.
- Todos los costos de producción editorial, publicación y divulgación son asumidos por la Universidad Católica Luis Amigó.

ÉTICA DE LA PUBLICACIÓN Y BUENAS PRÁCTICAS

Responsabilidades del editor

El editor de la Revista Universidad Católica Luis Amigó es el delegado de escoger las diversas contribuciones o artículos que harán parte de los volúmenes. El cual rige por códigos de normas conductivas para cada publicación. La selección y clasificación de los artículos estará encaminada por su nivel académico en las áreas ya señaladas. Además, la Revista no es excluyente en cuanto en su género, orientación sexual, nacionalidad, origen étnico o inclinaciones religiosas o políticas de quienes postulen sus manuscritos nunca será considerada como un criterio de selección. El editor tiene la potestad de argumentar la resolución y las decisiones con respecto a la escogencia de las contribuciones que tomen otros medios de la publicación, siempre bajo los criterios de calidad de los textos en el ámbito de la investigación de las ciencias sociales y naturales. En correspondencia con los autores, el editor está comprometido a mantener la confidencialidad de las decisiones que se tomen sobre sus ejercicios académicos, solo se notificará a los autores, nunca con o terceras personas externas al proceso, sobre los arbitrajes. Por último, el editor obviará explícitamente tramitar artículos que deriven en conflictos de intereses como resultado de alguna conexión posible con estos, con el objetivo de mantener la transparencia en el proceso de edición y publicación.

255

Responsabilidades de los evaluadores

Para garantizar el proceso de la publicación, los evaluadores (comité) deben mantener la confidencialidad de los manuscritos que se les envían y, en este sentido, evitar compartir con terceros el material a evaluar. Es importante que posean objetividad y neutralidad al enunciar sus juicios a los manuscritos, deben de ser razonables, respetuosos para evitar cualquier concurrencia. A su vez, están en libertad de apoyar al editor y al autor o autores para elevar, con sus sugerencias, la calidad académica de los textos que han evaluado. Además, es su responsabilidad abstenerse de usar para su beneficio el material a evaluar. También obviar hacer parte de procesos de evaluación de los cuales pueda derivarse algún conflicto de intereses. Los evaluadores (comité) deben cumplir con los tiempos estipulados para la evaluación de las contribuciones.

Responsabilidades de los autores:

Deben guiarse por las normas de publicación y el código de ética que acoge la Revista Universidad Católica Luis Amigó. Se requiere que sus manuscritos sean originales u inéditos y que no se encuentren en proceso de evaluación en otra revista. Toda contribución debe orientarse por prácticas que permitan

el proceso disciplinario desde un orden científico y riguroso, sus ejercicios académicos deben tributar datos verídicos y confiables, con referencias y fuentes consumadas para el desarrollo de las temáticas de tal orden que otros investigadores puedan corroborar, debatir o avalar lo que en ellos se manifiesta. Toda aseveración fingida, falsa y errónea no será permitida. Los artículos preludiados deben otorgar reconocimiento de las autorías a los individuos que participaron en su construcción y redacción. Los autores principales y los coautores deben estar incluidos en el texto y haber consentido y revisado la información que se presentará a la Revista. El autor o autores deben acatar la honradez y la rectitud de las comunidades que participan de sus investigaciones, para garantizarles la presentación de los formatos que dan cuenta de la participación voluntaria y digna de estas. Asimismo, los datos sobre las fuentes de financiación de su investigación deben ser transparentes. Por último, el autor o los autores, tienen la obligación de poner en conocimiento, inmediatamente, al editor de algún tipo de error o inexactitud que se haya publicado en su propia investigación.

Derechos de autor y acceso a la publicación

Derechos morales. Se reconoce a los autores la paternidad de la obra y se protege la integridad de la misma. Los autores pueden tener derechos adicionales sobre sus artículos, según lo establecido en su acuerdo con la Revista. Además, ellos son moral y legalmente responsables del contenido de sus textos, así como del respeto a los derechos de autor de las obras consultadas y de las citadas en estos; por lo tanto, no comprometen en ningún sentido el pensamiento de los comités, del equipo editorial, los evaluadores, ni de la Universidad Católica Luis Amigó.

Licencia

La Revista Universidad Católica Luis Amigó 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. © 2018 Universidad Católica Luis Amigó. Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden encontrarse en <http://www.funlam.edu.co/modules/fondoeditorial/>

Publicación y divulgación

La revista completa y los textos individuales se publican en formatos PDF y HTML en el Open Journal Systems (en el siguiente enlace: <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RULuisAmigo/>). La Revista y cada artículo cuentan con Digital object identifier (DOI), lo que facilita su localización en internet, esta herramienta garantiza la preservación de acceso al contenido de la revista en caso que deje de publicarse.

La Revista Universidad Católica Luis Amigó utiliza, entre otros medios, las redes sociales y académicas para la divulgación de su contenido: <https://www.facebook.com/revistauniversidadcatolicaluisamigo/?ref=bookmarks>

Periodicidad de la publicación

La Revista universidad Católica Luis Amigó es de carácter anual. Publica un número por año, correspondiente al periodo enero-diciembre.

Recepción de los artículos

Medio y términos de recepción. Todos los proponentes deberán remitir sus escritos mediante el Open Journal System o al correo electrónico revista@amigo.edu.co no se recibirán artículos impresos. No se recibirán versiones parciales del texto, es decir, aquellas que el autor considere modificar y que no estén estructuralmente ajustadas a uno de los tipos de artículo descritos en la **Guía para autores**. El editor de Revista Universidad Católica Luis Amigó confirmará al autor, de manera inmediata y automática su recepción. **Este mensaje no se entiende como la aprobación del artículo o publicación del mismo en la edición.**

Compromiso de los autores y cesión de derechos. Una vez el Editor haya comprobado el cumplimiento de los requisitos mínimos solicitados a los autores se comprometen a:

- Manifestar que el ejercicio es original, inédito, no está siendo evaluado simultáneamente en otra Revista; se comprometan a no retirar el artículo luego de la evaluación, si esta determina la viabilidad de la publicación, bien sea en el estado actual o con modificaciones.
- Declarar la inexistencia de conflictos de intereses y manifiesten la cesión de derechos patrimoniales a favor de la Universidad Católica Luis Amigó.
- Autorizar el tratamiento de sus datos personales.

Publicación de datos de autor. Una vez enviado el artículo, se entiende que el autor autoriza la publicación de los datos personales relacionados en la nota de autor.

Autorización para tratamiento de datos. La Universidad Católica Luis Amigó como responsable del tratamiento de los datos y dando cumplimiento a la Ley 1581 de 2012 y al Decreto 1377 de 2013, manifiesta que los datos personales de los integrantes de los comités, evaluadores y autores, se encuentran incluidos en las bases de datos institucionales y son de uso exclusivo de la Universidad. Según la política de privacidad, la cual puede consultar en nuestro sitio web www.ucatolicaluisamigo.edu.co, los datos no son compartidos o suministrados a terceros sin la autorización previa del titular. Además, la Institución cuenta con los medios tecnológicos idóneos para asegurar que sean almacenados de manera segura y confiable.

De acuerdo con lo anterior, es obligación durante el proceso de edición de la *Revista Universidad Católica Luis Amigó*, autorizar a la Universidad Católica Luis Amigó para el tratamiento de los datos personales, para las finalidades propias de la Institución.

GUÍA PARA AUTORES

La Revista Universidad Católica Luis Amigó recibe contribuciones teóricas y prácticas, artículos de investigación científica y tecnológica en todas las áreas ofrecidas por la Universidad bajo la autoría de docentes, estudiantes, invitados y egresados.

Formación académica y filiación de los autores

Se recibe artículos de autores con nivel académico:

- Estudiantes
- Egresados
- Especialización
- Maestría
- Doctorado
- Posdoctorado
- Como de estudiantes de posgrado que escriban en coautoría con docentes o investigadores titulados en alguno de los niveles mencionados. Para evitar la exogamia institucional, predominará las publicaciones de textos de autores externos a la Universidad Católica Luis Amigó, sin que esto prime sobre la calidad del contenido.

Idioma y tipología de los artículos

Los artículos deben ser originales e inéditos, escritos en español, inglés, portugués o francés.

Tipología de los artículos

- **Artículo de investigación científica y tecnológica:** producto de proyectos finalizados de investigación. Consta de seis partes: introducción, método, resultados, discusión, conclusiones y referencias.
- **Artículo de reflexión derivada de investigación:** producto de proyectos finalizados de investigación, con una visión deconstructiva y hermenéutica como fuente original: entrevistas, encuestas, con los informantes del estudio. La estructura del texto es: introducción, desarrollo, conclusiones y referencias.

- **Ensayo de revisión o estado del arte:** producto de proyectos finalizados que consta de la evaluación de una serie de investigaciones realizadas en torno a un área o problema específico de las ciencias en general. Se estructura de la siguiente manera: introducción, método, resultados, discusión, conclusiones y referencias.
- **Artículos de reflexión:** documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.
- **Artículo de revisión:** documento resultado de una investigación terminada en el que se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las técnicas de desarrollo. Se caracteriza por presentar una revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.
- **Ensayo corto:** documento breve que presenta resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requiere de una pronta difusión.
- **Artículo de reflexión:** producto del ejercicio personal sobre un tema o problemática que el autor se plantee.
- **Editorial:** Producto del editor, también un miembro del comité editorial o un invitado por parte de la revista.
- **Reseñas de libros:** se divulgará reseñas de textos; propuesto por unos de los participantes de los comités que preside la revista, que considere pertinente o relevante.

Características de forma del documento

Todos los contribuyentes deben de ajustarse a la estructura propuesta para la presentación de sus productos de la siguiente manera:

- El texto debe ser escrito en Microsoft Word, tamaño carta, márgenes de 3 cm en cada uno de los lados de la hoja, espacio 1.15, letra Arial, tamaño 12.
- Máximo de páginas: 35, se incluye cuadros, gráficas, referencias, notas.
- Título: español-inglés con un máximo de 12 palabras.
- El texto debe tener reseña breve del autor: nombres-apellidos, último título de estudio superior, filiación institucional, ciudad, país, correo electrónico, filiación si pertenece a un grupo de investigación.
- Resumen del texto: español-inglés, extensión máxima de 180 a 200 palabras que contenga la idea principal, objetivos, metodología, se debe encontrar lo más sobresaliente del escrito y las conclusiones.
- Jamás deben aparecer citas ni referencias en un resumen.
- Cinco palabras clave: español-inglés.

Articulación de las citas

El texto citado directamente de otra fuente que se reproduce al pie de la letra o se parafrasea, debe llevar siempre la cita respectiva.

- Para la citación: normas APA, 6ta edición.
- Para la citación corta de menos de 40 palabras, se agrega en el texto comillas para señalarlas. Las textuales extensas van fuera del texto o del párrafo con espacio por cada extremo sin comillas. De las dos formas de citación será completa: autor, año, número de la página. La referencia del texto deberá ser completa.
- Cuando se cita en el texto: apellido autor, fecha obra, entre paréntesis.
- Si en la oración se incluye el apellido del escritor, sólo se escribe su fecha entre paréntesis. Ejemplo: De acuerdo a Fernández (2013), la filosofía es la vida misma.
- Si no está incluido el escritor en la oración, se escribe entre paréntesis el apellido y la fecha. Ejemplo: La filosofía es la vida misma (Fernández, 2013).
- Cuando son dos autores o más, la primera vez se cita con todos los apellidos, si se recurre al mismo texto, solo se escribe el apellido del primer escritor y se le agrega la frase: et al: Ejemplo, la neuroética es una nueva rama de la filosofía que se encarga de estudiar el comportamiento de la neurociencia. (Fernández, Demadera, Márquez, & Flórez, 2013).
- Fernández et al. (2013) en tanto la neuroética se convierte en la nueva herramienta filosófica e interdisciplinaria.
- En caso tal, más de seis escritores, se utiliza et al, desde la primera citación.
- Las citas pie de página se utilizan para aclarar-aportar las adiciones necesarias, menos para referencias bibliográficas.

Libros

- Libros autor: Apellidos, A. A. (Año). Título. Ciudad: Editorial.
- Libros citados electrónicos: Apellidos, A. A. (Año). Título. Recuperado de http://www._____
- Libros con editor: Apellido, A. A. (Ed.). Título. Ciudad: Editorial.

Cita de cita

Al citarse fuentes secundarias, o en su defecto la cita de cita debe utilizarse con suma prudencia; por ejemplo, que el trabajo original no sea posible su ubicación o ya no se imprima.

- Al citar las fuentes secundarias debe tener en cuenta la siguiente estructura: Nombre de la publicación original. Por ejemplo: como se citó en apellido del autor de la fuente secundaria, año, página.
- Debe referenciar las fuentes secundarias en el siguiente orden estructural:
Apellidos del autor, Inicial del primer nombre, Inicial del segundo nombre. (Año). Título del trabajo. Lugar: Editorial.

En la lista de referencias no debe incluir el trabajo o texto original, por ser fuente secundaria, se referencia el trabajo leído.

Al citar obras clásicas en su ejercicio tenga presente:

- Las obras clásicas relevantes: la Biblia, obras griegas y latinas, no es necesario colocarlas en la lista de referencias, solo con citarlas en el texto.
- Si conoce la fecha original de la publicación ubíquela en la cita.
- Al identificar la primera cita del texto la versión de la obra clásica que utilizó.
- Estas fuentes clásicas se enumeran de la misma forma en todas las ediciones: (fragmentos, capítulo, versículo o canto).
- Si existe alguna duda de la fecha original de publicación, solo se cita el año de la traducción seguido por la abreviatura trad., o el año de la versión que utilizó, seguido por versión.

Al citar la Biblia siga la siguiente estructura: Nombre del libro seguido del número del capítulo, dos puntos, luego el número de versos o versículos y la traducción de la Biblia que cita: 2 Corintios: 4,8-9. Santa Biblia.

Verbigracia

- (Aristóteles, trad. en 2000).
- Cervantes Saavedra (2001 versión).
- Génesis 1:29-30 (Biblia de Jerusalén)

Capítulos de libro:

- Apellido, A. A. & Apellido, B. B. (Año). Título del capítulo. Apellido, C. C. (Ed.), Título del libro (pp. xx-xx). Ciudad: Editorial.
- Apellido, A. A. & Apellido, B. B. (Año). Título del capítulo. Apellido, C. C. (Ed.), Título del libro (pp. xx-xx). Ciudad: Editorial, Recuperado http://www_

Publicaciones con regularidad

- Revista digital: artículo.
- Apellido, A. A. (Año). Título del artículo. Título de la publicación, volumen (número), pp. xxx-xxx.
- Artículo tomado de la Web:
- Apellido, A. A. (Año). Título del artículo. Título de la publicación, volumen (número), pp. xxx-xxx. Recuperado de [http://www. _____](http://www._____)
- Artículo publicación a través de la Web diaria.
- Apellido, A. A. (Año, día de mes). Título del artículo. Título de la publicación. Recuperado de [http://www. _____](http://www._____)

Trabajos de escritores corporativos con o sin autor

- Se alfabetizan los escritores corporativos desde la primera palabra del nombre, se debe tener en cuenta lo siguiente: una entidad principal precede a una subdivisión. Debe Utilizar los nombres oficiales y completos.
- Al no existir autor, la referencia se organiza por su título de la publicación, es decir, ocupa el lugar del autor.

Advertencia

- Con el objetivo de diferenciar las publicaciones editadas por el mismo escritor- escritores y con el mismo año, se debe utilizar las letras a, b, c, organizándolas después del año en minúsculas.
- Por cualquier circunstancia el trabajo puede tener un autor anónimo la referencia se debe alfabetizar como si anónimo fuera un nombre real o tal cual.
- Los materiales que son legales se deben usar como referencias sin autor, porque su alfabetización empezará por el primer elemento significativo de la entrada.

Envío del artículo

El escritor o escritora, debe enviar una carta dirigida al editor de la Revista manifestando la cesión de derechos patrimoniales y declaración de conflictos de intereses. Dicho documento indica la originalidad del artículo, que no está publicado en otro medio y que no se encuentra simultáneamente postulado en otra revista.

- El autor hará cesión de todos los derechos sobre el artículo a la Revista.
- Una vez iniciada la evaluación del artículo, los autores se comprometen a no retirarlo hasta la finalización del proceso. No se devolverán los originales.
- La Revista someterá los artículos recibidos a evaluación inicial por parte del Comité Editorial, en caso de que el Comité encuentre pertinente el texto, se someterá a evaluación por un árbitro anónimo quien determinará si es publicable. Si el árbitro lo aprueba pasará a su publicación.
- La dirección dará respuesta en un máximo de tres días acerca de la recepción de la contribución recibida al autor.
- Todos los artículos deberán remitirse vía electrónica, a través del open journal system (OJS) o por el correo electrónico de la revista.
- El texto debe estar ajustado según la guía para autores establecida por la dirección de la Revista.
- Una vez enviado el artículo se entiende que el autor ha autorizado su publicación. Al recibir los artículos no implica obligación de publicarlos. Los escritores son los responsables directos de las ideas, juicios y argumentaciones que se exponen en los artículos; el contenido no compromete el pensamiento del Comité Editorial ni de la Institución.
- Una vez enviado el artículo, se entiende que el autor autoriza la publicación de los datos correspondientes a la nota de autor.

Información para las contribuciones

Debe ser dirigida a través del siguiente correo electrónico:

revista@amigo.edu.co



Universidad Católica Luis Amigó
Transversal 51 A N°. 67 B-90. Medellín, Antioquia, Colombia
Tel.: 448 76 66
www.ucatolicaluisamigo.edu.co