

## PRESENTACIÓN

## EDITORIAL

## ARTÍCULOS RECOMENDADOS

### Envejecimiento: desgaste de identidad y los grupos como método para su fortalecimiento

*Aging: identity weathering and groups as a support method*  
Claudia Marcela Ríos Hincapié

### La animación sociocultural como enfoque de intervención comunitaria con el adulto mayor

*Sociocultural animation like approach of community intervention with the elderly*  
Juliana Suárez Quintero

### La importancia de los grupos de adultos mayores para el mejoramiento de las relaciones interpersonales

*The importance of older groups for improving interpersonal relationships*  
Katherine Mejía López

## COLABORADORES INTERNACIONALES

### Análisis de las motivaciones del voluntario en Oaxaca

*Analysis of the motivation of a volunteer in Oaxaca*  
Liliana Bojórquez Santiago

### Teorías de la ansiedad en la terapia Gestalt

*Theories of anxiety in Gestalt therapy*  
David Ceballos Montalvo

## COLABORADORES LOCALES

### Terapia de pareja: reflexiones sistémicas de un grupo en formación

*Couple therapy: systemic reflections in a formative group*  
Yesenia Mora Herrera, Marien Viviana Recalde David, Yulieth Andrea Montoya Vertel, María Patricia González Herrera, Damaris Isabel Paternina Montiel, Mary Luz Rendón Botero, Paula Andrea López Sepúlveda, Liliana Andrea Rodríguez Goez, Samuel Yepes Marulanda, Rubén Darío Vélez Montoya, Leidy Viriliana Hernández Moreno, Ricardo Andrés Sánchez Peláez, Ledy Maryory Bedoya Cardona

### Los psicólogos como actores en la implementación de los acuerdos de paz: reflexiones, retos y alternativas

*Psychologists as actors on the implementation of the peace accords: reflections, challenges and alternatives*  
María Paula Ruiz Osorio, Santiago Aguirre Acosta, Catalina Betancur Betancur

## COLABORADORES NACIONALES

### Pensamiento crítico, metacognición y aspectos motivacionales: una educación de calidad

*Critical thinking, metacognition and motivational aspects: quality education*  
Alejandro Botero Carvajal, Dora Inés Alarcón, Diala María Palomino Angarita, Ángela María Jiménez Urrego

### La evaluación psicológica infantil: metodología y aplicación de las técnicas proyectivas y psicométricas

*Child psychological evaluation: methodology and application of projective and psychometric techniques*  
Rocío del Pilar Gómez Ramírez

## JORNADA DE LECTURA DE ENSAYOS

### Reflexiones sobre la ética del psicólogo

*Reflections on psychologist ethics*  
Myriam Ríos Madrid

### El sistema de creencias. Un mundo en declive

*The belief system. A world in decline*  
Camilo Andrés Betancourt Restrepo

### ¿Es la psicología una ciencia?

*The psychology is science?*  
Carlos Antonio Garzón Betancourt

### La importancia de la psicoterapia cognitivo-conductual en el tratamiento de los trastornos mentales

*The importance of cognitive-behavioral psychotherapy in the treatment of mental disorders*  
Manuela Londoño Salazar



UNIVERSIDAD  
CATÓLICA



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

Revista Poiésis  
N°33, julio-diciembre, 2017

**ISSN (en línea):** 1692-0945

**Rector:**

Pbro. José Wilmar Sánchez Duque

**Vicerrectora de Investigaciones:**

Isabel Cristina Puerta Lopera

**Decana Facultad de Psicología y Ciencias Sociales:**

Luz Marina Arango Gómez

**Coordinadora Fondo Editorial:**

Carolina Orrego Moscoso

**Diseño y diagramación:**

Arbey David Zuluaga Yarce

**Corrector de estilo:**

Luisa Fernanda Córdoba Quintero

**Traducción:**

Diana Marcela Jaramillo Cataño

**Director/Editor de la revista:**

Hernando Alberto Bernal Zuluaga

**EQUIPO EDITORIAL**

Luis Hernán Saldarriaga, Director Programa de Psicología-  
Universidad Católica Luis Amigó

Luz Marina Arango, Decana Facultad de Psicología y Ciencias  
Sociales-Universidad Católica Luis Amigó

Hernando Alberto Bernal, Director/Editor revista Poiésis

**Edición:**

Universidad Católica Luis Amigó

**Dónde consultar la revista**

<http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/index>

**Envío de manuscritos:**

[poiesis@funlam.edu.co](mailto:poiesis@funlam.edu.co)

**Suscripciones:**

[http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/  
notification/subscribeMailList](http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/notification/subscribeMailList)

**Solicitud de canje:**

Biblioteca Vicente Serer Vicens  
Universidad Católica Luis Amigó  
Medellín, Antioquia, Colombia

**Contacto editorial:**

Hernando Alberto Bernal Zuluaga  
Director/Editor revista Poiésis

Universidad Católica Luis Amigó  
Transversal 51 A N°. 67B-90  
Medellín- Colombia  
Tel.: (574) 460 6991

**Correo electrónico:**

[poiesis@funlam.edu.co](mailto:poiesis@funlam.edu.co)

Revista Poiésis-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.

©2017 Universidad Católica Luis Amigó

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

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 revista Poiésis divulga artículos de calidad en Psicología,  
resultado de reflexiones académicas e investigaciones formativas,  
relevantes a nivel teórico, profesional y disciplinario, en los  
diferentes ámbitos y corrientes de la Psicología. De este modo,  
espera contribuir en la generación, conservación y divulgación del  
conocimiento científico.



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

# Contenido

## PRESENTACIÓN

## EDITORIAL

## ARTÍCULOS RECOMENDADOS

**Envejecimiento: desgaste de identidad y los grupos como método para su fortalecimiento**

*Aging: identity wethering and groups as a support method*

Claudia Marcela Ríos Hincapié

9

**La animación sociocultural como enfoque de intervención comunitaria con el adulto mayor**

*Sociocultural animation like approach of community intervention with the elderly*

Juliana Suárez Quintero

15

**La importancia de los grupos de adultos mayores para el mejoramiento de las relaciones interpersonales**

*The importance of older groups for improving interpersonal relationships*

Katherine Mejía López

21

## COLABORADORES INTERNACIONALES

**Análisis de las motivaciones del voluntario en Oaxaca**

*Analysis of the motivation of a volunteer in Oaxaca*

Liliana Bojórquez Santiago

27

**Teorías de la ansiedad en la terapia Gestalt**

*Theories of anxiety in Gestalt therapy*

David Ceballos Montalvo

46

## COLABORADORES LOCALES

### **Terapia de pareja: reflexiones sistémicas de un grupo en formación**

*Couple therapy: systemic reflections in a formative group*

Yesenia Mora Herrera, Marien Viviana Recalde David, Yulieth Andrea Montoya Vertel, María Patricia González Herrera, Damaris Isabel Paternina Montiel, Mary Luz Rendón Botero, Paula Andrea López Sepúlveda, Liliana Andrea Rodríguez Goez, Samuel Yepes Marulanda, Rubén Darío Vélez Montoya, Leidy Viriliana Hernández Moreno, Ricardo Andrés Sánchez Peláez, Ledy Maryory Bedoya Cardona

59

### **Los psicólogos como actores en la implementación de los acuerdos de paz: reflexiones, retos y alternativas**

*Psychologists as actors on the implementation of the peace accords: reflections, challenges and alternatives*

Maria Paula Ruiz Osorio, Santiago Aguirre Acosta, Catalina Betancur Betancur

75

## COLABORADORES NACIONALES

### **Pensamiento crítico, metacognición y aspectos motivacionales: una educación de calidad**

*Critical thinking, metacognition and motivational aspects: quality education*

Alejandro Botero Carvajal, Dora Inés Alarcón, Diala María Palomino Angarita, Ángela María Jiménez Urrego

85

### **La evaluación psicológica infantil: metodología y aplicación de las técnicas proyectivas y psicométricas**

*Child psychological evaluation: methodology and application of projective and psychometric techniques*

Rocío del Pilar Gómez Ramírez

104

## JORNADA DE LECTURA DE ENSAYOS

### **Reflexiones sobre la ética del psicólogo**

*Reflections on psychologist ethics*

Myriam Ríos Madrid

120

### **El sistema de creencias. Un mundo en declive**

*The belief system. A world in decline*

Camilo Andrés Betancourt Restrepo

126

### **¿Es la psicología una ciencia?**

*The psychology is science?*

Carlos Antonio Garzón Betancourt

133

### **La importancia de la psicoterapia cognitivo-conductual en el tratamiento de los trastornos mentales**

*The importance of cognitive-behavioral psychotherapy in the treatment of mental disorders*

Manuela Londoño Salazar

139

# Presentación

En este nuevo número de la revista digital Poiésis se divulgan cuatro textos presentados en la Trigésima Cuarta Jornada de Lectura de Ensayos, realizada el 5 de mayo de 2017 sobre el tema de la psicología de la tercera edad, un asunto que solo recientemente se abre camino en el discurso de la psicología evolutiva, ya que sucede con este lo mismo que con las personas mayores: se las segrega, discrimina y olvida, en la medida en que ya no son productivos y poco aportan a una sociedad deshumanizada, convertida en una máquina para la fabricación y el consumo de todo tipo de bienes y servicios en los que el adulto mayor no parece caber más. El lector encontrará estos artículos en un apartado titulado "Artículos recomendados"; los demás textos presentados en la Lectura de ensayos los encuentra en su respectivo apartado. Igualmente se han incluido en este último número las ya tradicionales secciones de colaboradores internacionales, nacionales y locales, con interesantes textos académicos sobre diversos temas de la psicología social y la psicología en general.

# Editorial

La revista electrónica Poiésis del Programa de Psicología de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Universidad Católica Luis Amigó llega a su número 33, y esta vez con un tema que nos convoca y del cual hacemos parte por nuestra condición humana cíclica y de vida: “el adulto mayor”. Tras esta invitación me surgen algunas ideas fuerza que potencian los discursos que hay detrás de este momento vital humano. Tercera edad, viejo, abuelo, añejo, adulto mayor, edad dorada; múltiples maneras de decir lo que simbólicamente se concibe a todo aquel ser humano que ha llegado a su senectud. En Colombia este momento puede ser considerado para muchos la alegría del descanso o de júbilo por la culminación de unos años de trabajo que terminan con la esperanza de la pausa y del regreso a casa-hogar para iniciar otro momento de su historia personal; Rubio Olivares y otros (2015) argumentan que “El envejecimiento es en sí mismo es un proceso cuya calidad está directamente relacionada con la forma como la persona satisface sus necesidades a través de todo su ciclo vital” (p. 2). En tal sentido, en Colombia se hace necesario no sólo la reflexión sobre este importante postulado cuya operativización se hace cada vez más compleja dados los índices de estados emocionales de la población de adultos mayores en las ciudades colombianas.

Desde los programas de pregrado y posgrado de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Universidad Católica Luis Amigó, el acompañamiento al adulto mayor va más allá de las apuestas académicas rigurosas que implican pensar, hacer y escribir sobre estos hombres y mujeres que han historizado familias completas en cada lugar donde hay un “abuelo”. La intervención humanizada ha de pasar el umbral de las técnicas, estrategias y metodologías de acompañamiento que ya autores y editoriales han descrito para su bien-estar y bien-vivir en su contexto específico. Hoy los acompañamientos psicosociales propenden por la valoración hacia el cuidado no solo del adulto mayor, sino de los cuidadores como acción inmediata para blindar el entorno en el que se encuentra y desarrolla sus actividades cotidianas.

Desde este ejercicio editorial me permitiré esbozar algunas pistas-acciones frente a orientaciones que pudiesen ser valoradas en el ejercicio constante de acompañamiento e intervención al adulto mayor desde los distintos haceres disciplinares.

Punto 1. Hacia un envejecimiento que fomente la autoestima en familia y de manera institucionalizada.

Punto 2. Hacia un envejecimiento donde se reconozca el momento vital de hombres y mujeres en igualdad de derechos por una vida digna y en paz.

Punto 3. Hacia un envejecimiento en donde el acceso a la salud sea digna y comprometida en la particularidad de cada persona

Punto 4. Hacia un envejecimiento en donde la creatividad, la ternura, y el acompañamiento humanizado sea lo primero.

Punto 5. Hacia un envejecimiento con alto compromiso por la vida misma con el objetivo de optimizar el capital social en función de la población anciana que nos rodea.

La Universidad, toda ella, ha de volver la mirada sobre el adulto mayor de nuestras ciudades y campos toda vez que son finalmente el capital humano que narra, valida y configura voces para no olvidar lo vivido, lo pasado, y no perpetuar los errores realizados. En la *abuelidad* encontramos el camino de la esperanza, por la historia que no presenciamos, por los caminos no recorridos; he aquí el reto que nos plantea el pensar para llegar a ser viejos...

A mis abuelos Joaquín, Virgelina, Tránsito y Fabio.

**Mg. Alexander Rodríguez Bustamante**

Universidad Católica Luis Amigó

Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Líder de la línea de investigación "Calidad de Vida"

Coordinador de la Especialización en Terapia Familiar

## Referencias

Rubio Olivares, D. Y., Rivera Martínez, L., Borges Oquendo, L. de la C., González Crespo, F. V. (2015). "Calidad de vida en el adulto mayor". *VARONA*, (61), 1-7.

# ARTÍCULOS RECOMENDADOS



# Envejecimiento: desgaste de identidad y los grupos como método para su fortalecimiento

*Aging: identity wethering and groups as a support method*

Recibido: 5 de mayo de 2017 - Aceptado: 8 de junio de 2017- Publicado: 19 de octubre de 2017

**Forma de citar este artículo en APA:**

Ríos Hincapié, C. M. (2017). Envejecimiento: desgaste de identidad y los grupos como método para su fortalecimiento. *Poiésis*, (33), 9-14. DOI: <https://doi.org/10.21501/16920945.2491>

Claudia Marcela Ríos Hincapié\*

## Resumen

El objetivo del siguiente artículo, es hacer una revisión teórica acerca de las concepciones que se tienen en la sociedad actual sobre el envejecimiento y de cómo el adulto mayor afronta este ciclo vital apoyándose en los grupos comunitarios. Con la llegada de la globalización, la tecnología y demás cambios influyentes en las dinámicas sociales; el adulto mayor empieza a verse aislado y relegado a un papel minoritario e invisible socialmente, lo que lo obliga a buscar nuevas salidas para el fortalecimiento de la identidad desgastada por este rol de inutilidad otorgado socialmente. La comunidad como fuente para la interacción y el reconocimiento de la experiencia es una vía para dar paso a la reestructuración de la identidad en el adulto mayor.

## Palabras clave:

Adulto Mayor; Comunidad; Cultura; Envejecimiento; Grupo; Identidad; Sujeto.

\* Psicóloga Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: marcelita2817@hotmail.com

## **Abstract**

The purpose of this article is to review theoretical conceptions in today's society about aging and how the elderly are facing this cycle by relying on community groups.

With the arrival of globalization, technology, and other changes influential on social dynamics; the elderly begin to feel isolated and relegated to a minority and a socially invisible role, which forces them to seek new outlets for the strengthening of their worn out identities by this role of uselessness given by society. The community as the source for interaction and recognition of their experience is a way to restructure the elderly identity

## **Keywords:**

Aging; Group; Identity; Community; Culture; Subject; Elderly.

El imaginario del envejecimiento y la adultez mayor carga ciertas connotaciones que han sido introyectadas a nivel social y cultural; la debilidad, la incapacidad, la enfermedad, la limitación, la inutilidad y el aislamiento serían algunas de ellas. Estas concepciones vienen siendo arrastradas desde tiempo atrás, por ejemplo, en la Grecia antigua ya Aristóteles decía que la vejez era un signo de debilidad y desesperanza (Jabif, 2011). Puede decirse que la adopción de estas posturas parte de un enfoque biológico, el cual de forma simplista, desestima en cierta medida la globalidad que abarca el sujeto.

Para muchos, los términos “viejo”, adulto mayor, anciano, van en la misma línea de lo insertivo, como si el llegar a esta etapa de la vida correspondiera a dejar de existir. Lo más común en la sociedad actual, es el intento exacerbado por evitar llegar a este ciclo: cirugías plásticas, cremas anti envejecimiento, pastillas con contenido hormonal, etc., todo para evitar el descenso de nuestro cuerpo, ese que lleva lo visible de la permanencia de nosotros como sujetos en un contexto social. Podría decirse que el miedo más relevante y fundado con mayor ahínco es este, la supresión en la vejez de nosotros como individuos en el espacio familiar, social y comunitario.

Es pertinente mencionar en primera instancia a la familia como parte fundamental de la sociedad. Los lazos afectivos construidos en este grupo, son los más importantes para un envejecimiento digno y no excluyente. La familia funciona como principal red de apoyo de cualquier persona, y del adulto mayor con especial énfasis. Pero es en este espacio donde primeramente se ve aislada esta población, situación que lo empieza a poner en riesgo como sujetos. Lo que ocurre es que el cuidado del adulto mayor en esta instancia, se limita a los aspectos físicos y es evidente que cuando va al médico o alguna persona cercana le interroga sobre su estado, describe sólo síntomas somáticos y es reacio a hablar de sus sentimientos de desesperanza y tristeza porque considera que no son importantes. Así, los factores que desencadenan este sentir, se conjugan con la estructura psíquica de la persona que envejece, junto a los factores constitucionales, orgánicos y sociales (Ferman, 2004).

Estos sentires tienen una repercusión social y como dice Camiro (2011), ocurre una retroalimentación de estos, y es que aparece ese desinterés por los llamados “viejos” y como no se les quiere no se les mira, como no se les mira, no se les estudia, se les excluye de lo social, se dejan afuera y se colocan al margen de la familia y de la comunidad. Ocurre entonces que la vida, el sentir, el hacer del adulto mayor queda supeditado al otro, o en otras palabras, ya no se le permite ser. Entonces, la aceptación de la llegada a la tercera edad, va mediada por la familia, la sociedad y el miedo a perder ese rol en lo social.

Es bien sabido que en nuestra cultura, el adulto mayor sobre todo en los estratos socioeconómicos bajos, queda relegado a un espacio sin voz, dependiente de los demás y a merced de lo que quieran hacer con él. En este proceso, la identidad individual va teniendo un cambio gradual, que se ratifica con la pérdida del espacio laboral y el cercamiento de lazos sociales que ocasionan que el rol desempeñado hasta el momento se pierda y el sentido de pertenencia a un grupo o espacio se vea diluido y lo que hasta el momento se consideraba identitario empieza a disolverse (Salvarezza, 2002); en cuanto a esto, Bleichmar apunta (citado en Ferman 2006), que el Yo se encuentra articulado a

una red que determina su existencia y cuando ésta se rompe, toda la estructura psíquica del sujeto queda en situación de naufragio; por esto el aislamiento y ensimismamiento son tan comunes en esta etapa de la vida. Así, cuando el adulto mayor ve diluido su rol dentro de la sociedad, se queda sin herramientas individuales para hacer frente a esta situación y su identidad se ve en riesgo cuando son expulsados de los sectores dominantes de la sociedad. En la misma línea, Moraga manifiesta que “la identidad sirve para organizar la interpretación de las experiencias asignándoles un significado subjetivo que puede ser modificado por la propia experiencia” (citado en Farías, 2001, p. 190).

Podría decirse que en esta medida, los roles sociales destinados a las personas se desdibujan, es decir, los individuos son útiles a la sociedad en tanto producen, a partir de ahí, cuando su nivel de productividad deja de ser eficaz y evidente, se vuelve sinónimo de no ser, lo que deja al adulto mayor en una posición casi de inexistencia. Con estas dinámicas sociales, es común ver que el anciano se acostumbra a recibir accionares, a esperar de los otros; situación que lo perpetúa en una posición de marginalidad social. Esto se debe al enfoque cultural de una vejez desvalida, que los pone en una posición dependiente, que no les pide nada y les da todo, lo que evita que ocurra un movimiento frente a esta situación.

Como lo menciona Farías (2001), al adulto mayor se le concede el privilegio de no hacer nada, oportunidad que tiene para reconstruir su vida, sus gustos y distribuir su tiempo como mejor le parezca; privilegio que ve trocado con la realidad actual, ese no hacer nada es sinónimo de “no sirves para nada”. Pero ¿qué es lo que impide que el adulto mayor no actúe? Una posible respuesta a esta cuestión y retomando la idea de la identidad es arriesgarse a decir que esa desconexión que sufre de sus redes de apoyo, el aislamiento al que se ve sometido y en ocasiones el abandono, forman un coctel que hace efecto en su subjetividad y lo desvincula de todo su contexto.

Cabe anotar que el Estado contribuye a esta posición, con la idea de una retribución a los adultos mayores porque ya brindaron socialmente lo que tenían; simplemente en la vejez hay que dedicarse a ser inútil. Lo que hacen a veces con sus programas para el adulto mayor es continuar resaltando las falencias físicas de los mismos, no se busca fortalecer otros aspectos, sino como se menciona anteriormente, el énfasis se hace en el déficit directamente (Salvarezza, 2002). Entender esta etapa de la vida como una más, donde hay potencialidades diferentes y se trabaje sobre ellas, permitiría que la voz del adulto mayor se propagara y creara un movimiento tan grande que genere transformaciones sociales.

Quizá la salida a este dilema sea el proyectar con más fuerza dentro de la comunidad al adulto mayor ya que como dice Montero, el identificarse socialmente en un grupo proporciona un marco de referencia, dando a la individualidad un sentido y proyección histórica (citada en Farías, 2001). Las comunidades son unas fuentes de integración para el adulto mayor, son la base para compartir con sus pares, hacerse visibles, para el reconocimiento, la transmisión de vivencias, el impulso de la creatividad y dar cuenta de que no siempre ese deterioro físico es equivalente al deterioro mental; trabajar desde allí es el reto, no desde la carencia, sino desde la participación activa de este grupo generacional.

Pero todos estos procesos requieren del acompañamiento e integración no solo de profesionales, sino de personas que pertenezcan a otro ciclo vital, para con esto, fomentar la participación comunitaria y evitar el desalojo del adulto mayor de la dinámica social. Entonces, la participación por parte de la tercera edad debe partir del deseo por la misma, de la decisión en cuanto a las acciones que quieren emprender para el mejoramiento de su calidad de vida. No quedarse estáticos en la invisibilización y programar encuentros alrededor de la cooperación, la colaboración, enrutamiento y asociación con sus pares y demás personas que quieran hacer parte del cambio general. Mantener la estructura social actual, del anciano como agente invisible, perpetua los significantes individuales en el tiempo.

La experiencia con las mujeres adultas mayores del barrio Nueva Villa la Iguaná da cuenta de cómo a partir de las actividades desarrolladas por un grupo se pueden obviar factores marcados socialmente para la vejez; es con la apertura e inclusión de los espacios públicos a las personas adultas mayores, el reconocimiento de su experiencia como parte aportante de la sociedad, que se crea la certeza de que esas subjetividades tiene capacidad de decisión y participación comunitaria. A través del proceso psicosocial, esta minoría pasa de ser invisible a empoderarse de su espacio, a participar en la transformación comunitaria y es construyendo y aportando desde su experiencia como evitan que los estigmas sociales se prolonguen en el tiempo.

## Conflicto de intereses:

La autora declara no tener conflictos de interés relacionados con este artículo.

# Referencias

- Camiro, J. (2011). *EL psicoanálisis y la vejez: la depresión en adultos mayores*, diciembre 2, Recuperado de <https://filosofart.wordpress.com/2011/12/02/el-psicoanalisis-y-la-vejez-la-depresion-en-adultos-mayores/>
- Farías, H. (2001). Adulto mayor: participación e identidad. *Revista de psicología*, 10(1), 189.
- Ferman, A. (2004). Psicoanálisis en la vejez: cuando el cuerpo se hace biografía y narración. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 99, 169-182.
- Ferman, A. (2006). Subjetividad, relato y vejez. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 103, 111-124.
- Ferman, A. (2009). El otro, el viejo, trabajo psicoanalítico e inclusión. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*; 108, 158-169.
- Jabif, E. (2011). El balance: clínica de la vejez. Recuperado de <http://www.efba.org/efbaonline/jabife.10.htm>
- Montero, M. (1991). *Una orientación para la psicología política en América latina*. *Psicología Política*, (3), 27-43.
- Salvarezza, L. (2002). *Psicogeriatría: teoría y clínica* (No. 159.922. 63). Paidós.

# La animación sociocultural como enfoque de intervención comunitaria con el adulto mayor

*Sociocultural animation like approach of community intervention with the elderly*

Recibido: 5 de mayo de 2017 - Aceptado: 12 de Junio de 2017 - Publicado: 19 de octubre de 2017

**Forma de citar este artículo en APA:**

Suárez Quintero, J. (2017). La animación sociocultural como enfoque de intervención comunitaria con el adulto mayor. *Poiésis*, (33), 15-20. DOI: <https://doi.org/10.21501/16920945.2492>

Juliana Suárez Quintero\*

## Resumen

La población adulta mayor, es una población poco apreciada y tenida en cuenta en el contexto actual. La experiencia en el trabajo con el adulto mayor, muestra que la forma de trabajar de estas personas, en cuanto a la acogida que tienen hacia cualquier tipo de acompañamiento que se les brinde, permite emplear metodologías y enfoques novedosos. El proyecto Funlam con la tercera edad, al cual se adhieren un grupo de voluntarios que acompañaron, por un lapso de aproximadamente cuatro años a un grupo de mujeres adultas mayores, tienen la posibilidad de dar gran variedad de miradas a los fenómenos que surgen allí. En este caso, se expondrán las convergencias que, después de un análisis se podrían enmarcar en la animación sociocultural como enfoque de intervención comunitaria.

## Palabras clave

Adulto mayor; Animación sociocultural; Enfoque; Intervención comunitaria.

\* Estudiante de psicología de la Universidad Católica Luis Amigó. Voluntaria en el proyecto Funlam con la tercera edad.  
Correo electrónico: [juliana.suarezqu@amigo.edu.co](mailto:juliana.suarezqu@amigo.edu.co)

## **Abstract**

The older adult population is a population that is not appreciated and taken into account in the current context. The experience in working with the older adult shows that the way these people work, in terms of their welcome to any kind of accompaniment offered to them, makes it possible to employ novel methodologies and approaches. The Funlam project with the elderly, which is joined by a group of volunteers who accompanied, for a period of approximately four years to a group of older adult women, have the possibility of giving a wide variety of looks to the phenomena that arise there. In this case, the convergences that, after an analysis could be framed in the sociocultural animation as a community intervention approach, will be exposed.

## **Keywords:**

Approach; Elderly; Community intervention; Sociocultural animation.



Para la intervención en comunidades existe gran variedad de enfoques y metodologías; aquí se expondrá la animación sociocultural (ASC) para identificar qué puntos de esta metodología se implementaron por las voluntarias del proyecto Funlam con la tercera edad (FTE), proyecto que se llevó a cabo durante aproximadamente cuatro años con un grupo de mujeres adultas mayores del Barrio Nueva Villa de la Iguana de Medellín, por lo que tuvo la oportunidad de plantearse dentro de su accionar varios enfoques de intervención. La animación sociocultural da una mirada, no solo a la población sino que es fundamental para ella tener en cuenta el contexto, ya que de allí se derivan las necesidades de los individuos. Por ello, en este texto se hará recorrido por lo que es el adulto mayor en una comunidad, lo que fue el proyecto Funlam con la tercera edad y las acciones que se plantearon como animación sociocultural dentro de la intervención que se llevó a cabo con el grupo de mujeres adultas mayores.

En la actualidad la población adulta mayor no representa la mayor parte de la población colombiana, partiendo, que desde la Ley 1251 de 2008, es considerado como adulto mayor, “aquella persona que cuenta con sesenta (60) años de edad o más.” (Secretaría del Senado, Ley 1251, Art. 3. 2008), sin embargo en los últimos años se ha visto un incremento de personas de esta edad gracias a la alta expectativa de vida de la que se goza hoy en Colombia. En comunidades catalogadas como vulnerables, es mayor la presencia de adultos mayores que han sido dejados a un lado por la comunidad, pues a través de los años ha ido perdiendo su valor por los estándares que impone la sociedad, en cuanto a producción y consumo, sin tener en cuenta que, de acuerdo con lo planteado por Preciado, los adultos mayores hacen “parte fundamental de la historia social que se vive cotidianamente” (2010, p. 107), pues es por medio de procesos como la memoria histórica, que como bien lo menciona Betancourt (2004), “supone la reconstrucción de los datos proporcionados por el presente de la vida social y proyectada sobre el pasado reinventado” (p. 216), y son precisamente quienes lo han vivido, quienes logran reconstruir la historia a través de la narrativa y el voz a voz. Esta es una de las razones por las que se le debe dar un lugar de importancia al adulto mayor dentro de las comunidades y tener en cuenta no solo sus necesidades y requerimientos, sino también su experiencia para que de esta manera surjan propuestas novedosas, que sirvan para aumentar su calidad de vida y contribuyan con el desarrollo y la formación de comunidades.

En este caso particular, un grupo formado por 15 mujeres adultas mayores, residentes en el Barrio Nueva Villa de la Iguaná de Medellín, fueron foco de intervención comunitaria de un proyecto llamado Funlam con la tercera edad, al cual estuvieron vinculadas alrededor de 10 voluntarias con tareas específicas, encaminadas a promover el desarrollo de varias esferas de la vida de dichas mujeres, abarcando aspectos como el cognitivo, que comprendía principalmente la memoria, el social-comunitario, que abarcaba proyección y participación en la comunidad y el social-relacional que pretendía aumentar la calidad de las relaciones dentro del grupo, generando así mayor cohesión grupal. En esta vía, se plantea que, sin ninguna pretensión las actividades que se llevaban a cabo, venían teñidas con pinceladas de animación sociocultural, como parte de la intervención comunitaria realizada en este contexto, en tanto la ASC es, según Jiménez:

(...) Un proceso educativo de intervención consciente e intencional, que promueve entre los miembros de la comunidad, la participación activa, además de favorecer que los individuos sean protagonistas para conseguir su propio desarrollo y el de la comunidad, trasformando así la realidad y mejorando su calidad de vida (2015, p. 13).

La animación sociocultural surge en Europa en el siglo XX como respuesta a los grandes cambios industriales que vivía la sociedad en aquel entonces, pues muchas de las personas, en especial las que llegaban a la ciudad después de una larga vida en el campo, no contaban con la capacitación y habilidad para insertarse en un mundo industrializado. El primer avistamiento de la ASC surge como proceso de alfabetización y capacitación técnica de estas personas. Más adelante, es necesario crear espacios para el aprovechamiento del tiempo libre, lo que también corre por cuenta de este enfoque. Es en Francia donde aparece la ASC como “metodología de intervención socioeducativa” (Sepúlveda, 2009, p. 13). En Latinoamérica, surge con la intencionalidad de “acercar a los sectores más empobrecidos a posibilidades de transformación y acceso al poder” (Sepúlveda, 2009, p. 17), lo cual se lograba por medio de la consecución de estrategias que fomentaran la capacidad de gestión, para que de esa manera, el empoderamiento de las comunidades, se diera como proceso consciente, después de la indagación y construcción de conocimiento.

La animación sociocultural es un enfoque de intervención que carga con algunos imaginarios y prejuicios, como por ejemplo el concebirlo como una técnica o un método, que se basa en juegos, actividades lúdicas y dinámicas, que muchas veces carecen de fundamento teórico diferente al juego, o el hecho de que sea algo lineal y establecido. Serrate y Gonzales (2013) mencionan que los objetivos de la ASC, varían según el ámbito y la población en la que se implemente; van desde el fomento de la autonomía en las personas que participan en las actividades de este tipo, hasta el aumento en la participación activa de los habitantes en procesos sociales y comunitarios, favoreciendo así el empoderamiento (citados por Jiménez, 2015, p. 13).

En el contexto en el que se aplicó el proyecto, era de especial interés para las personas que lo llevan a cabo, que se evidenciara en el grupo de adultas mayores un empoderamiento, que se diera por medio de la participación activa en procesos comunitarios de su interés, partiendo del concepto de participación como un “Proceso social encaminado a la búsqueda de poder para garantizar solución a sus necesidades; [...] poder que va desde lo individual a lo colectivo de un grupo social, contrario a la marginación y exclusión que llevan al despojo del poder” (Franco, 2010, p. 87), de manera que al promover la participación, se llegue al empoderamiento colectivo.

Siguiendo esta línea de trabajo, Ventosa (citado por Jiménez, 2015). propone que la ASC tiene tres modalidades que son: la cultural que tiene por objetivo, la promoción de expresiones artísticas y culturales, que por lo general centran su acción en la actividad; la social con dos vertientes, la asistencial y la comunitaria que va muy de la mano con los objetivos planteados por el proyecto de FTE, que son la participación y el desarrollo comunitario, que dirigen su mirada a los grupos o a la comunidad; por último está la modalidad educativa que promueve la educación escolar y se centra en la persona como tal (Jiménez, 2015, p. 14).

Por otro lado, en cuanto a la animación sociocultural, específicamente implementada con el adulto mayor, ya hemos dicho que la calidad de vida en esta etapa del ciclo vital, abarca muchos más aspectos que los relacionados con la salud y es por eso que la creación de espacios que generen en ellos una participación activa, una interacción constante, la creación y fortalecimiento de vínculos, la toma de decisiones y la resolución de conflictos cotidianos, son acciones que contribuyen a que esta población aumente en gran medida su productividad, pues esto los hace partícipes de procesos comunitarios y actividades que tienen como fin el desarrollo de un barrio, lo cual ayuda a mejorar su calidad de vida.

En síntesis, se podría decir que el proyecto FTE implementó estrategias que podrían considerarse de animación sociocultural porque estaban dirigidas a que por medio del aprendizaje y conocimiento, aumentara la participación social de estas mujeres; a que el grupo de la tercera edad lograra tener una mayor presencia, en espacios propios para el adulto mayor y que se empoderaran de su comunidad con la realización de actividades de proyección social, un ejemplo claro de esto, fue el bazar realizado por el grupo en el 2016, donde estas mujeres, participaron de manera activa con presentaciones artísticas, ayudas logísticas y de gestión, actividades que demostraron que el adulto mayor puede generar desde su experiencia e iniciativa, movilizaciones masivas, participación, integración y saber.

La ASC es entonces, pertinente para la intervención con adulto mayor, porque es una metodología que permite moverse entre varias modalidades que logran dar respuesta a las diferentes necesidades del adulto mayor, que, al tener en cuenta el contexto pueden variar bastante. También la ASC, al tener un fundamento pedagógico, facilita el acercamiento a esta población por medio de diferentes actividades, mediante las cuales, no solo se aproveche el tiempo libre sino que se logre un aprendizaje, en cuanto a manejo de recursos, elaboración de productos, nutrición, comunicación, relaciones interpersonales, entre muchas otras cosas que el equipo de FTE dejó en esta comunidad y muchas más que se lleva consigo desde la experiencia del trabajo con estas mujeres.

## Conflicto de intereses:

La autora declara no tener conflictos de interés relacionados con este artículo.

# Referencias

- Betancourt Echeverry, D. (2004). Memoria Individual, memoria colectiva y memoria individual: lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo. En *La práctica investigativa en ciencias sociales* ( pp. 124- 134). Bogotá: UPN, Universidad Pedagógica Nacional.
- Secretaria del Senado. (2008). Ley 1251 (Diario Oficial No. 47.186). Recuperado de: [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_1251\\_2008.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1251_2008.html)
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE (2005). *Censo General, población adulta mayor*. Recuperado de: [https://www.dane.gov.co/files/censos/presentaciones/poblacion\\_adulto\\_mayor.pdf](https://www.dane.gov.co/files/censos/presentaciones/poblacion_adulto_mayor.pdf)
- Franco Giraldo, Á. (2010). Atención primaria en salud (APS) ¿De regreso al pasado?. *Facultad Nacional De Salud Pública*, 30(1), 83–94.
- Jiménez Valverde, A. (2015) *Empoderamiento de las Personas Mayores a través de un proyecto de animación sociocultural en el mundo Rural: Arrabal de Portillo*. (Tesis). Universidad de Valladolid, España.
- Preciado Jiménez, S. (2010). Modelo Montessori, una propuesta para el trabajo con adultos mayores. *RUMBOS TS*, 5(5), 107-118.
- Sepúlveda, M. (2009). La animación sociocultural: conceptos, fundamentos y prácticas (pp. 13-19). Medellín: Escuela de animación Juvenil.

# La importancia de los grupos de adultos mayores para el mejoramiento de las relaciones interpersonales

*The importance of older groups for improving interpersonal relationships*

Recibido: 5 de mayo de 2017 - Aceptado: 12 de junio de 2017 - Publicado: 19 de octubre de 2017

**Forma de citar este artículo en APA:**

Mejía López, K. (2017). La importancia de los grupos de adultos mayores para el mejoramiento de las relaciones interpersonales. *Poiésis*, 33, 21-25. DOI: <https://doi.org/10.21501/16920945.2493>

Katherine Mejía López\*

## Resumen

En este ensayo se presenta un panorama general desde la experiencia de un grupo de interés de estudiantes del programa de psicología de la Universidad Católica Luis Amigó, trabajo desarrollado con un grupo de socialización de mujeres adultas mayores en el barrio Nueva Villa de la Iguaná de Medellín y la importancia en estas dinámicas para el mejoramiento de las relaciones interpersonales, las cuales permiten en esta etapa del ciclo vital fortalecer su rol en diferentes contextos de los cuales en algunas ocasiones se desdibuja al adulto mayor y por medio de esta experiencia evidenciar la importancia de construir, visibilizar al adulto mayor en la comunidad y conocer la realidad de sus contextos; de esta manera ampliar el rol del adulto mayor en la interacción con la comunidad.

## Palabras claves:

Adulto mayor; Factor protector; Grupos; Relaciones interpersonales.

\* Estudiante de noveno semestre de psicología, Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: [katerine0593@hotmail.com](mailto:katerine0593@hotmail.com)

## **Abstract**

This essay presents an overview of the experience of a student interest group of the psychology program of the Universidad Católica Luis Amigó, a work developed with a group of socialization of older adult women in the Nueva Villa de la Iguana district of Medellín. And the importance in these dynamics for the improvement of the interpersonal relations, which allow in this stage of the life cycle to strengthen its role in different contexts of which in some occasions the elder is blurred and through this experience to demonstrate the importance of Construct, visualize the elderly in the community and know the reality of their contexts; Thus expanding the role of the elderly in the interaction with the community.

## **Keywords:**

Elderly; Groups; Interpersonal relations; Protective factor.

En la actualidad existe un rápido crecimiento de la población adulta mayor, realidad que enfrenta toda la población mundial y a la cual Colombia no es ajena; el envejecimiento, es un proceso continuo e irreversible que comienza desde el momento de la concepción y que es transversal a diferentes aspectos pues además de los parámetros cronológicos también le son propios los cambios fisiológicos, psicológicos y afectivos (Neugarten, 1999); además, otros autores agregan que es una construcción social que opera de acuerdo a la experiencia de cada uno de nosotros.

La experiencia obtenida por el Grupo Funlam con la tercera edad (FTE) con un grupo de mujeres adultas mayores del Barrio Nueva Villa de la Igua de Medellín, permitió reconocer la importancia de los grupos de socialización para el mejoramiento de las relaciones interpersonales y como en ellos emergen situaciones que pueden ser simples y que están llenas de significados para el adulto mayor; las relaciones interpersonales en esta experiencia permitieron al grupo de mujeres adultas mayores fortalecer los lazos de amistad que les permitía a ellas reconocerse como mujeres responsables y con virtudes para seguir creciendo en su historia de vida, visibilizar al adulto mayor en la comunidad y conocer la realidad de sus contextos.

Es necesario subrayar la escases de recursos humanos y económicos para la consolidación de programas sociales e institucionales que apoyen los grupos de socialización del adulto mayor, tema que nos debe cuestionar en el acercamiento del sector social y profesional y como es nuestro rol en los espacios comunitarios; en este ensayo se presenta entonces un panorama general de la importancia de los grupos de adultos mayores para el mejoramiento de las relaciones interpersonales.

Las relaciones interpersonales en este caso de los grupos de adulto mayor juegan un papel importante en las diferentes esferas del ser humano que atraviesa esta edad y hacen parte de una red de apoyo y de socialización para la persona, la cual permite utilizar el tiempo de ocio de manera más adecuada y con mayor aprovechamiento para su calidad de vida; las relaciones sociales que en los grupos de socialización se establecen pueden generar tanto factores positivos como negativos; es por esta razón que se abarca el tema de las relaciones interpersonales en los grupos de adultos mayores, puesto que es una dinámica social que moviliza actualmente a esta población.

Así mismo, es interesante conocer un poco las relaciones interpersonales de la población adulta mayor y para ello es importante dejar de lado los estereotipos que poseen quienes no han llegado a esta etapa de la vida tendiendo a instaurar un imaginario cultural de inutilidad en el adulto mayor, sin conocer el verdadero protagonismo, liderazgo y empoderamiento del mismo.

En cuanto a los grupos, estos se ven permeados por diferentes factores que permiten o no una adecuada consolidación del mismo; según Gallardo (2002) "el grupo es la unión de varias personas que se intercomunican en una relación de amistad y cooperan con vistas a conseguir un objetivo en común" (p. 68), es decir, reconociendo la realidad misma del grupo es posible identificar un objetivo en común que permita una satisfacción colectiva y no solo de una parte de los participantes; la construcción de dicho objetivo se convierte en algo dinámico que genera movimiento del grupo y facilita un crecimiento, el cual se evidencia en tres etapas principales: una etapa de nacimiento y desarrollo inicial, una de autoidentificación y otra de consolidación (Gallardo, 2002). Este proceso

se ve permeado por la integración afectiva de sus miembros y este a su vez, de la espontaneidad y autenticidad de las comunicaciones dentro del grupo, recursos que constantemente se van estructurando en los grupos del adulto mayor (Gallardo, 2002). Algunos de los factores de riesgo que se pueden intervenir en los grupos del adulto mayor son la soledad, la falta de acompañamiento y la disfunción familiar (Tuesca et al., 2003).

Una adecuada relación interpersonal permite el ajuste del individuo a su entorno y mayor seguridad en sí mismo; según Gallardo (2002) uno de los problemas en el transcurso de esta fase del ciclo vital es la aceptación de un rol distinto en las esferas laborales, familiares, afectivas, y el grupo de socialización de adultos mayores es una ayuda muy eficaz, es un espacio ideal para ocupar el tiempo de ocio, demostrar aptitudes, recursos y ampliar el campo de las relaciones interpersonales.

Por otra parte, existen variables que permiten una dinamización de las relaciones interpersonales en un grupo; una de ellas es la interacción, la cual se produce inicialmente a través de la comunicación verbal entre los miembros; a medida que las necesidades de los seres humanos aparecen en el grupo y encuentran satisfacción en el mismo por medio de la inclusión y el afecto el factor de la interacción afectiva en la socialización permite al grupo cooperar respecto al objetivo en común, empoderar al adulto mayor en la construcción del crecimiento grupal y visibilizarlo en su comunidad, como ser humano con capacidades para la construcción social.

Igualmente, los grupos de socialización del adulto mayor se convierten en un factor protector frente a diferentes trastornos mentales y del comportamiento que pueden presentarse en esta etapa, (Tuesca, et al., 2003) afirman que:

La participación del adulto mayor en grupos de socialización permite integrarlos en actividades laborales, de ocio y lúdicas. Esta actividad posibilita un apoyo físico y emocional al romper con esquemas preconcebidos hacía ellos, como son la estigmatización y la discriminación (p. 600).

En conclusión, es de resaltar la importancia de los grupos de socialización tanto para el mejoramiento de sus relaciones interpersonales como factor protector de su salud mental y física. Aunque exista una carencia general de servicios de salud mental y física en Colombia, con amplias desigualdades, se observa que la conformación de estos grupos posibilita el adecuado esparcimiento y facilita una mejor calidad de vida que permita al adulto mayor empoderarse.

Es evidente la necesidad de aproximarnos más a la realidad del adulto mayor según, como lo recuerdan Eco & Palacio, (2007) en aspectos como su salud mental y física, su grado de dependencia, su entorno familiar, sus condiciones laborales, su situación en términos de ingresos, la percepción que tienen de sí mismos, de las generaciones con quien conviven y del entorno en general, entre otros aspectos, que pueden ser abordados por todos los sectores sociales y las profesiones que aportan a la construcción de estos grupos.



De ahí que, es importante continuar el trabajo y el empoderamiento del adulto mayor y consolidar estos grupos como un eje de socialización fundamental para la calidad y la dignidad de sus vidas.

## Conflicto de intereses:

La autora declara no tener conflictos de interés relacionados con este artículo.

## Referencias

- Eco, M., & Palacio, L. (2007). ¿Está preparado nuestro país para asumir los retos que plantea el envejecimiento poblacional? *Salud Uninorte*, 23(2), 292-301.
- Gallardo, R. (2002). Animación sociocultural de la vida diaria en la tercera edad. País vasco (Spain): Serviao Central de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Neugarten B. (1999). *Los significados de la edad*. Editado por Dail A. Neugarten. Barcelona: Herder.
- Tuesca, R., Herrera, N., Sosa, A., Martínez, F., Arjona, Y., Cueto, J., & Manrique, I. (2003). Los grupos de socialización como factor protector contra la depresión en personas ancianas. Barranquilla, Colombia. *Rev. Esp Salud Pública*, 77(5), 595-604.

# **COLABORADORES INTERNACIONALES**

# Análisis de las motivaciones del voluntario en Oaxaca

## *Analysis of the motivation of a volunteer in Oaxaca*

Recibido: 4 de junio de 2017 - Aceptado: 16 de junio de 2017 - Publicado: 19 de octubre de 2017

**Forma de citar este artículo en APA:**

Bojórquez Santiago, L. (2017). Análisis de las motivaciones del voluntario en Oaxaca. *Poiésis*, (33), 27-45.

DOI: <https://doi.org/10.21501/16920945.2494>

Liliana Bojórquez Santiago\*

### Resumen

Este artículo presenta un análisis de las motivaciones que llevan a las personas a hacerse voluntarias en Oaxaca, utilizando la adaptación del Inventario de Funciones del Voluntariado (IFV) de Dávila y Chacón (2005). Se aplicó el instrumento a una muestra de 143 voluntarios, 12 pertenecientes a CANICA, Centro de Apoyo al Niño de la Calle de Oaxaca, Asociación Civil, y 131 a Cruz Roja Mexicana, Institución de Asistencia Privada, delegación local Oaxaca, encontrando que el motivador más importante es la *mejora del currículo*, lo cual está relacionado con las características de la población encuestada y las organizaciones a las cuales están vinculados. Se confirma que existe multiplicidad en las motivaciones que determinan la participación voluntaria y que prestar un servicio voluntario brinda una oportunidad de intercambio entre el voluntario y la organización.

### Palabras claves:

Motivaciones; Oaxaca; Inventario de Funciones del voluntariado (IFV); Voluntario.

\* Alumna de la maestría en Ciencias Humanas de la Universidad Anáhuac Oaxaca. Correo electrónico: [lilibosan@hotmail.com](mailto:lilibosan@hotmail.com)

## **Abstract**

This article presents an analysis of the motivations that lead people to become volunteers in Oaxaca, using *Volunteer Functions Inventory (VFI) adapted from* Dávila and Chacón (2005). The instrument was applied to a sample of 143 volunteers, 12 belonged to CANICA, Support Center Street Child Oaxaca, Civil Association, and 131 Mexican Red Cross, Private Assistance Institution, local delegation Oaxaca, finding that the most important motivator is *improved curriculum*, which is related to the characteristics of the survey population and the organizations to which they are linked. It is confirmed that multiplicity exists in the motivations that determine the voluntary participation and voluntary service providing an opportunity for exchange between the volunteer and the organization.

## **Keywords:**

Motivations; Oaxaca; Volunteer Functions inventory (VFI); Volunteer.

# Introducción

Hablar del voluntariado es un tema complejo y subjetivo, está presente en el mundo desde hace mucho tiempo, trasciende fronteras, culturas y religiones. En la actualidad existen infinidad de instituciones que se abocan a prestar ayuda y que atienden distintas problemáticas sociales sean estas las relacionadas con la salud, educación, asistencia social, alimentación, ambientales, defensa de los derechos de las personas, problemas de vivienda, rescate de personas en desastres, entre muchas otras, gracias al apoyo de sus voluntarios.

Tomando en cuenta estas amplias posibilidades de brindar un servicio, se puede establecer que cualquier persona puede ser voluntaria y contribuir de alguna forma con sus propios talentos, conocimientos y disposición a transformar una realidad de la sociedad, las acciones voluntarias son producto de ciudadanos responsables, son formas de ayudar.

Dado el impacto positivo de la contribución del voluntario en las diferentes causas con las que se compromete, resulta importante identificar las motivaciones que llevan a las personas a buscar oportunidades de voluntariado y las condiciones que hacen que mantenga este compromiso.

De acuerdo a Chacón, Pérez y Vecina (2011) prolongar la permanencia del voluntario en las instituciones otorga beneficios tanto a las organizaciones como a aquellas personas que brindan su servicio en forma voluntaria y a los beneficiarios.

Asimismo, la salida de voluntarios de las instituciones es una pérdida considerable, los costos se ven incrementados ante la necesidad de contratar personal remunerado para cumplir con las tareas que el voluntario realiza, además de que la labor de captar y capacitar a nuevos voluntarios trae consigo gastos y resulta complejo.

En México, a través de la historia, el voluntariado organizado se ha distinguido por encontrarse relacionado con creencias religiosas de auxilio a los necesitados y valores, además de atribuirse una participación principal a las mujeres, de ahí que en la mente colectiva hoy día persista la idea de las "Damas Voluntarias" (Serna, 2010).

En Oaxaca, la necesidad de contar con la ayuda de los voluntarios en diferentes organizaciones y actividades está presente y su aportación es valiosa, su acción ofrece grandes beneficios, sobre todo considerando que es un estado con un porcentaje alto de pobreza en México.

Por esta razón el objetivo de este trabajo es identificar y analizar los factores que generan motivación en los voluntarios de Oaxaca, partiendo de la idea de que al conocerlas las instituciones pueden definir mecanismos para su captación y retención, es decir hacer mejoras a la gestión de su voluntariado, para ello se utilizará el *Volunteer Functions Inventory (VFI)* de Clary et al. (1998).

## Revisión de literatura

Es importante partir de la definición de voluntario, la cual servirá de guía en la investigación:

“Un voluntario es aquella persona que de modo continuo, desinteresado y responsable, dedica parte de su tiempo a actividades en beneficio de la comunidad, organizadas desde un proyecto desarrollado por una entidad determinada” (Pérez, García, y Sepúlveda, 2012).

Persona voluntaria es aquella que sensibilizada por la situación social de los ciudadanos y ciudadanas del mundo, de manera altruista y solidaria decide participar, junto con otros, en diferentes proyectos dentro de una organización de voluntariado, dedicando parte de su tiempo en beneficio de una acción enmarcada dentro de un proyecto concreto (Bermejo, 2002).

Dentro del tema del voluntariado encontramos desde estructuras internacionales como el programa de Voluntarios de las Naciones Unidas (VNU) o la Cruz Roja así como instituciones más locales que atienden problemáticas muy específicas de comunidades dentro de un país.

En México, Serna (2010) comenta, que aún prevalece la idea del voluntariado ligado a creencias, valores religiosos y a las mujeres, especialmente damas de los sectores acomodados, afirma que esto es una imagen distorsionada y estereotipada de la realidad que incluso ha dejado de lado otras formas importantes de participación social de las mujeres, explica que esta idea viene dado que en el pasado de México el único espacio de interacción fuera de lo privado para las mujeres en especial las de los sectores acomodados era el involucrase en actividades caritativas cristianas en las cuales además se contaba con la aprobación de los esposos, padres y hermanos, sin embargo, en la narrativa de Serna (2010) también se encuentra descrito que a través de la historia del voluntariado la participación de los hombres, ha estado presente, unas veces directamente en la práctica voluntaria y otras como procuradores de fondos.

En relación a la motivación, esta es uno de los elementos más importantes para entender la participación de los voluntarios en las organizaciones, es necesario resaltar que el prestar un servicio es un acto de dar y recibir, el voluntario aporta su talento, conocimientos, habilidades, esfuerzo, tiempo, etc., pero también puede recibir beneficios como experiencia, conocimientos, amistades, por mencionar algunos, es decir, es posible que a través de su servicio reciba satisfacción a sus motivaciones, al mismo tiempo que las organizaciones se procuran del apoyo necesario para el cumplimiento de sus objetivos.

El término motivación, como nos recuerda Naranjo (2009), procede etimológicamente del latín motus, que está relacionado con aquello que moviliza a la persona a realizar una actividad. “De esta manera, se puede definir la motivación como el proceso por el cual el sujeto se plantea un objetivo, utiliza los recursos adecuados y mantiene una determinada conducta, con el propósito de lograr una meta” (Naranjo, 2009).

Es fundamental resaltar, en cuanto a la motivación que autores como Maslow (1943), Herzberg y Mausner (1959), McGregor (1960), Adams (1965), McClelland (1989) y Inglehart (1990), han coincidido en la naturaleza multidimensional de la motivación y en la relación e influencia que ejerce esta sobre el desempeño de las personas en las organizaciones (como se citó en Pérez et al., 2012).

Al hablar de motivación, no se puede dejar de lado a la Teoría de la Jerarquía de las Necesidades establecida por el psicólogo Abraham Maslow, López (2005) menciona que su propuesta es que la motivación humana está basada en la voluntad de satisfacer sus necesidades (fuerza interna), e identifica una jerarquía de cinco necesidades, siendo estas: Las fisiológicas, de seguridad, pertenencia, de estima y de autorrealización.

Importante también resulta mencionar en este estudio de las motivaciones la “Teoría Bifactorial de Herzberg” (teoría de motivación-higiene en las actitudes en el trabajo), “la Teoría Bifactorial de Herzberg afirma que la motivación se genera por la búsqueda de una satisfacción óptima de ciertas necesidades, las que producen satisfacción laboral” (como se citó en López, 2009).

Existen diversos motivos que explican el voluntariado. “Algunas investigaciones han propuesto un único factor general motivacional (Cnaan y Goldberg-Glen, 1991), otros han propuesto un modelo bifactorial (Lanning, 1990) y otros modelos multifactoriales (Clary, et al. 1998, por ejemplo). Las propuestas multifactoriales son las que hasta el momento han recibido más apoyo empírico (ver por ejemplo, Okun, Barr y Herzog, 1998), posiblemente porque parten de un marco teórico bien asentado” (Dávila y Chacón, 2005).

Para poder comprender mejor el modelo multifactorial de Clary et al. (1998) es conveniente analizar la Teoría Funcional (Katz, 1960; Smith, Bruner y White 1956), esta teoría fue propuesta en un principio en relación a las actitudes y las opiniones y plantea la idea de que las personas pueden sostener las mismas actitudes y realizar conductas en apariencia similares por razones muy distintas, y que estas pueden servir para satisfacer varias funciones en un mismo tiempo o en momentos temporales diferentes. Partiendo de la Teoría Funcional, Clary y Syder (1991) construyen la Teoría Funcional de las Motivaciones del Voluntariado, dicha teoría considera que las personas tienen motivaciones diversas y estas motivaciones influyen en su participación como voluntarios, es decir proponen un modelo multifactorial, esto es, la existencia de una multiplicidad de motivaciones (como se citó en Dávila y Chacón, 2005).

Clary et al. (1998) partiendo de la Teoría Funcional de las Motivaciones del Voluntariado a través de seis estudios que realizaron, construyeron, evaluaron y validaron el *Volunteer Functions Inventory (VFI)*, estableciéndolo como un instrumento que mide las funciones del voluntariado e identifica seis motivaciones, a continuación se describen cada una de ellas. Se nombran las motivaciones en español usando la adaptación presentada por Dávila (2002):

- **Defensa del yo (protective).** La motivación se centra en proteger al ego de aspectos negativos del *self*. En el caso del voluntariado, puede servir para reducir el sentimiento de culpa por ser más afortunado que los demás. Se manifiesta un interés por escapar de sentimientos negativos.

- **Valores (values).** Es una de las funciones que ofrece al voluntario la oportunidad de expresar valores relacionados con el altruismo e interés humanitario hacia otros.
- **Mejora del currículum (career).** Esta función apunta a los beneficios para el voluntario relacionados con su carrera, beneficios que puede obtener por su participación en la actividad voluntaria. El voluntariado le permite prepararse para una nueva carrera o mantener habilidades necesarias para su carrera.
- **Relaciones sociales (social).** Implica motivaciones relativas a las relaciones con los demás. Servir como voluntario puede ofrecer oportunidades para estar con los amigos, así mismo, la participación voluntaria en una actividad vista con buenos ojos por otras personas importantes para el voluntario.
- **Conocimiento (understanding).** Esta función implica la oportunidad de permitir nuevas experiencias de aprendizaje y la posibilidad de ejercitar conocimientos, destrezas y habilidades que de otra manera no podría poner en práctica.
- **Mejora del estado de ánimo (enhancement).** Esta función se orienta a obtener satisfacciones relacionadas con el desarrollo y crecimiento personal, así como el autoestima. Implica refuerzos positivos del ego.

La ventaja del *VFI* como explican Dávila y Chacón (2005) es que puede ser utilizado con diferentes tipos de voluntariado, no se enfoca a un tipo de voluntariado específico.

Haciendo referencia a López (2009), las motivaciones regularmente se han clasificado en dos grandes bloques: autocentradas y heterocentradas, las primeras brindan un beneficio centrado en la propia persona, las segundas están en función del beneficio al otro, comprendiendo así un carácter altruista o solidario. Así mismo, nos menciona López (2009) que anteriormente al hablar de las motivaciones de los voluntarios sólo se hacía referencia a las heterocentradas, ya que parecía que las autocentradas desvirtuaban la acción altruista y solidaria del voluntariado. No debe extrañar que en la práctica voluntaria se presenten diversas motivaciones tanto autocentradas como heterocentradas ya que como se ha comentado el voluntariado es un espacio de intercambio de experiencias, conocimientos y vivencias, donde el voluntario brinda beneficios con su acción y a la vez los recibe.

## Metodología

Con la intención de analizar las motivaciones que en Oaxaca llevan a las personas a ser voluntarias se utilizó el cuestionario *Volunteer Functions Inventory (VFI)*, el cual hizo posible identificarlas, para ello se tomó la adaptación del *VFI* propuesta por Dávila y Chacón (2005).

El *VFI* ha sido utilizado por Dávila (2002), adaptado a la población española tomando en cuenta a las motivaciones como una de las variables relacionadas con los voluntarios, lo aplicó a 419 voluntarios que colaboraban en 29 organizaciones diferentes y que trabajaban con diversas poblaciones, su muestra la divide en voluntarios socioasistenciales y voluntarios ecologista. Dávila y Chacón (2005) aplican el *VFI* adaptado a voluntarios españoles con la intención de comprobar si de nuevo



se confirma el modelo multifactorial de las motivaciones participando un total de 395 voluntarios donde el tipo de actividades y las organizaciones a las que pertenecían eran diversas, el 89.4% de los voluntarios desarrollaban actividades socioasistenciales y el 10.6% desarrollaban actividades mediambientales. Pérez et al. (2012) toman como guía los resultados de la aplicación del *VFI* adaptado, para determinar cuáles son las variables que motivan a los voluntarios en Colombia, el *VFI* fue aplicado a 173 voluntarios en el III encuentro Nacional del Voluntariado realizado en la ciudad de Medellín, cabe mencionar que éste último artículo deriva de la tesis de maestría de García (2012).

El *VFI* consta de 30 ítems, utiliza una escala de Likert que va del 1 (no tan importante) a 7 (extremadamente importante). Está compuesto por 6 subescalas las cuales coinciden con la teorización funcionalista propuesta por los autores. Cada subescala contiene 5 ítems que permite evaluar cada una de ellas. (Clary et al., 1998; Dávila, 2002; Dávila y Chacón. 2005). Véase tabla 1.

Tabla 1. Subescalas e ítems del *VFI*.

Subescala	Ítem
<b>Defensa del yo (protective)</b>	7. Por muy mal que me sienta, el voluntariado me ayuda a olvidarlo.
	9. Con el voluntariado me siento menos solo/a.
	11. Colaborando como voluntario/a dejo en parte de sentirme culpable por ser más afortunado/a que otros.
	20. El voluntariado me ayuda a resolver mis propios problemas personales.
	24. El voluntariado es una forma de huir de mis propios problemas.
	3. Estoy interesado/a en aquellos que son menos afortunados que yo.
	8. Estoy verdaderamente interesado/a por el grupo particular al que estoy ayudando.
	16. Siento compasión por la gente que está necesitada.
	19. Siento que es importante ayudar a otros.
	22. Creo que puedo hacer algo por una causa que es importante para mí.
	1. El voluntariado puede facilitarme el encontrar un puesto de trabajo.
	10. Mediante el voluntariado puedo hacer nuevos contactos que podrían beneficiarme en mi carrera profesional o en mis negocios.
	15. El voluntariado me permite explorar diferentes opciones profesionales.
	21. El voluntariado me ayudará a tener éxito en mi profesión.
	28. La experiencia voluntaria mejorará mi currículum.
	2. Tengo amigos que son voluntarios.
	4. La gente cercana a mí quiere que sea voluntario/a.
	6. La gente que conozco comparte un interés por el servicio a la comunidad.
	17. Otras personas cercanas a mí dan un alto valor al servicio a la comunidad.
	23. El voluntariado es una actividad importante para la gente más cercana a mí.
	12. Puedo aprender más sobre la causa para la que estoy trabajando.
	14. El voluntariado me permite obtener una nueva perspectiva de las cosas.
	18. El voluntariado me permite aprender cosas a través de la experiencia directa.
	25. En el voluntariado aprendo a tratar a diversos tipos de personas.
	30. El voluntariado puede ayudarme a conocer mis propias fuerzas.
	5. El voluntariado me hace sentir importante.
	13. El voluntariado incrementa mi autoestima.
	26. El voluntariado me hace sentir necesario/a.
	27. El voluntariado me hace sentir mejor conmigo mismo/a.
	29. El voluntariado es una forma de hacer nuevos amigos.

Fuente: Adaptado de Clary et al. (1998); Dávila (2002) y Dávila y Chacón (2005).

Los voluntarios de la muestra pertenecían a dos instituciones diferentes, siendo estas: CANICA, Centro de Apoyo al Niño de la Calle de Oaxaca, A. C. y Cruz Roja Mexicana, I. A. P., delegación local Oaxaca.

La primera se caracteriza por ser una institución sin fines de lucro constituida en Mayo de 1992, surge como resultado de una investigación sobre la situación de los niños de la calle, su misión es “promover el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes trabajadores de la calle y sus familias, a través de un programa educativo que propicie la conciencia crítica y la disposición activa para el cambio social” (CANICA de Oaxaca, 2016). Dentro de las principales actividades de sus voluntarios se encuentran: talleres y/o clases para niños, niñas y adolescentes, apoyo en salón de clases, estrategias de enseñanza – aprendizaje, encomienda de proyectos específicos de acuerdo al perfil del voluntario, apoyo al servicio de comedor y talleres para padres y madres desde la formación gastronómica. De los 12 voluntarios de CANICA todos formaron parte de la muestra.

La segunda se caracteriza por ser una institución de asistencia privada, constituida en la República Mexicana el 21 de Febrero de 1910. Tiene como misión “ofrecer atención eficiente a la población en casos de emergencia y en situaciones de desastre, e impulsar acciones tendientes a incrementar la capacidad de las personas y las comunidades a través de la acción voluntaria” (cruzrojamexicana.org.mx). En esta institución todas las personas que en ella colaboran son llamadas voluntarias, algunas reciben una gratificación monetaria, en este caso se trata de personas que ocupan puestos clave para asegurar en todo momento la operatividad de la misma. Para integrar la muestra objeto de esta investigación se considera a los voluntarios no gratificados, de los 218 voluntarios no gratificados en la delegación local Oaxaca fueron encuestados 131. Las principales actividades de sus voluntarios son las desempeñadas en el área de capacitación y servicios médicos, administración, socorros, captación de fondos, juventud, damas voluntarias, prevención de accidentes, comunicación e imagen institucional, difusión y propiamente las del área de voluntariado.

Para obtener información de las organizaciones, se aplicó un cuestionario al representante de cada una, tomándose la propuesta de Dávila (2002) seleccionando algunos ítems dado el contexto de esta investigación, dicho cuestionario adaptado consta de dos apartados el primero permite extraer información general de la organización y el segundo brinda información sobre los voluntarios. Véase apéndice, 1.

Para el voluntario se aplica un cuestionario con dos apartados, con la finalidad de conocer las características generales de la población y establecer un perfil del voluntario en relación a los resultados de la muestra se contemplan en el primer apartado las siguientes variables socio-demográficas propuestas por Dávila (2002): Sexo, edad, nivel de estudios, situación laboral, ocupación profesional, estado civil, la existencia de hijos, cantidad y edades de los mismos, así como actitudes religiosas, se consideró conveniente adaptar algunas variables dado el contexto de la investigación así como agregar otros datos como tiempo de servicio en la institución y si la colaboración del voluntario está ligado a un tipo de servicio social escolar (pudiendo ser este

servicio social, prácticas profesionales, estancia práctica). En el segundo apartado del cuestionario aplicado al voluntario, para nuestro estudio de las motivaciones se muestra el *VFI* adaptado a la población española por Dávila y Chacón (2005). Véase apéndice, 2.

## Resultados

El *VFI* se aplicó a un total de 143 voluntarios en las instalaciones de cada organización, procurando no interrumpir sus labores. En cuanto a los resultados sociodemográficos, se encontró que el 60.14% eran mujeres y 39.86% eran hombres. En relación a la edad de los voluntarios destaca que el 90.91% eran menores de 30 años, la edad mínima de los voluntarios fue de 15 años y la máxima de 68 años. En cuanto a los estudios terminados, el resultado más elevado se presentó en el nivel medio con 73.43%. Al revisar la situación laboral, el 79.72% de los voluntarios estaban estudiando. En relación al estado civil, sobresale que el 90.91% de los voluntarios eran solteros y que el 89.51% del total de voluntarios no tiene hijos. Tomando en cuenta las actitudes religiosas, el 85.31% consideraron que la opción que mejor definía su situación respecto a la religión era creyente, dentro de este porcentaje las personas no practicantes fueron mayoría. El 56.64% de los voluntarios tenían colaborando en la organización menos de 1 año. Del total de voluntarios de la muestra el 75.52% manifestó no estar en la organización cumpliendo con un servicio social escolar. Véase tabla 2.

Tabla 2. Datos sociodemográficos

	Sexo	Mujer	Hombre	TOTAL
	60.14%	39.86%	100%	
Rango de edad	Menores de 18 años	7.69%	4.90%	12.59%
	Entre 18 y 25 años	43.36%	27.27%	70.63%
	Entre 26 y 30 años	2.80%	4.90%	7.69%
	Entre 31 y 40 años	0.70%	2.10%	2.80%
	Entre 41 y 50 años	1.40%	0.70%	2.10%
	Más de 50 años	4.20%	0%	4.20%
Nivel de estudios terminado	Básico (primaria y secundaria)	9.09%	4.90%	13.99%
	Medio (bachillerato/preparatoria)	43.36%	30.07%	73.43%
	Superior (formación profesional y maestría)	7.69%	4.90%	12.59%
Situación laboral	*Estudiantes	49.65%	30.07%	79.72%
	Empleados (jornada completa y parcial)	6.99%	7.69%	14.69%
	Otro (desempleados, ama de casa, jubilados)	3.50%	2.10%	5.59%
Situación laboral: *Estudiantes (79.72%)	Nivel básico (solo se encontró secundaria)	0%	0.70%	0.70%
	Nivel medio (se considera bachillerato/preparatoria)	9.09%	2.80%	11.89%
	Nivel superior (se considera Ingeniería, licenciatura y carrera técnica)	40.56%	26.57%	67.13%
Estado civil	Solteros	53.85%	37.06%	90.91%
	Casados	4.20%	1.40%	5.59%
	Otro (divorciados, separados y viudo)	2.10%	1.40%	3.50%

Continúa en la página siguiente

Continúa en la página anterior

	Sexo	Mujer	Hombre	TOTAL
	60.14%	39.86%	100%	
Hijos	Si	7.69%	2.80%	10.49%
	No	52.45%	37.06%	89.51%
Actitudes religiosas	Agnóstico	0.70%	6.99%	7.69%
	Ateo	3.50%	3.50%	6.99%
	Creyente no practicante	37.06%	21.68%	58.74%
	Creyente practicante	18.88%	7.69%	26.57%
Tiempo de servicio	Menos de 1 año	37.06%	19.58%	56.64%
	1 a 5 años	19.58%	17.48%	37.06%
	6 a 10 años	2.80%	1.40%	4.20%
	Más de 10 años	0.70%	1.40%	2.10%
Voluntario para cumplir con un servicio social escolar (incluye también estancias prácticas y prácticas profesionales)	Si	15.38%	9.09%	24.48
	No	44.76%	30.77%	75.52

Fuente: Resultados de la aplicación del cuestionario a los voluntarios.

En cuanto a los resultados de la aplicación del *VFI*, este fue validado internamente por dos estadísticos que evalúan la adecuación de la muestra, uno fue el Alfa de Cronbach que arroja un resultado sobresaliente de 0.9033 y el otro el *Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)* siendo el resultado 0.8295. Una vez demostrado que el cuestionario se adecuó correctamente a la muestra, un segundo paso fue aplicar el análisis de componentes principales (*PCA*), se tomaron los coeficientes del primer componente los cuales todos fueron estadísticamente significativos. Este análisis nos deja ver tanto una nueva validación del cuestionario así como los ponderadores o pesos correspondientes a cada pregunta lo cual nos dice que pregunta y que bloque de preguntas es más importante en términos de lo que motiva a las personas a tomar la decisión de ser voluntarias. Véase tabla 3.

Tabla 3. Resultados obtenidos por ítem y por subescala:

DEFENSA DEL YO	Coeficiente obtenido por PCA	Peso de cada ítem	Peso de cada ítem en la subescala.
Ítems:			
7. Por muy mal que me sienta, el voluntariado me ayuda a olvidarlo.	0.1661696	2.76%	21.09%
9. Con el voluntariado me siento menos solo/a.	0.1905224	3.63%	<b>27.72%</b>
11. Colaborando como voluntario/a dejo en parte de sentirme culpable por ser más afortunado/a que otros.	0.1267306	1.61%	12.26%
20. El voluntariado me ayuda a resolver mis propios problemas personales.	0.1814028	3.29%	25.13%
24. El voluntariado es una forma de huir de mis propios problemas.	0.1344541	1.81%	13.80%
<b>TOTAL</b>		<b>13.10%</b>	<b>100%</b>
VALORES	Coeficiente obtenido por PCA	Peso de cada ítem	Peso de cada ítem en la subescala
Ítems:			
3. Estoy interesado/a en aquellos que son menos afortunados que yo.	0.1227154	1.51%	11.17%
8. Estoy verdaderamente interesado/a por el grupo particular al que estoy ayudando.	0.1771076	3.14%	23.26%
16. Siento compasión por la gente que está necesitada.	0.1728623	2.99%	22.16%
19. Siento que es importante ayudar a otros.	0.1616369	2.61%	19.37%
22. Creo que puedo hacer algo por una causa que es importante para mí.	0.1800995	3.24%	<b>24.05%</b>
<b>TOTAL</b>		<b>13.5%</b>	<b>100%</b>

Continúa en la página siguiente

Continúa en la página anterior

MEJORA DEL CURRÍCULO	Coeficiente obtenido por PCA	Peso de cada ítem	Peso de cada ítem en la subescala
Ítems:			
1. El voluntariado puede facilitarme el encontrar un puesto de trabajo.	0.1880765	3.54%	15.80%
10. Mediante el voluntariado puedo hacer nuevos contactos que podrían beneficiarme en mi carrera profesional o en mis negocios.	0.1976111	3.91%	17.44%
15. El voluntariado me permite explorar diferentes opciones profesionales.	0.2190242	4.80%	21.43%
21. <i>El voluntariado me ayudará a tener éxito en mi profesión.</i>	0.2300255	5.29%	<b>23.64%</b>
28. La experiencia voluntaria mejorará mi currículum.	0.2203465	4.86%	21.69%
<b>TOTAL</b>		<b>22.39%</b>	<b>100%</b>
RELACIONES SOCIALES	Coeficiente obtenido por PCA	Peso de cada ítem	Peso de cada ítem en la subescala
Ítems:			
2. Tengo amigos que son voluntarios.	0.1219014	1.49%	10.23%
4. La gente cercana a mí quiere que sea voluntario/a.	0.1644689	2.71%	18.63%
6. La gente que conozco comparte un interés por el servicio a la comunidad.	0.1489263	2.22%	15.28%
17. Otras personas cercanas a mí dan un alto valor al servicio a la comunidad.	0.1536719	2.36%	16.26%
23. <i>El voluntariado es una actividad importante para la gente más cercana a mí.</i>	0.239777	5.75%	<b>39.60%</b>
<b>TOTAL</b>		<b>14.52%</b>	<b>100%</b>
CONOCIMIENTO	Coeficiente obtenido por PCA	Peso de cada ítem	Peso de cada ítem en la subescala
Ítems:			
12. Puedo aprender más sobre la causa para la que estoy trabajando.	0.1476933	2.18%	14.01%
14. El voluntariado me permite obtener una nueva perspectiva de las cosas.	0.1867108	3.49%	22.39%
18. El voluntariado me permite aprender cosas a través de la experiencia directa.	0.1642445	2.70%	17.33%
25. En el voluntariado aprendo a tratar a diversos tipos de personas.	0.1749519	3.06%	19.66%
30. <i>El voluntariado puede ayudarme a conocer mis propias fuerzas.</i>	0.2035814	4.14%	<b>26.62%</b>
<b>TOTAL</b>		<b>15.57%</b>	<b>100%</b>
MEJORA DEL ESTADO DE ÁNIMO	Coeficiente obtenido por PCA	Peso de cada ítem	Peso de cada ítem en la subescala
Ítems:			
5. El voluntariado me hace sentir importante.	0.1854136	3.44%	16.42%
13. <i>El voluntariado incrementa mi autoestima.</i>	0.2276769	5.18%	<b>24.75%</b>
26. El voluntariado me hace sentir necesario/a.	0.2019603	4.08%	19.48%
27. El voluntariado me hace sentir mejor conmigo mismo/a.	0.197007	3.88%	18.53%
29. El voluntariado es una forma de hacer nuevos amigos.	0.2088034	4.36%	20.82%
<b>TOTAL</b>		<b>20.94%</b>	<b>100.00%</b>

Fuente: VFI adaptado de Clary et al. (1998) por Dávila y Chacón (2005). Datos resultados de la aplicación del VFI en Oaxaca.

Se puede observar que la motivación con mayor peso para los voluntarios fue la de *mejora del currículum*, lo cual significa que los voluntarios se encuentran mayormente motivados porque consideran que su actividad voluntaria les puede permitir adquirir experiencia para su carrera, esto está congruentemente relacionado con que el mayor porcentaje de los voluntarios en el análisis de la situación laboral se encontraba estudiando, y dentro de estos estudiantes el mayor porcentaje correspondió a aquellos que estaban en el nivel superior como describe en la tabla 2. Es importante resaltar que ambas organizaciones ofrecen a sus voluntarios oportunidades tanto de capacitación como la posibilidad de poner en práctica dentro de su acción voluntaria lo que va de acuerdo a su perfil como estudiante y con esto la oportunidad de adquirir las habilidades y práctica que su formación profesional demanda, además de que dichas organizaciones cuentan con importante

prestigio que sin lugar a duda hará resaltar el currículum de cualquier persona que haya colaborado con ellas, no hay que perder de vista que Oaxaca es un estado con pocos espacios para que las personas desarrollen sus talentos y capacidades. En este motivador el ítem 21. *El voluntariado me ayudará a tener éxito en mi profesión* fue el que presentó mayor peso, reafirmando porqué *mejora del currículum* es el principal motivador. Feist y Feist (2008) citando a Maslow (1970) explican que en la mayoría de las personas existe la necesidad de conocer, entender, resolver misterios, Maslow llamó a estos deseos, necesidades cognitivas, esto puede ser vinculado a los resultados que ofrece la aplicación del VFI.

Destaca en segundo lugar como motivador, la *Mejora del estado de ánimo*, este se encuentra orientado a obtener satisfacciones relacionadas con el desarrollo y crecimiento personal, así como la autoestima. Implica refuerzos positivos del ego, en concordancia, el ítem con mayor peso fue 13. *El voluntariado incrementa mi autoestima*. Feist y Feist (2008), nos mencionan que Maslow (1970) identifica dos niveles de necesidades de estima los de reputación y el autoestima, el primero hace referencia al prestigio, reconocimiento o fama que una persona ha logrado a los ojos de los demás y el segundo incluye un deseo de fuerza para el logro, competencia, confianza, independencia y libertad. Vinculando esto a los resultados podemos resaltar la importancia de necesidad de logro de los voluntarios.

Otro motivador para los voluntarios que participaron en nuestra muestra es el *Conocimiento*, porque les permite nuevas experiencias de aprendizaje y la posibilidad de ejercitar conocimientos, destrezas y habilidades que de otra manera no podrían poner en práctica. Esta motivación se puede vincular también al hecho de que la mayoría de los voluntarios de la muestra son jóvenes estudiantes y ven en el voluntariado la oportunidad que necesitan no sólo para incrementar sus conocimientos sino para poner en práctica los que ya poseen. En este caso el ítem con mayor peso fue 30. *El voluntariado puede ayudarme a conocer mis propias fuerzas*. En definitiva, el obtener conocimientos impacta positivamente en la mejora de cualquier currículum.

Aunque en porcentajes menores, las *relaciones sociales* donde resalta el ítem 23. *El voluntariado es una actividad importante para la gente más cercana a mí*, seguido de *valores* donde sobresale el ítem 22. *Creo que puedo hacer algo por una causa que es importante para mí* y por último *la defensa del yo* donde destaca el ítem 9. *Con el voluntariado me siento menos solo/a* son también motivadores para los voluntarios en Oaxaca.

Se puede apreciar en los resultados que el mayor porcentaje de los voluntarios en la muestra son jóvenes y la mayor cantidad de ellos tiene menos de un año prestando su servicio. Analizando esto último y en concordancia con lo que expresan Chacón et al. (2011), la motivación de *valores* resulta más importante para aquellos voluntarios de mayor edad que para los jóvenes y es más significativa para las personas que llevan más tiempo en la organización. También señala que es importante considerar el tipo de organización a la que pertenezca el voluntario y en base a esto puede verse variación en las motivaciones del mismo.

# Conclusiones

Se ha podido comprobar con la aplicación del *VFI* la multiplicidad de las motivaciones en los voluntarios de Oaxaca, de acuerdo a esto, los motivadores en orden de importancia para los voluntarios involucrados en nuestro estudio son: *mejora del currículo, mejora del estado de ánimo, conocimiento, relaciones sociales, valores y defensa del yo*, estos resultados difieren con lo que expone Dávila (2002), quien como resultado de su estudio encontró que los voluntarios ecologistas se muestran más motivados que los socioasistenciales por la expresión de *valores* y que los voluntarios socioasistenciales parecen más motivados que los ecologistas por *aprender nuevas experiencias y tener la oportunidad de ejercitar conocimientos y habilidades*. Dávila y Chacón (2005) explican que en su estudio al revisar el porcentaje de varianza explicada por cada factor, el de mayor porcentaje es el factor de *defensa del yo*, al igual que en el segundo caso, recordemos que su muestra de voluntarios estaba compuesta por voluntarios socioasistenciales y mediambientales. Por su parte Pérez et al. (2012) en relación a los factores que motivan a los voluntarios en Colombia, sus resultados apuntan a: *valores, carrera (mejora del currículo), social (relaciones sociales) y comprensión (conocimiento)*. Con lo cual podemos concluir y coincidir con lo que expresa Dávila (2002) que existen diferencias importantes entre los voluntarios en relación al tipo de actividad desempeñada y en cuanto a diversas variables que en este caso a considerar es la motivación. Además de confirmar que son varias las motivaciones que pueden impulsar a una persona a realizar una acción voluntaria y que la misión y actividades de las organizaciones así como el contexto particular de las mismas pueden influir en la motivación del voluntario.

Para el caso de este estudio se pudo detectar que en la participación voluntaria la mayor cantidad de la muestra la conformaron mujeres, sin embargo la colaboración de los hombres aunque menor, también es en un porcentaje importante, así mismo, cabe resaltar que aun cuando en actitudes religiosas el mayor número de personas son creyentes (practicantes o no), ninguna de las organizaciones promueve algún tipo de creencia religiosa, con esto se descarta que necesariamente la participación voluntaria al menos para estas dos instituciones esté relacionada con un tema de creencias o prácticas religiosas. No hay que perder de vista que hoy día en comparación a tiempos pasados el acceso de la mujer a la educación superior y por consecuencia al mundo laboral se ha visto incrementado y que para nuestra investigación la mayor cantidad de voluntarios son mujeres y el mayor porcentaje de ellas desempeña además el rol de estudiante, o tiene un empleo. Con esto podemos confirmar lo planteado por Serna (2002), la participación voluntaria de las mujeres no está siempre ligada a creencias o prácticas religiosas.

Las definiciones que se han considerado sobre el voluntario parecieran contraponerse con los resultados que se han encontrado en esta investigación, sobre todo si se ubica a *mejora del currículo* como un motivo autocentrado, sin embargo se considera que no es así dado que en todo momento se ha comentado sobre las múltiples *motivaciones* de las personas, de eso se trata, se han analizado las motivaciones que llevan a las personas a tomar la decisión de ser voluntarias y contribuir con su particular talento y conocimientos al desarrollo de las actividades de la organización, la cual requiere a su vez de su valioso apoyo para cumplir con sus objetivos en favor de sus beneficiarios y que por ello brinda oportunidades de inclusión, siempre con el ánimo de asegurar la

continuidad en sus tareas y dar cumplimiento eficiente a su misión y en este proceso se favorece una relación de intercambio con el voluntario. En Oaxaca, es alentador encontrar que muchos jóvenes están canalizando sus esfuerzos a cuestiones productivas como el voluntariado teniendo una visión profesional a futuro.

Así mismo, no hay que perder de vista que las motivaciones del voluntario están presentes desde que decide realizar su acción voluntaria y durante el tiempo que permanece en la organización y que la atención y satisfacción de las mismas a través de las actividades que desarrolle en las organizaciones influyen en su permanencia dentro de la organización, por ello la importancia de tener una adecuada atención de la persona voluntaria tomando en cuenta el momento en el que se encuentra dentro de la organización y mejorar la gestión del voluntariado.

## Conflicto de intereses:

La autora declara no tener conflictos de interés relacionados con este artículo.

## Referencias

Bermejo, A. (2002). *Manual de gestión del voluntariado*. Recuperado de [http://www.plataformavoluntariado.org/ARCHIVO/documentos/recursos/2002\\_manualdegestion\\_MDM.pdf](http://www.plataformavoluntariado.org/ARCHIVO/documentos/recursos/2002_manualdegestion_MDM.pdf)

*Canica de Oaxaca*. (2016). Recuperado de: <https://canicadeoaxaca.org.mx/>

Chacón, F., Pérez, T., y Vecina, M. L. (2011). Motivaciones del voluntariado: factores para la permanencia y vinculación del voluntariado. *Documentación social*, 131–148. Recuperado de <http://www.caritas.es/imagesrepository/CapitulosPublicaciones/4140/06-MOTIVACIONES DEL VOLUNTARIADO. FACTORES PARA LA PERMANENCIA Y VINCULACIÓN DEL VOLUNTARIADO.pdf>

Clary, E. G., Snyder, M., Ridge, R. D., Copeland, J., Stukas, A. a, Haugen, J., y Miene, P. (1998). Understanding and assessing the motivations of volunteers: A functional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1516–1530. Recuperado de [http://www.communicationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/understanding\\_and\\_assessing\\_the\\_motivations\\_of\\_volunteers-\\_a\\_functional\\_approach.pdf](http://www.communicationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/understanding_and_assessing_the_motivations_of_volunteers-_a_functional_approach.pdf)

*Cruz Roja Mexicana, sede nacional*. Recuperado de <http://cruzrojamexicana.org.mx/>



- Dávila, M. C. (2002). *La incidencia diferencial de los factores psicosociales en distintos tipos de voluntariado*. [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Recuperado de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/psi/ucm-t26478.pdf>
- Dávila, M. C., y Chacón, F. (2005). Adaptación del inventario de funciones del voluntariado al voluntariado español. *Iberpsicología*, 10(1). Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/28083155>
- Feist, J., y Feist, G. J. (2008). *Theories of personality*. Recuperado de <http://www.rawanonline.com/wp-content/uploads/2012/09/Theories-of-Personality-7e-English.pdf>
- García, M. A. (2012). *Aplicación del inventario de funciones del voluntariado a los voluntarios en Colombia*. [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Colombia, Medellín. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/6536/1/3008025.2012.pdf>
- López, E. (2009). *Claves para la gestión del voluntariado en las entidades no lucrativas*. Recuperado de [http://www.plataformavoluntariado.org/ARCHIVO/documentos/recursos/Cuaderno\\_Gestion\\_6FLV\\_Voluntariado.pdf](http://www.plataformavoluntariado.org/ARCHIVO/documentos/recursos/Cuaderno_Gestion_6FLV_Voluntariado.pdf)
- López, J. (2005). Motivación laboral y gestión de recursos humanos en la teoría de Frederick Herzberg. *Gestión En El Tercer Milenio. Revista de Investigación de La Facultad de Ciencias Administrativas. UNMSM*, 8(15), 25–36. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/administrativas/article/view/9692/8498>
- Naranjo, M. L. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación*, 33(2), 153–170. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44012058010>
- Pérez, G., García, M. A., y Sepúlveda, L. Y. (2012). La motivación en los voluntarios: Una aplicación del inventario de funciones al caso Colombia. *Entramado*, 8(2), 50–63. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/entra/v8n2/v8n2a04.pdf>
- Serna, G. M. (2010). La diversidad y el contexto cambiante del voluntariado en México. *Espiral, estudios sobre estado y sociedad*, XVI(47), 141–172. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/espiral/v16n47/v16n47a5.pdf>

## Apéndice

Se aplicó un cuestionario al representante de cada organización, tomándose la propuesta de Dávila (2002), se seleccionaron algunos ítems que se consideraron apropiados, dicho cuestionario adaptado consta de dos apartados: el A permite extraer información general de la organización y el B brinda información sobre los voluntarios, así mismo, se aplicó un cuestionario a los voluntarios que contiene a su vez dos apartados: el A proporciona datos sociodemográficos y es adaptado de Dávila (2002) y el B se trata del VFI de Clary et al. (1998) adaptado por Dávila y Chacón (2005).

## APARTADO B

### CUESTIONARIO DE MOTIVACIONES: VOLUNTEER FUNCTIONS INVENTORY (VFI)

A continuación encontrarás una serie de frases que hacen referencia a tu situación como voluntario/a. Evalúa tu grado de acuerdo con cada una de estas frases. Ten en cuenta que:

#### 1. CUESTIONARIO PARA LA ORGANIZACIÓN

##### CUESTIONARIO PARA EL REPRESENTANTE DE LA ORGANIZACIÓN.

###### APARTADO A: Organización.

1. Nombre de la organización:
2. ¿Cuál es la misión de la organización?
3. Tipo de organización:  
 1. Asociación                       2. Fundación                       3. Otro: \_\_\_\_\_
4. ¿Año en que se constituyó la organización?
5. ¿Tipo de actividades que desarrolla la organización?
6. ¿Cuáles son los grupos beneficiarios a los que van dirigidos los servicios de la organización?
7. La organización está establecida a nivel:  
 1. Internacional                       2. Nacional                       3. Local
8. ¿Dónde se fundó la organización?
9. ¿Tiene algún tipo de relación con otras organizaciones o forma parte de una red de organizaciones mayor?  
 1. Si                       2. No  
 Si su respuesta ha sido Si:
10. ¿Cuál?
11. ¿Cuál es el número de empleados de la organización?
12. ¿Cuáles son las actividades que desarrollan sus empleados?
13. ¿De dónde provienen los fondos de la organización?
14. Evalúa el grado de participación de los voluntarios en la toma de decisiones de la organización usando una escala de 1 (ninguna participación) a 7 (participación).  
 1 2 3 4 5 6 7

###### APARTADO B: Voluntarios.

15. ¿Cuál es el número de voluntarios activos en la organización?
16. ¿Cuáles son las actividades que desarrollan los voluntarios?
17. ¿Cuenta la organización con algún tipo de registro de voluntarios?  
 1. Si                       2. No
18. ¿La organización y los voluntarios acuerdan el tiempo mínimo que debe permanecer en la organización?  
 1. Si                       2. No
19. ¿Se proporciona algún tipo de entrenamiento / formación a los voluntarios?  
 1. Si                       2. No                       3. A algunos si, a otros no  
 Si la respuesta fue la opción 1 o 3 contesta las preguntas 20, 21, 22, 23 y 24.
20. ¿En qué consiste el entrenamiento / formación que se da a los voluntarios?
21. ¿Todos los voluntarios reciben el mismo entrenamiento / formación o es diferente dependiendo de la actividad que van a realizar?  
 1. Mismo entrenamiento                       2. Diferente entrenamiento
22. ¿Quién imparte el entrenamiento?  
 1. Un voluntario experimentado                       3. El Coordinador  
 2. El supervisor                       4. Otro (s): \_\_\_\_\_

23. ¿Cuándo se da el entrenamiento / formación?

1. En la Orientación       2. Antes del servicio       3. Durante el servicio

24. ¿Qué otros tipos de actividades o servicios se utilizan para aumentar la información proporcionada a los voluntarios?

1. Publicaciones internas       3. Seminarios  
 2. Revistas editadas por la organización       4. Otros: \_\_\_\_\_

25. ¿Se realiza algún tipo de supervisión a los voluntarios durante el desempeño de sus actividades?

1. Si       2. No

26. ¿Quién se encarga de realizar las supervisiones?

27. ¿Con qué periodicidad se realizan las supervisiones?

28. ¿Se proporciona a los voluntarios algún tipo de incentivo o reconocimiento simbólico?

1. Si       2. No

Si tu respuesta ha sido Sí, contesta las preguntas 29 y 30

29. ¿Cuáles son los reconocimientos o incentivos simbólicos que se proporciona a los voluntarios?

- |                                                                                 |                                                                                         |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1. Descuentos para el cine u otras actividades         | <input type="checkbox"/> 8. Aparición de su nombre en publicaciones internas o externas |
| <input type="checkbox"/> 2. Eventos especiales                                  | <input type="checkbox"/> 9. Participación en conferencias                               |
| <input type="checkbox"/> 3. Viajes para voluntarios                             | <input type="checkbox"/> 10. Cenas o comidas anuales                                    |
| <input type="checkbox"/> 4. Cartas de agradecimientos                           | <input type="checkbox"/> 11. Voluntarios del año o del mes                              |
| <input type="checkbox"/> 5. Certificados por su colaboración                    | <input type="checkbox"/> 12. Promoción dentro de la organización                        |
| <input type="checkbox"/> 6. Periódicos o reportajes especiales para voluntarios | <input type="checkbox"/> 13. Otros: _____                                               |
| <input type="checkbox"/> 7. Participación en publicaciones internas             |                                                                                         |

30. ¿Qué criterio se sigue para asignar estos refuerzos o incentivos simbólicos?

31. Evalúa de 1 (no son importantes) a 7 (son muy importantes) el grado en el cual crees que los voluntarios son importantes para alcanzar las metas de la organización.

1   2   3   4   5   6   7

32. ¿Podría un incremento en el número de voluntarios permitir la expansión de los servicios o la diversificación de las actividades en la organización?

1. Si       2. No

33. ¿Cuáles son las estrategias de captación de voluntarios usadas por la organización?

- |                                                                                            |                                                                                                                                   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1. De boca a boca                                                 | <input type="checkbox"/> 7. Captación mediante organizaciones comunitarias o remitidos por personas vinculadas a la organización. |
| <input type="checkbox"/> 2. Telefónica.                                                    | <input type="checkbox"/> 8. Participación o colaboración en la organización de otros actos públicos.                              |
| <input type="checkbox"/> 3. Anuncios o noticias de prensa, radio o Tv                      | <input type="checkbox"/> 9. Otros: _____                                                                                          |
| <input type="checkbox"/> 4. Folletos y carteles.                                           |                                                                                                                                   |
| <input type="checkbox"/> 5. Participar en congresos dirigidos a voluntarios.               |                                                                                                                                   |
| <input type="checkbox"/> 6. Captación indirecta a través de charlas, conferencias o cursos |                                                                                                                                   |

34. ¿Se realiza algún tipo de selección de los voluntarios?

1. Si       2. No

Si tu respuesta es Si:

35. **¿Cuál es el procedimiento de selección utilizado?**

36. **¿Se utiliza algún criterio especial para asignar a los voluntarios a las diversas actividades?**

1. Si  2. No

Si tu respuesta es Si:

37. **¿Qué criterio se utiliza para signar a los voluntarios a las distintas actividades?**

38. **¿Con respecto a los voluntarios ha surgido algún tipo de conflicto últimamente en la organización?**

1. Si  2. No

Si tu respuesta es Si:

39. **¿Qué consecuencias se han derivado del conflicto?**

40. **Otros datos importantes:**

## 2. CUESTIONARIO PARA EL VOLUNTARIO

**NOMBRE DE LA ORGANIZACIÓN:** \_\_\_\_\_

### APARTADO A INFORMACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA.

1. **Sexo:** 1. Mujer  2. Hombre  2. **Edad:** \_\_\_\_\_

3. **Nacionalidad:** \_\_\_\_\_

4. **Nivel de estudios** (marca el nivel de estudios terminado):

1. Primaria  2. Secundaria  3. Bachillerato / Preparatoria  
 4. Formación profesional  5. Maestría  6. Doctorado  7. Sin estudios

5. **Situación laboral** (marca la/s respuesta/s que defina/n tu situación actual):

1. Empleado con jornada completa  6. Ama de casa  
 2. Empleado con jornada parcial  7. Estudiante de: \_\_\_\_\_  
 3. Negocio propio  
 4. Desempleado/a  8. Otro (especifique): \_\_\_\_\_  
 5. Jubilado

6. **Ocupación profesional** (en su caso): \_\_\_\_\_

4. **Estado civil:**

1. Soltero/a  2. Casado/a  3. Viudo/a  4. Divorciado/a/Separado/a

5. **Tienes hijos:**

1. Si  2. No

En caso de que tu respuesta haya sido Si, contesta las preguntas 9 y 10.

6. **Número de hijos:** \_\_\_\_\_

7. **Edades de tus hijos:** \_\_\_\_\_

11. **Actitudes religiosas** (marca la opción que defina mejor tu situación respecto a la religión):

1. Creyente practicante  3. Agnóstico/a  
 2. Creyente no practicante  4. Ateo/a

12. **Tiempo que llevas como voluntario:** \_\_\_\_\_ **Años** \_\_\_\_\_ **Meses**

13. **¿Eres voluntario para cumplir con un servicio social escolar?** 1. Si  2. No

	1	2	3	4	5	6	7
	Totalmente en desacuerdo						Totalmente de acuerdo
1. El voluntariado puede facilitarme el encontrar un puesto de trabajo.							1 2 3 4 5 6 7
2. Tengo amigos que son voluntarios.							1 2 3 4 5 6 7
3. Estoy interesado/a en aquellos que son menos afortunados que yo.							1 2 3 4 5 6 7
4. La gente cercana a mí quiere que sea voluntario/a.							1 2 3 4 5 6 7
5. El voluntariado me hace sentir importante.							1 2 3 4 5 6 7
6. La gente que conozco comparte un interés por el servicio a la comunidad.							1 2 3 4 5 6 7
7. Por muy mal que me sienta, el voluntariado me ayuda a olvidarlo.							1 2 3 4 5 6 7
8. Estoy verdaderamente interesado/a por el grupo particular al que estoy ayudando.							1 2 3 4 5 6 7
9. Con el voluntariado me siento menos solo/a.							1 2 3 4 5 6 7
10. Mediante el voluntariado puedo hacer nuevos contactos que podrían beneficiarme en mi carrera profesional o en mis negocios.							1 2 3 4 5 6 7
11. Colaborando como voluntario/a dejo en parte de sentirme culpable por ser más afortunado/a que otros.							1 2 3 4 5 6 7
12. Puedo aprender más sobre la causa para la que estoy trabajando.							1 2 3 4 5 6 7
13. El voluntariado incrementa mi autoestima.							1 2 3 4 5 6 7
14. El voluntariado me permite obtener una nueva perspectiva de las cosas.							1 2 3 4 5 6 7
15. El voluntariado me permite explorar diferentes opciones profesionales.							1 2 3 4 5 6 7
16. Siento compasión por la gente que está necesitada.							1 2 3 4 5 6 7
17. Otras personas cercanas a mí dan un alto valor al servicio a la comunidad.							1 2 3 4 5 6 7
18. El voluntariado me permite aprender cosas a través de la experiencia directa.							1 2 3 4 5 6 7
19. Siento que es importante ayudar a otros.							1 2 3 4 5 6 7
20. El voluntariado me ayuda a resolver mis propios problemas personales.							1 2 3 4 5 6 7
21. El voluntariado me ayudará a tener éxito en mi profesión.							1 2 3 4 5 6 7
22. Creo que puedo hacer algo por una causa que es importante para mí.							1 2 3 4 5 6 7
23. El voluntariado es una actividad importante para la gente más cercana a mí.							1 2 3 4 5 6 7
24. El voluntariado es una forma de huir de mis propios problemas.							1 2 3 4 5 6 7
25. En el voluntariado aprendo a tratar a diversos tipos de personas.							1 2 3 4 5 6 7
26. El voluntariado me hace sentir necesario/a.							1 2 3 4 5 6 7
27. El voluntariado me hace sentir mejor conmigo mismo/a.							1 2 3 4 5 6 7
28. La experiencia voluntaria mejorará mi currículum.							1 2 3 4 5 6 7
29. El voluntariado es una forma de hacer nuevos amigos.							1 2 3 4 5 6 7
30. El voluntariado puede ayudarme a conocer mis propias fuerzas.							1 2 3 4 5 6 7

# Teorías de la ansiedad en la terapia Gestalt

## *Theories of anxiety in Gestalt therapy*

Recibido: 8 de junio de 2017 - Aceptado: 16 de junio de 2017 - Publicado: 19 de octubre de 2017

**Forma de citar este artículo en APA:**

Ceballos Montalvo, D. (2017). Teorías de la ansiedad en la terapia gestalt. *Poiésis*, (33), 46-57. DOI: <https://doi.org/10.21501/16920945.2495>

David Ceballos Montalvo\*

### Resumen

En el presente artículo se hace una exposición concisa de las diferentes teorizaciones sobre el concepto de ansiedad en la literatura de la terapia Gestalt. Éstas se exponen de manera sistemática; se especifican las características de cada aproximación teórica; y se describe someramente, al final de cada sección, la manera de intervención terapéutica según sea el caso. Finalmente, se hace una revisión breve de los desarrollos teóricos recientes en torno al tema.

### Palabras clave:

Ansiedad; Angustia; Excitación; Terapia Gestalt.

### Abstract

In this paper a concise statement of the different theories on the concept of anxiety in the literature of the gestalt therapy is done. These are discussed systematically; the characteristics of each theoretical approach are specified; and the manner of therapeutic intervention, as the case may be, is briefly described at the end of each section. Finally, a brief review of recent theoretical developments on the subject becomes.

### Keywords:

Anxiety; Angst; Excitement; Gestalt therapy.

\* Maestro en Psicología Clínica. Psicoterapeuta en práctica privada. Correo electrónico: [davidceballos@live.com.mx](mailto:davidceballos@live.com.mx)

En el discurso de la psicoterapia la ansiedad ha ocupado un lugar significativo como objeto de estudio. El abordaje de este concepto tan central en la teoría y técnica de la psicoterapia ha conducido al desarrollo de distintas perspectivas sobre sus causas y síntomas, así como a la creación de diversas metodologías de intervención.

En la teoría de la terapia gestalt coexisten varias aproximaciones al concepto de ansiedad; si bien éstas fueron desarrolladas en diferentes períodos no son excluyentes. Los dos enfoques principales son: (a) el que trata a la ansiedad y su relación con la excitación y (b) el que ve a la ansiedad relacionada con el tiempo (Brito, 2007). Una perspectiva adicional es la desarrollada por L. Perls (1992/1994) en la que vincula a la ansiedad con la pérdida de apoyo.

En este escrito se hará una exposición de las principales conceptualizaciones sobre la ansiedad en la teoría de la terapia gestalt y, finalmente, se hará una breve mención de los desarrollos teóricos más recientes en esta materia. De manera preliminar, se discutirá acerca del concepto *excitación* el cual es un término crucial para la comprensión de la ansiedad en la terapia Gestalt.

## La Excitación

El concepto de excitación en la teoría de la terapia gestalt es integrador (Perls, 1977/2012a; Latner, 1994). Al igual que éste gran parte de los constructos de la terapia gestalt son integrativos. Esto se debe a que la terapia gestalt es un enfoque integrativo tanto en el sentido actual que esta noción tiene en la psicoterapia integrativa como en las teorías holísticas de la personalidad. Esto es así ya que la terapia gestalt derivó de la síntesis y organización de diferentes teorías, con las cuales Perls y sus colaboradores tuvieron contacto, articuladas alrededor de una teoría subyacente cuya orientación procede de una concepción holística o integral del ser humano. Por consiguiente, desde la perspectiva contemporánea de la psicoterapia de la integración (Norcross, 2005) hoy se puede señalar que la terapia gestalt es un ejemplo de integración teórica.

Indagar sobre los orígenes del término *excitación* en la terapia gestalt resulta difícil, ya que Perls tenía la tendencia a no dar crédito de sus fuentes, sin embargo, es evidente la influencia de un modelo médico en la conceptualización de éste (Perls, 1942/1975b). Otras influencias presentes en este concepto son el élan vital de Bergson y la libido de Freud, aunque éstos no guardan una significación exacta con la noción de excitación sí son cercanas (Perls, 1977/2012a; Perls, Hefferline y Goodman, 2002/1951).

Perls (1978/2012b) define la excitación como la energía básica del organismo humano; en otra parte también habla de ella como energía psicológica básica (Perls, 1977/2012a). Es decir, ésta comprende la manifestación energética a nivel fisiológico y psicológico (Perls et al, 1951/2002).

A nivel fisiológico la excitación es una función del metabolismo del organismo que se manifiesta en la forma de emociones indiferenciadas (como ritmo, vibración, estremecimiento, calidez) las cuales son transformadas de acuerdo a la situación en emociones específicas; éstas proporcionan

la energía necesaria para la actividad motora y sensorial indispensable en el proceso vital. De acuerdo con Perls (1973) la excitación se da con referencia al mundo y es un medio para relacionarse con él a través del sistema motor de manipulación y del sistema sensorial o de orientación. Cuando la excitación, en forma indiferenciada o general, del organismo fluye hacia una figura o gestalt en formación ésta se experimenta en forma de emociones (Latner, 1994).

A este proceso de cambio de una excitación indiferenciada hacia una específica Perls (1977/2012a) lo denominó como *Teoría de la Transformación*. Este proceso tiene lugar dentro de una situación de campo en donde el organismo busca la satisfacción de sus necesidades apremiantes a fin de restablecer el equilibrio. En el ambiente hay objetos que son deseables porque ayudan a satisfacer la necesidad del individuo, de éstos se dice que poseen una *catexis positiva*; en contraste, los que son indeseables ya sea porque son amenazantes o porque tienden a perturbar el equilibrio o no proporcionan satisfacción a las necesidades, se dice que poseen una *catexis negativa* (Perls, 1976). De este modo, el organismo ante la búsqueda de la satisfacción de sus necesidades explora cuáles objetos en el entorno son adecuados para satisfacerlas; cuando identifica un objeto como adecuado éste se convierte en figura, es decir, recibe una catexis positiva. En esta situación la primera forma emocional que asume la excitación es la impaciencia, surgida del desequilibrio orgánico, la cual orienta hacia la búsqueda de satisfactores. La impaciencia es la base de la catexis positiva; en contraste, el miedo es la base de todas las catexis negativas (Perls, 1977/2012a, 1976). En suma, las emociones energizan la catexis y movilizan los medios y las formas para obtener la satisfacción de las necesidades.

A nivel psicológico la excitación se experimenta como un sentimiento o emoción que acompaña al proceso de formación de la gestalt o figura. Las emociones proporcionan un conocimiento último indispensable de los objetos adecuados a la necesidad, ya que son unificaciones o tendencias a la unificación de algunas tensiones fisiológicas con las situaciones ambientales favorables o desfavorables (Perls et al, 1951/2002). En palabras de Latner (1994), las emociones son las correlaciones de la experiencia de la energía del organismo organizada en torno a una gestalt (necesidad) en vías de formación. La excitación también proporciona un sentido de implicación en la situación real, puesto que no existe una realidad indiferente, neutra. La excitación es la evidencia de la realidad. En síntesis, la excitación es tanto una experiencia como una forma básica de energía orgánica.

Sin embargo, la excitación no siempre es visible como excitación ya que ésta puede ser bloqueada (Perls, 1978/2012b). Es a partir de este principio que se derivan las diferentes teorizaciones sobre la ansiedad en la terapia gestalt. Éstas aunque elaboradas en diferentes épocas exponen las causas de interrupción de la excitación y describen cómo se desarrolla dicho proceso. Cada una de las teorías de la ansiedad se corresponde con un tratamiento específico de la excitación: en los primeros escritos de Perls ésta se fundamenta en una visión fisiológica y, posteriormente, bajo una perspectiva integrativa.



## La ansiedad es excitación menos oxígeno

En *Yo, Hambre y Agresión*, Perls (1942/1975b) describió la ansiedad con una fórmula: “la ansiedad es igual a la excitación más el abastecimiento inadecuado de oxígeno” (p. 100). En esta época Perls planteó que la ansiedad estaba caracterizada orgánicamente por “dificultades respiratorias, aceleración del pulso y síntomas similares” (p. 42). De igual manera señaló que la excitación y la falta de oxígeno constituían el núcleo del ataque de ansiedad. Según Perls (1942/1975b) la excitación involucra un aumento del metabolismo y de la actividad del corazón, pulso acelerado y respiración acrecentada; si bien esta descripción es similar a la de la ansiedad no se debe confundir con ésta.

Perls (1942/1975b) señala que la falta de abastecimiento de oxígeno durante el nacimiento y la lactancia del niño sí generan ansiedad en éste pero no en el adulto ya que en el adulto la excitación se convierte en ansiedad debido a que “no se permite exhibir la excitación y sus síntomas, especialmente la respiración ruidosa e intensificada” (p. 99). Así, al suprimir la expresión de la excitación se reduce el abastecimiento de oxígeno mediante la rigidez del sistema muscular, es decir, comprimir el pecho en lugar de expandirlo, provocando la aceleración del bombeo del corazón como un intento de proporcionar más oxígeno a los tejidos del cuerpo y, por consiguiente, las palpitations del ataque de ansiedad. Es así como en la ansiedad se genera un conflicto entre el impulso por respirar y el autocontrol que se opone (resistencia muscular).

Otro síntoma presente en el ataque de ansiedad es la *inquiétude*. Ésta se hace presente en el estado de ansiedad que no encuentra su salida natural. Según Perls (1942/1975b) el organismo produce excitación en situaciones que requieren de una cantidad extraordinaria de actividad para hacer frente a ésta; sin embargo, cuando la excitación se desvía de su objetivo real la actividad motora se desintegra y se emplea para activar los músculos que inhiben la acción motora, no obstante, queda suficiente excitación para causar diferentes tipos de movimientos no coordinados como agitación de los brazos, caminar de un lado a otro, etcétera. Debido a este exceso de excitación el equilibrio orgánico no puede restablecerse y al bloquearse la descarga de la excitación el organismo permanece inquieto. Un ejemplo proporcionado por Perls (1942/1975b) de interrupción de la excitación es el pánico escénico en el cual el actor “trata de suprimir su excitación sin comprender su significado y sin ser capaz de resistir la impaciencia de estar esperando y estar excitado... [Lo cual ocasiona que] la impaciencia a través del autocontrol convierta la excitación en ansiedad, a no ser que elija la salida de la inquietud intensa” (p. 101).

Perls (1942/1975b) haciendo referencia al ataque de ansiedad sugiere que también se pueden emplear experiencias pasadas para propósitos futuros (teleológicos). Éstas experiencias pasadas o recuerdos son colocadas por la persona nerviosa como señales de peligro en donde quiera que se presente la posibilidad de riesgo. Por ejemplo, una persona puede haberse enamorado y haber sufrido una desilusión, por ello se cuida mucho de que se repita ese desastre y en cuanto siente el más ligero signo de afecto pone en escena el recuerdo de su experiencia desagradable como señal

de peligro. De este modo, Perls plantea de manera inicial cómo el futuro y las expectativas sobre éste desempeñan un papel importante en el desarrollo de la ansiedad, tema que en sus escritos posteriores enfatizaría.

Sin embargo, al referirse al enfoque psicológico de la ansiedad Perls (1942/1975b) es parco y sólo se limita a hacer un resumen de las teorías psicoanalíticas de Freud, Adler, Rank y Harnick; las cuales considera como correctas, aunque sólo sean válidas en las situaciones en las que fueron creadas. En este escrito Perls mantiene una conceptualización de la ansiedad mayormente fisiológica de ahí que, en la sección práctica de éste, el tratamiento se enfoque hacia los síntomas somáticos de la ansiedad mediante la respiración, la relajación muscular y la expresión de la excitación.

### *La ansiedad es la interrupción de la excitación creativa*

En 1951, Perls, Hefferline y Goodman escribieron *Terapia Gestalt: Excitación y crecimiento de la personalidad humana*, en esta publicación mantuvieron una concepción de la ansiedad similar a la que Perls (1942/1975b), de manera individual, había elaborado previamente. No obstante, en este período se pasa de una teorización del origen de los síntomas orgánicos de la ansiedad, como resultado de la interrupción de la excitación fisiológica, a una elaboración esquemática de la interrupción en la secuencia de contacto.

Para Perls et al (1951/2002) la excitación es un término que abarca dos dimensiones integradas: la excitación (*excitement*) o “energía psicológica básica” y la sobreexcitación (*excitation*) su equivalente fisiológico. De este modo se propone una teoría integradora de la emoción en la que la excitación abarca tanto el ámbito fisiológico, tales como las emociones indiferenciadas que incluye los conceptos de catexis, el élan vital; y las manifestaciones psicológicas del metabolismo (Perls, 1977/2012a; Perls et al, 1951/2002). Tomando como base esta noción de la emoción elaboran una teoría sencilla de la ansiedad en la cual consideran a ésta como un hecho psicósomático y como un factor preponderante en la neurosis y la definen como “la experiencia de la dificultad para respirar durante cualquier excitación bloqueada” (Perls et al, 1951/2002, p. 459).

Según Perls et al (1951/2002) la excitación persiste y aumenta a lo largo de la secuencia de contacto y culmina en el momento del contacto final. Esto ocurre aún si los obstáculos y conflictos impiden la conclusión del proceso de contacto; en este caso la excitación generará una perturbación en el *self*. Es a esta perturbación, producto de la inhibición o del bloqueo de la excitación a la que se denomina ansiedad. Esta interrupción es producida por distintos mecanismos y *caracteres* del comportamiento neurótico los cuales se pueden observar en las etapas del ajuste creativo (Robine, 1997). Los *caracteres* pueden ser entendidos como modos de contacto en una situación en curso, son “los ajustes creativos de un campo en el que hay represiones” (Perls et al, 1951/2002, p. 281).

Cada uno de los mecanismos aparece en un momento específico de la secuencia esquemática de la formación de la gestalt produciendo la interrupción de la excitación en curso y, por ende, ansiedad. Sea cual sea la fase del contacto en donde se produzca la interrupción la ansiedad tiene como efecto inhibir la necesidad original o la respuesta al estímulo, ya sea desviando la atención, distrayendo el interés hacia otras cosas, afectando la respiración, etcétera. Es decir, produce una inversión de la secuencia de contacto, de manera que el cuerpo que antes era el fondo ahora es la figura y el *self* en su función yo se torna deliberado y activo en el plano motor, convirtiéndose en el fondo. Si esta actitud deliberada se mantiene se convierte en represión y a la postre en un hábito neurótico.

De acuerdo con Perls et al (1951/2002) ocurren cinco momentos de interrupción: 1) antes de la nueva excitación primaria: confluencia; 2) durante la excitación: introyección; 3) al enfrentarse al entorno: proyección; 4) durante el conflicto y la destrucción: retroflexión y 5) en el contacto final: el egotismo. La etapa concreta de interrupción es significativa y determina el hábito neurótico que se aprende.<sup>1</sup>

Perls et al (1951/2002) también refieren que la ansiedad va a tener cualidades concretas dependiendo del tipo de excitación que se haya bloqueado aunque lo más frecuente es que ésta se encuentre matizada por el miedo.

En esta época los objetivos terapéuticos en el tratamiento de la ansiedad se enfocaban principalmente en: (a) descubrir que excitaciones no se pueden aceptar actualmente como propias. Ya que éstas emergen de manera espontánea se encuentran relacionadas con necesidades genuinas del organismo, por lo tanto, (b) deben encontrarse los modos de satisfacer esas necesidades, sin poner en peligro las otras funciones del organismo. Y finalmente, (c) se debe descubrir exactamente cómo, por medio de las diferentes estructuras de la contracción muscular, se detiene la exhalación completa (Perls et al, 1951/2002).

## *La ansiedad es la tensión entre el ahora y el después*

Hacia la década de los 60's Perls amplió las definiciones preliminares sobre la ansiedad que ya había esbozado en *Yo, Hambre y Agresión* (Perls, 1942/1975b) y en *Terapia Gestalt* (Perls et al, 2002), añadiendo a éstas las nociones de tiempo, expectativas catastróficas y la representación de roles como elementos esenciales en la génesis de la ansiedad (Perls, 1974, 1975a, 1976). En ésta época Perls otorgó un mayor énfasis a los aspectos cognitivos de la ansiedad. Asimismo, en este período se distingue la influencia de Kurt Goldstein sobre la perspectiva que Perls tenía sobre la ansiedad.

Según Perls la ansiedad está relacionada con "aspectos fisiológicos, fantasiosos y del hacerle frente a la vida" (1975a, p. 169). Al hablar de aspectos fisiológicos nuevamente Perls hace referencia a su teoría sobre las emociones y al uso del término *excitación* como energía vital. Y señala que

<sup>1</sup> Para una descripción detallada de las interrupciones y su relación con la ansiedad véase el artículo de Robine (1997) *Ansiedad y Construcción de las Gestalts*.

cuando la dinámica de la transformación de la excitación en emociones y enfrentamiento se ve interrumpida se llega a un exceso de excitación, es decir, el metabolismo emocional normal llega a un estado malsano, estancado, sobreexcitado y surge el estado de ansiedad; en donde el corazón se acelera para suministrar más oxígeno requerido por la excitación y se intenta desensibilizar el sistema sensorial como una forma de reducirla (Perls, 1974, 1975a).

Es en la interrupción de la excitación donde la fantasía desempeña un factor importante como desencadenante de la ansiedad. Para comprender esta relación entre la fantasía y la ansiedad Perls (1974, 1976) señala que tenemos dos niveles de existencia: (a) el nivel de lo real, la realidad o el nivel público que es nuestro hacer y (b) el nivel privado, el escenario del pensar, la mente o *maya* (palabra hindú que significa ilusión, fantasía). Este segundo nivel tiene varias actividades además del pensar tales como: soñar, imaginar, teorizar, anticipar, utilizar símbolos y abstracciones —a toda esta actividad mental Perls la denomina: fantasía. Asimismo, en este nivel hay otras funciones como la atención, la capacidad de darse cuenta y la voluntad. Según Perls (1976) la actividad fantasiosa se define como toda actividad del ser humano que, mediante el uso de símbolos, tiende a reproducir la realidad en una escala disminuida. Esto tiene un propósito ya que le permite al individuo ahorrar tiempo, energía y trabajo, ya que cuando se realiza la actividad mental para resolver un problema se utiliza una pequeña parte de la energía (excitación) disponible internamente para producir una mayor cantidad de energía corporal o externa la cual luego se distribuye eficientemente para poder resolver el problema en la realidad.

Sin embargo, la realidad reproducida a nivel de fantasía puede desviarse de la realidad con la cual estaba originalmente conectada, según Perls (1976) esto se debe a que la fantasía:

Como actividad que implica el uso de símbolos, deriva de la realidad, ya que los símbolos mismos son inicialmente derivados de la realidad. Los símbolos comienzan como rótulos para los objetos y procesos; proliferan y crecen hasta llegar a ser rótulos de rótulos y rótulos de rótulos y rótulos. Incluso los símbolos jamás pueden aproximarse a la realidad, pero comienzan en la realidad (p. 26).

Es decir, la fantasía puede tornarse distorsionada y quedar constituida por representaciones simbólicas completamente diferentes a la de los objetos que originalmente significaban. Aunado a lo anterior la actividad fantasiosa también implica un giro hacia el futuro que conlleva una acción simbólica de lo que se podría estar haciendo físicamente; un ensayo para el futuro donde nos preparamos para los roles futuros que queremos representar (Perls 1974, 1975a, 1976). No obstante, esto no es negativo sino funcional. Para Perls el problema surge cuando el individuo deja de mantener contacto con la realidad y considera las fantasías y los ensayos como si fueran reales, ahí es donde emerge la ansiedad; el individuo se vuelve fóbico ya que no puede aceptar el fenómeno de lo desagradable y comienza a evitar. Las evasiones son la forma como se confunde la fantasía con la realidad (Perls 1974, 2006).

De estas proposiciones es que surge la definición de la ansiedad “como la brecha que hay entre el ahora y el después”; las personas llenan esa brecha con expectativas catastróficas, las cosas terribles que pueden ocurrir; y con expectativas anastróficas, las cosas estupendas que pueden suceder; también se llena esa brecha con pólizas de seguro, formaciones rígidas de carácter, ensoñaciones, temores, planificación, ocupaciones estables, ensayando y con repeticiones habituales, etcétera (Baumgardner, 2006; Perls, 1974, 1975a, 1976).

Según Perls (1975a) la excitación se convierte en ansiedad debido a la inseguridad al actuar; al representar los roles, el individuo ensaya mentalmente (a nivel de fantasía) y deja de contactar el momento presente y se torna hacia el futuro y pierde el apoyo en su orientación. El individuo prefiere actuar con base a lo que dicta la sociedad, prefiere actualizar su autoconcepto (fuente permanente de la ansiedad) en lugar de su regulación orgánica, lo cual genera una interrupción en la transformación de la excitación indiferenciada en emoción y conductas de enfrentamiento generándose un exceso de excitación dando lugar a las manifestaciones fisiológicas de la ansiedad. También se puede mencionar que Perls (1974) hace referencia a que la representación de roles y la expectativa por el futuro conllevan aspectos existenciales (angustia existencial) para el individuo; tema que pudiera ser catalogado como otro tipo de aproximación de la ansiedad dentro de la terapia gestalt (Brito, 2007).

La noción de la ansiedad como resultado de la expectativa catastrófica es tomada de las ideas de Goldstein (1940/1963, 1934/1995); sin embargo, a diferencia de éste Perls (1975a) no sólo consideraba la ansiedad como producto de las expectativas catastróficas sino también de las expectativas anastróficas (Brito, 2007; Perls 1975a). Para Perls (1974) la ansiedad surge sólo cuando “dejamos la sólida base del ahora y nos preocupamos del después, del futuro” (p. 38), el futuro contiene ambas expectativas; esta noción refleja la actitud holística de la terapia gestalt al considerar ambos aspectos o polaridades de la expectativa como fuente de la ansiedad.

Desde esta conceptualización el abordaje terapéutico de la ansiedad, de acuerdo con Baumgardner (2006), comprende dos niveles: (a) el componente de la imaginación o zona intermedia y (b) la percepción corporal de los síntomas.

## *La ansiedad es la excitación menos apoyo*

Laura Perls contribuyó con el desarrollo de otra perspectiva sobre la ansiedad en la terapia gestalt, en la cual articula la noción de ausencia de apoyo en la experiencia de contacto como génesis de la ansiedad (Robine, 1997).

L. Perls (1992/1994) señala que cualquier falta de apoyo esencial se experimenta como ansiedad. Por apoyo entiende todo aquello que facilita la integración y asimilación continua de una persona, relación o sociedad; éste comprende la fisiología primaria, como la respiración y la digestión; la postura erguida y la coordinación; la sensibilidad y la movilización; el lenguaje; los hábitos; lo modales; y todo aquello que se ha asimilado e integrado a lo largo de la vida.

Estas funciones sirven de soporte en el establecimiento de contacto, es decir, ofrecen un apoyo en el proceso de la formación de la figura de contacto. Si ocurre una interrupción en alguna de estas funciones se experimenta ansiedad. La función más importante del apoyo es la respiración. La falta de oxígeno produce el prototipo de la ansiedad y, al mismo tiempo, se vive como falta total de soporte fundamental (L. Perls, 1992/1994).

En este contexto la meta de la terapia consiste en desarrollar el apoyo suficiente para la reorganización y recanalización de la energía (L. Perls, 1992/1994), no consiste en apoyar a la persona sino la construcción de la gestalt, es decir, en permitir la transformación de la excitación fija en la ansiedad en excitación activa, y por consiguiente, permitir el análisis de las inhibiciones y bloqueos de las funciones de apoyo y de contacto (Robine, 1997).

### *Desarrollos teóricos recientes*

Finalmente, cabe mencionar los últimos desarrollos teóricos relativos a esta temática, entre los cuales se pueden destacar los siguientes:

- **La perspectiva corporal.** Primeramente, se encuentra el trabajo de Kepner (2010) el cual es una crítica a la definición clásica de la ansiedad en la terapia gestalt. Desde una perspectiva de la terapia corporal Kepner objeta la definición simplista de la ansiedad como excitación menos oxígeno desde de los avances contemporáneos en materia de fisiología; reformula el papel de la disminución de la respiración como un medio para desconectarse de las sensaciones corporales que han sido descritas en la teoría de la terapia gestalt como ansiedad y concluye que esta sensación puede ser excitación, pero es más probable que sea tristeza, pérdida, soledad, ira, vergüenza, u otros sentimientos seriamente problemáticos. A partir de estas consideraciones propone una nueva definición de la ansiedad como: La reacción de emergencia a un sentimiento creciente en el cuerpo del cual nos hemos desconectado a través de la respiración disminuida, la tensión muscular y la retirada de la conciencia, la energía y el sentido de pertenencia.
- **La perspectiva relacional y de la psicopatología.** Otras teorizaciones sobre la ansiedad elaboradas recientemente son las que plantean por un lado la influencia del contexto temporal y relacional sobre el significado que adquiere la ansiedad en las diferentes fases del proceso de contacto en el encuadre terapéutico (Spagnuolo Lobb, 2005). Igualmente se encuentran las concernientes al desarrollo de una perspectiva psicopatológica de la ansiedad. Dentro de ésta se han elaborado diversas conceptualizaciones de los trastornos de ansiedad que guardan relación con las definiciones antes presentadas, de modo que en la literatura contemporánea es posible encontrar una perspectiva gestáltica de los ataques de pánico (Francesetti, 2007); del trastorno obsesivo compulsivo y el fóbico (Salonia, 2010); y del trastorno de ansiedad generalizada (Ceballos, 2014).

- **La perspectiva de Salama.** Por último, se encuentra la propuesta desarrollada por Salama (2012) en la que hace una distinción entre angustia y ansiedad. Bajo el supuesto de que los dos conceptos son diferentes y polares, propone que la angustia se origina de la expectativa catastrófica y la ansiedad de la expectativa anastrófica. A partir de esta distinción conceptual refiere modalidades de intervención pertinentes para cada de una ellas. Sin embargo, dado que la ansiedad no representa algo negativo –señala–, por lo general, no se trabaja con ella en terapia. En relación a la angustia Salama y Bilbao han elaborado una conceptualización y tratamiento de los diferentes trastornos de ansiedad desde el así llamado *Ciclo de la Experiencia de Salama* (Bilbao, 2010).

Sin embargo, a partir de la revisión antes presentada se puede señalar que las proposiciones de Salama (2012) en torno a la ansiedad y la angustia resultan discordes con cualquiera de las aproximaciones existentes en la teoría de la terapia gestalt. Entre las distintas razones para afirmar esto se pueden mencionar: primero, que la distinción entre ansiedad y angustia es en parte errónea. Esto a razón de que Perls (1975b) había hecho una revisión de las diferentes teorías de la ansiedad y elaborado un análisis semántico del término y concluyó que la angustia hace referencia a la estrechez del pecho o aspectos fisiológicos en el estado de ansiedad (Perls, 1975a). En este mismo sentido Robine (1997) señala que ambos conceptos se presentan de manera integrada y se diferencian únicamente sobre una base cuantitativa. A esto podemos añadir que tal distinción deriva de los errores de traducción de los textos en inglés sobre terapia gestalt al español, en los cuales de manera indistinta aparecen los términos ansiedad y angustia cuando en los escritos originales únicamente se refieren a éstos como *anxiety*<sup>2</sup>. El segundo error radica en las causas atribuidas por Salama (2012) al origen de la ansiedad y la angustia. Como ya se mencionó Perls (1975a) rechazó la perspectiva goldsteniana que circunscribía a la ansiedad como producto único de las expectativas catastróficas ya que, según refirió Perls, la ansiedad y, por ende, las expectativas no siempre guardaban relación con algo catastrófico sino que en esencia con el horizonte del tiempo, es decir, “siempre se refiere a algo del futuro” (Perls, 1975a, p. 153).

## Conclusiones

Resumiendo, se han expuesto las distintitas perspectivas sobre el concepto de ansiedad que atraviesan la literatura de la terapia gestalt tratando de señalar sus aspectos principales y sus desarrollos hasta la actualidad. Aun así es posible pormenorizar todavía más cada una de éstas por lo cual se sugiere al lector revisar las distintas referencias que se han citado a lo largo de este ensayo.

<sup>2</sup> Véase Perls, F.S. (1969). *In and Out the Garbage Pail*. California, US: Real People Press; Perls, F.S. (1992). *Gestalt Therapy Verbatim*. US: The Gestalt Journal Press y Perls, F.S. (1991). *Ego, Hunger and Aggression: A Revision of Freud's Theory and Method*. US: The Gestalt Journal Press.

Como ya se ha mostrado en la actualidad la terapia gestalt no sólo considera que la ansiedad es creada por la falta de apoyo en la respiración sino también cognitivamente. Según refieren Yontef y Jacobs (2011) la creación cognitiva de la ansiedad es el resultado de *futurizar* y de no permanecer centrados en el presente. Por lo que consideran que las predicciones negativas, las interpretaciones erróneas y las creencias irracionales también pueden desencadenar la ansiedad. Asimismo, en las últimas décadas diferentes teóricos de la terapia gestalt han señalado la importancia de los factores relacionales tanto a nivel interpersonal, fenomenológico y desde la teoría de campo, como preponderantes en el surgimiento de la ansiedad. Debido a estos avances, los métodos contemporáneos de la terapia gestalt para el tratamiento de la ansiedad se enfocan de manera integrativa a los aspectos corporales, cognitivos, emocionales y relacionales que constituyen la ansiedad.

## Conflicto de intereses:

El autor declara no tener conflictos de interés relacionados con este artículo.

## Referencias

- Baumgardner, P. (2006). *Terapia gestalt. Teoría y práctica. Una interpretación*. (2ª ed.) México: Pax.
- Bilbao, A. (2010). *Gestalt para la Ansiedad*. México: Alfaomega.
- Brito, E. (2007). Ansiedade. En G., D'Acrici, P., Lima y S., Orgler (Comps.), *Dicionário de gestalt-terapia. Gestaltês* (pp. 22-24). São Paulo: Summus.
- Ceballos, D. (2014). Trastorno de Ansiedad Generalizada: Una Aproximación desde la Terapia Gestalt. *Revista Figura Fondo*, 36, 103-114.
- Francesetti, G. (2007). *Panic Attacks and Postmodernity. Gestalt therapy between clinical and social perspectives*. Milán, Italia: FrancoAngeli.
- Goldstein, K. (1963). *Human Nature in The Light of Psychopatology* New York: Schocken Books. (Trabajo original publicado en 1940)
- Goldstein, K. (1995). *The Organism*. New York: Zone Books. (Trabajo original publicado en 1934)
- Kepner, J. (2010). *La ansiedad, la Respiración y el Cuerpo*. Recuperado de: [https://www.academia.edu/8323865/La\\_ansiedad\\_la\\_respiracion\\_y\\_el\\_cuerpo](https://www.academia.edu/8323865/La_ansiedad_la_respiracion_y_el_cuerpo)
- Latner, J. (1994). *Fundamentos de la Gestalt*. Chile: Cuatro Vientos.



- Norcross, J. C. (2005). A Primer on Psychotherapy Integration. En J. C. Norcross y M. R. Goldfried (Eds.). *Handbook of psychotherapy integration* (pp. 3-23). (2ª ed.) U.S.A.: Oxford University Press.
- Perls, F. S. (1973). Cuatro Conferencias. En J. Fagan y I.L. Shepherd (Comps.) *Teoría y técnica de la terapia gestáltica* (pp. 22-44). Buenos Aires: Amorrortu.
- Perls, F. S. (1974). *Sueños y Existencia*. Chile: Cuatro Vientos.
- Perls, F. S. (1975a). *Dentro y Fuera del Tarro de la Basura*. Chile: Cuatro Vientos.
- Perls, F. S. (1975b). *Yo, Hambre y Agresión*. México: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1942)
- Perls, F. S. (1976). *Enfoque Gestalt y Testimonios de Terapia*. Chile: Cuatro Vientos.
- Perls, F. S. (2012a). Psychiatry in a New Key. En F. S. Perls, *From Planned Psychotherapy to Gestalt Therapy: Essays and Lectures—1945 to 1965 Frederick Salomon Perls, M.D* (pp. 85-127). U.S.: The Gestalt Journal Press (Trabajo original publicado en 1977).
- Perls, F. S. (2012b). Finding Self through Gestalt Therapy. En F. S. Perls, *From Planned Psychotherapy to Gestalt Therapy: Essays and Lectures—1945 to 1965 Frederick Salomon Perls, M.D* (pp. 143-165). U.S.: The Gestalt Journal Press (Trabajo original publicado en 1978).
- Perls, F. S. (2006). Teoría y Práctica. En P. Baumgardner, *Terapia gestalt. Teoría y práctica. Una interpretación* (pp. 132-301) (2ª ed.) México: Pax.
- Perls, F. S., Hefferline, R. F. y Goodman, P. (2002). *Terapia Gestalt: excitación y crecimiento de la personalidad humana*. (3ª ed.). España: Sociedad de Cultura Valle-Inclán, Los Libros del CTP. (Trabajo original publicado en 1951).
- Perls, L. (1994). *Viviendo en los límites*. (3ª ed.) México: Plaza y Valdés. (Trabajo original publicado en 1992).
- Robine, J.-M. (1997). Ansiedad y Construcción de las Gestalts. *Documentos del CTP*. España.
- Salama, H. (2012). *Gestalt 2.0. Actualización en Psicoterapia Gestalt*. México: Alfaomega.
- Salonia, G. (2010). The Anxiety of acting between excitation and transgression. Gestalt Therapy with the phobic-obsessive-compulsive relational styles. *GTK Journal of Psychotherapy*. 1, 21-59.
- Spagnuolo Lobb, M. (2005). Classical Gestalt Therapy Theory. En A.L. Woldt y S. M. Toman. (Eds.), *Gestalt Therapy. History, Theory, and Practice* (pp. 21-39). California, USA: Sage Publications.
- Yontef, G. M. y Jacobs, L. (2011). Gestalt Therapy. En R. J., Corsini y D., Wedding (Eds.), *Current psychotherapies* (pp. 342-382). (9ª ed.) U.S.A.: Brooks/Cole, Cengage Learning.

# **COLABORADORES LOCALES**

# Terapia de pareja: reflexiones sistémicas de un grupo en formación<sup>1</sup>

## *Couple therapy: systemic reflections in a formative group*

Recibido: 12 de mayo de 2017 - Aceptado: 16 de junio de 2017 - Publicado: 19 de octubre de 2017

**Forma de citar este artículo en APA:**

Mora Herrera, Y., Recalde David, M. V., Montoya Vertel, Y. A., González Herrera, M. P., Paternina Montiel, D. I., ... Bedoya Cardona, L. M. (2017). Reflexiones sobre la ética del psicólogo. *Poiésis*, (33), 59-74. DOI: <https://doi.org/10.21501/16920945.2496>

Yesenia Mora Herrera, Marien Viviana Recalde David, Yulieth Andrea Montoya Vertel, María Patricia González Herrera, Damaris Isabel Paternina Montiel, Mary Luz Rendón Botero, Paula Andrea López Sepúlveda, Liliana Andrea Rodríguez Goez, Samuel Yepes Marulanda, Rubén Darío Vélez Montoya, Leidy Viriliana Hernández Moreno, Ricardo Andrés Sánchez Peláez\*, Ledy Maryory Bedoya Cardona (Asesora docente)\*\*

### Resumen

Se presentan a continuación algunas ideas y reflexiones planteadas como resultado del trabajo en equipo llevado a cabo durante el curso de terapia de pareja en el proceso de formación como especialistas en terapia familiar de la Universidad Católica Luis Amigó. Inicialmente se plantean algunos datos históricos e ideas acerca de la forma en que los cambios socioculturales han modificado las relaciones, aportando a la consolidación de nuevas formas de ser pareja. Se analizan características de dicha diada y el lugar del amor en su conformación, a la luz de nuevas comprensiones de las dinámicas del mundo contemporáneo y las problemáticas actuales. Concluyendo este recorrido se reconoce la vigencia e importancia de la terapia sistémica como alternativa para el abordaje de las problemáticas de pareja y se describen asuntos propios de dicha intervención, resaltando en ellos el lugar del terapeuta. Se concluye con la idea de la pareja como producto de un proceso de transformación transversalizado por la sociedad y la cultura, con diversos matices y formas de ser, que siendo cambiantes mantienen como

<sup>1</sup> Ejercicio de escritura realizado por los estudiantes de la Especialización en Terapia Familiar de la Universidad Católica Luis Amigó en el marco del curso *Terapia de Pareja* programado en el semestre 01 de 2017 y dirigido por la docente investigadora Ledy Maryory Bedoya Cardona.

\* Estudiantes de la Especialización en Terapia Familiar de la cohorte 06 nivel II de la Universidad Católica Luis Amigó-Medellín.

\*\* Magíster en Terapia Familiar de la Universidad Pontificia Bolivariana. Perteneció a la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales y es docente de la Especialización en Terapia Familiar de la Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: [ledy.bedoyaca@amigo.edu.co](mailto:ledy.bedoyaca@amigo.edu.co)

constante la idea de pareja como un sistema interaccional complejo, en el que amor, deseo y pasión movilizan sentimientos y emociones vitales que revelan simultáneamente la fragilidad y fuerza del ser humano capaz de transformarlo. Vista de este modo la pareja es un escenario de intervención del terapeuta sistémico y la terapia el encuentro que posibilita el cambio.

### **Palabras clave:**

Familia; Pareja; Terapia de pareja; Sistémica.

### **Abstract**

Below are some ideas and reflections raised as a result of the team work carried out during the course of couple therapy in the process of training as specialists in family therapy at the Universidad Católica Luis Amigo. Initially, some historical data and ideas about the way in which socio-cultural changes have changed relationships are presented, contributing to the consolidation of new ways of being a couple. We analyze the characteristics of this dyad and the place of love in its conformation, in the light of new understandings of the dynamics of the contemporary world and the current problems. Concluding this tour, the validity and importance of systemic therapy is recognized as an alternative for the treatment of the problems of couples and describes specific issues of this intervention, highlighting in them the place of the therapist. It concludes with the idea of the couple as the product of a process of transformation that is mainstreamed by society and culture, with different nuances and ways of being, which, while being constant, maintain the idea of a constant as a complex interactional system in which Love, desire and passion mobilize feelings and vital emotions that simultaneously reveal the fragility and strength of the human being capable of transforming it. In this way the couple is a scenario of systemic therapist intervention and therapy the encounter that makes change possible.

### **Keywords:**

Couple; Family; Therapy of couple; Systemic.

## Apuntes históricos

La construcción histórica de la pareja ha estado transversalizada por condiciones culturales, políticas, económicas y religiosas. Puede verse como a lo largo de la historia se han hecho apreciaciones respecto a la forma en que se relacionan mujer y hombre desde las distintas culturas. Al respecto, en Grecia se destaca un predominio de la armonía del cuerpo y la expresión sexual, en Roma se identifica el establecimiento de las relaciones en torno al poder, y la búsqueda de la estabilidad económica, en contraste a las culturas árabes, de India y China, en las que prevalece un asunto religioso que sacraliza la unión conyugal para promover una descendencia conectada con dios.

A pesar de las grandes diferencias entre civilizaciones, la antropología refiere el surgimiento de la pareja desde dos modelos: el solidario y el dominador. "El solidario se caracteriza por presentarse en planicies, en lugares cercanos a una fuente de agua, donde predominaba la agricultura, el arte y la cerámica, sus relaciones se basaban en principios de vinculación y las posiciones entre hombre y mujer era equivalente, su cultura religiosa le daba primacía a la adoración de una diosa fémina, reconoce el aporte creador de género femenino"(Lourdes, 2007, p. 4).

Por otra parte, el modelo dominador, se promueve en civilizaciones de características belicistas, al tener su vida una estrecha relación con la guerra, el hombre poderoso, heroico y sobreviviente ejercía su supremacía sobre la mujer, ya que, por sus características biológicas y reproductivas, la mujer se categorizó como un objeto preciado, protegido desde su valor sexual orientado a la virginidad y apropiable, ubicándola en una posición subyugada en las diferentes esferas de la sociedad, en aras de conformar estructuras familiares que garantizaran el mantenimiento de la propiedad, el linaje, el poder político y la victoria sobre culturas invasoras (Molina, 2006, párr. 5). Este es considerado el modelo protagonista, convertido en el foco principal desde donde se relata o construye la historia.

Vale la pena mencionar, que "la construcción de la pareja desde una visión psicológica, se ha estudiado desde las circunstancias paradójicamente relacionadas del placer con el desencanto, más la necesidad propia de estar con y/o por alguien, también tomando en cuenta un sentido retributivo y personal de tal satisfacción" (De Cristóforis, 2009, p. 20).

Esta connotación puede verse en ambos géneros por igual, sin embargo, la historia de la pareja se caracteriza por una posición patriarcal. En este sentido es posible ver a la mujer en un papel relegado y sumiso, destinada a la labor de la casa y con poco reconocimiento de sus quehaceres, encargada de la crianza de los hijos. Las relaciones sexuales para la mujer estaban limitadas a la procreación, desconociéndose el goce o disfrute de la sexualidad.

El hombre a diferencia de la mujer, desde la antigüedad y en diferentes culturas, ha sobresalido en aspectos: políticos, sociales, económicos y sexuales, ejerciendo mayor poder y poniendo a su servicio la figura femenina. Tal perspectiva se ha manifestado en varias sociedades y épocas, y puede leerse en referentes como Aristóteles (S. IV a. C.), el código de Hamurabi (S. XVII), el Corán

(S. VI), Martín Lutero (S. XVI), Enrique VIII (S. XVI), entre otros personajes de la historia que en sus escritos hacen referencia al rol de la mujer desde una perspectiva de sometimiento y complacencia a la voluntad del hombre.

En pocas palabras, los relatos históricos tratan a la mujer como un objeto de pertenencia de la figura masculina, prevaleciendo el rol de la mujer como una figura pasiva, maternante, cuidadora, puritana y sin posibilidad de decisión por fuera de tales representaciones sociales.

No obstante, desde esta visión histórica también se logra desglosar cambios de circunstancias, contextos, necesidades, creencias, conexiones y distinciones que permitieron poner este paradigma androcentrista en crisis comenzando desde la modernidad.

Es importante resaltar que a finales del siglo XIX, gracias a la facilidad de lectura debido a la masificación del libro por la evolución de la imprenta, el romanticismo europeo, y la valoración del deseo y la pasión en la salud mental del sujeto que había promovido el psicoanálisis, se concibió un nuevo tipo de pareja, “una mujer más letrada y un hombre menos soberbio y preocupado por su pareja” (Lourdes, 2007, p. 11).

Debe aclararse, que la civilización latina no fue tan agraciada por esta revolución, muchos países apenas se seguían reconstruyendo después de arduas luchas por una independencia, por ello se puede considerar que en culturas tan recientemente tocadas por el contexto de la guerra, el modelo dominador, alimentado por una identidad “protectora de la patria”, seguía siendo el prevalente, esto no significa que los ideales libertarios, feministas y socialista no hayan permeado al “nuevo mundo”, es solo que los cambios que se estaban dando en Europa y Estados Unidos tardaron un poco más (Achugar, 1995, p. 20).

Por otra parte en este proceso histórico, puede visibilizarse el comienzo de una nueva sexualidad orientada hacia el descubrimiento del placer, el matrimonio ya no se piensa sin amor y el amor tampoco se concibe sin placer. “El amor se convierte en el cimiento de un buen matrimonio y la pareja consensuada se vuelve salutogénica” (Lourdes, 2007, p. 13). Se habla más de sexo, vagina, pene, se puede besar a los hijos, ya el matrimonio no solo se daba por procreación sino para formar una pareja exitosa, esto se refuerza aún más debido a las dos guerras mundiales, donde la ausencia masculina transformó el rol de la mujer, dándole una identidad equitativa, rompiendo estereotipos que otorgaban funciones o roles definidos a la masculinidad y feminidad.

Puede decirse que en la actualidad se han experimentado cambios en el papel del hombre y la mujer en las relaciones de pareja, y se ha mostrado una mayor tendencia a la simetría de roles, lo que ha contribuido también a la disolución de vínculos (García y Rojas, 2002, p. 4). Es común hoy en día que se fomente la moratoria social, dando más tiempo al momento de la consolidación de la pareja, y mayor plazo para salir de la familia de origen. Todo bajo la presión social de vida conyugal como culmen del desarrollo identitario de ambos sexos.

A pesar de los cambios evidenciados en las relaciones de pareja, en ella se confieren funciones a sus integrantes que siguen siendo guiadas por un ordenamiento patriarcal fundado en la diversidad y diferencia de género. “La pareja” nombra asuntos que obedecen al imaginario social que delimita una diada, promovida sobre todo desde la heterosexualidad que se une en torno al valor de la fidelidad perdurable en el tiempo, ideológicamente indisoluble, legitimada en un contexto legal y cuya finalidad es la procreación. Por su parte la connotación de pareja, se refiere a las significaciones co-construidas en la experiencia interaccional conyugal. Hombre y mujer conciben de manera diferente la vida en pareja, y ahí es donde los cambios de la contemporaneidad han mellado, promoviendo la introducción de nuevas formas de hacer pareja que no requieren presencia física, compromiso profundo o la necesidad exclusiva de ser dos.

Desde la intervención profesional se ha observado que la realidad se ha ido transformando, dando pie de apertura a nuevas perspectivas frente a los roles asumidos por cada integrante de la pareja en el desarrollo de su relación, desde esta mirada se hace fundamental que los profesionales que trabajan con parejas puedan visibilizar sus intervenciones en el marco de un constante cambio.

Puede decirse que la pareja en el transcurso de la historia ha sido entonces permeada por las condiciones culturales, económicas, políticas y sociales en una línea de tiempo. Ha representado ideologías y roles relacionados con los ideales de género, de familia y de funcionamiento social, e innegablemente ha sufrido transformaciones que han llevado a considerarla en la actualidad desde una multiplicidad de formas. Surge entonces el interrogante, ¿Qué lugar ha ocupado el amor en las relaciones de pareja?, pregunta que abre un panorama tan amplio como su misma historia.

### *La pregunta por el amor y las relaciones*

Desde el comienzo de la humanidad la pregunta por el amor ha estado presente y ha contado con un sin número de metáforas para definirlo: el amor todo lo puede, el amor es para siempre, la fuerza del amor, el amor como remedio, el amor como completud, el amor como una búsqueda de belleza y perfección, amor es sufrimiento, el amor es creación y destrucción, amar es ser fiel, amor y matrimonio son incompatibles, amor no es sexo ni erotismo, el amor es un código o un discurso, el amor y tiempo se repelen, el amor es sacrificio, amor como dinero, el amor como caída, amor es sentir lo mismo recíprocamente, amar el amor, amor como enfermedad, el hambre de amor, amar es extrañar. Entre muchos otros.

Al pensar sobre amor es importante señalar que este es como la vida, paradójico. Al respecto plantea De Cristóforis (2009), que el amor no necesita de explicaciones, pues entre más se trata de entender más advierte que no es como se suponía. Entonces el amor es una construcción que realiza la pareja a través de su permanencia, necesidad y deseo.

Considerando lo anterior, es precisó afirmar que la pareja es un conjunto inviable y lleno de malos entendidos, dado que, cuando se ama a alguien se deposita en esa persona un conjunto de aspiraciones y esto en todas las relaciones es un proyecto fallido, ya que el otro es siempre incomprendible y desconocido, aunque se crea conocerlo bien.

El amor nace en el ceño de los primeros vínculos. Las vivencias de los primeros años de vida con los cuidadores determinan la forma en que las personas se relacionan con el mundo, además, estas primeras relaciones influyen con gran fuerza en las elecciones de pareja.

“Entonces el amor consiste en esa ilusión donde dos personas con su falta auestas se están dando algo que los calma” (De Cristóforis, 2009 p. 82). En efecto se puede afirmar que la pareja es un proyecto utópico que permite recuperar lo perdido en la primera luna de miel, aquella vivida con la madre en los primeros días de vida. Por lo tanto, el individuo tiende a repetir sus relaciones con el ideal de obtener lo que un día tuvo y le brindó seguridad y reconocimiento.

Según lo anterior, se puede referir que las parejas de hoy se conciben dentro de un encuentro amoroso, entendido como el toque que los une y los integra, sin descartar que antes del encuentro amoroso pueden presentarse otros códigos como la pasión, el deseo, el placer, el goce, el erotismo y relaciones sexuales placenteras, que son el precedente determinante para formalizar las relaciones de pareja contemporáneas.

La sexualidad como fenómeno contemporáneo es el producto de la interacción de una multitud de tradiciones y de prácticas sociales, religiosas, morales, económicas, familiares, médicas y jurídicas (Weeks, 1985. p. 24). Contiene categorías, conceptos y lenguajes que indican lo que es bueno/malo, dañino/saludable, normal/anormal, apropiado/inapropiado, como conducta. Se parte de la idea de la sexualidad como construcción social.

Actualmente la relación de pareja es dinámica y ha cambiado sus significados tanto culturalmente como socialmente, para así llegar a la transformación y a las nuevas formas de amar y ser pareja. En consecuencia, el amor, la sexualidad y la pareja se han modificado para lograr un avance en cuanto a las nuevas exigencias de la posmodernidad.

Bauman (2005). Considera:

las relaciones de parejas, como “redes” o “conexiones” en vez de “relaciones”, a diferencia de las “relaciones”, el “parentesco”, la “pareja” e ideas semejantes que resaltan el compromiso mutuo y excluyen o soslayan a su opuesto, el descompromiso, la “red” representa una matriz que conecta y desconecta a la vez. (p. 13)

Por lo tanto, las relaciones contemporáneas representan más libertad para quienes disfrutan de ellas, existen más posibilidades y muchas más formas de compartir con determinada persona.

Márquez (2016) describe con más claridad la transformación por la cual las relaciones de pareja y los vínculos están atravesando cuando dice:



Es un amor que no concibe la dificultad ni el sufrimiento. La gente quiere salir ilesa de esa experiencia, no correr peligro alguno ni tener secuelas. Pero el amor siempre implica riesgos. Como bien lo dice Octavio Paz, “como todas las grandes creaciones del hombre, el amor es doble: es la suprema ventura y la desdicha suprema” (p. 15).

Las relaciones contemporáneas tienden a defenderse del dolor que causa la ruptura de los vínculos, esto genera relaciones frágiles, débiles, que tienen características lábiles y quebradizas.

Pero entre tanta transformación y diversidad, el amor y todas las formas que existen para expresar el afecto, aún sobreviven y se vuelven indispensables para la vida cotidiana de las personas. Es fundamental toda expresión de amor y toda forma de relación o conexión con el mundo, funciona incluso como una luz de esperanza ante el caos.

Innegablemente las evoluciones culturales han promovido nuevas formas de ser pareja que desafían los paradigmas tradicionales. Entre estas se encuentran las parejas homosexuales que ponen en duda la heteronormalidad de la relación conyugal, las transnacionales que transforman la idea de noviazgo y tiempo, las parejas “Living Apart Together” LAT que innovan el ideal de convivencia, y las parejas virtuales permeadas por las nuevas tecnologías.

El creciente número de éste tipo de relaciones reclama un lugar en la sociedad, que demanda transformaciones de tipo social, cultural y familiar, que a su vez implican legitimar diversas formas afectivas de relacionarse y ser pareja. Con el paso a la posmodernidad y desde la mirada del construccionismo social se incrementa el interés por estudiar estas realidades y surgen investigaciones en torno a las parejas poliamorosas, swingers, LAT, homosexuales, virtuales y parejas sin hijos, entre otras.

Dichas investigaciones invitan a acrecentar los estudios que analizan las diferentes dinámicas de las parejas y guían las intervenciones. Además plantean la necesidad de investigar estos temas principalmente en Colombia ya que la información al respecto no es muy amplia. Reconocer las diversas posibilidades en la forma de ser pareja, es fundamental para la intervención.

Se presencia hoy, una explosión de prácticas sexuales múltiples como consecuencia de lo que Giddens (1992) ha denominado *las transformaciones de la intimidad*. Diferentes estudios realizados hasta el momento evidencian como factor común el intercambio de parejas o el amor vivido desde la libertad sexual y afectiva.

Guerra y ortega (2015) en su escrito *Poliamor en la vida cotidiana. Construcción ideológica y subjetividad* definen la práctica poliamorosa como:

una práctica definida por un grupo social como un posicionamiento político o filosófico frente la vida, que plantea la posibilidad de tener vínculos de pareja con más de una persona con el consentimiento de las personas involucradas, cuestionando los estereotipos de género y de las relaciones monógamas exaltando tres valores: la honestidad, la equidad y el compromiso como cimientos para establecer relaciones duraderas con un

proyecto de vida compartido. Además, surge de la reflexión de teorías feministas y de la perspectiva de género que se plantea con una noción de libertad en la experiencia de las relaciones afectivas y sexuales que, según su ideología, pretende impactar en el ámbito público (p. 373).

Bernal (2013) respecto a las parejas LAT manifiesta:

Una pareja bajo la modalidad LAT se podría definir como alternativa a la unión conyugal, arreglos de pareja más o menos permanentes constituidos por individuos que no desean o no están disponibles por diversas razones para compartir un hogar, por lo tanto, es una relación sentimental íntima de carácter intermitente donde cada miembro de la pareja posee un domicilio propio. (p. 179).

Diferentes autores han abordado el concepto de pareja, reconociendo la complejidad que abarca la definición. De Cristóforis (2009), en su escrito *Amores y Parejas en el siglo XXI* refiere que para realizar una definición se debe partir de los factores en común que se vivencian en dichas relaciones, puesto que si se aborda de otras maneras siempre se pueden encontrar excepciones a la generalidad. Algunos elementos que se hacen presente de manera frecuente en la relación de pareja son el deseo, la pasión, la intimidad, el goce, el compromiso y la sexualidad.

Omar Biscotti (2006), retoma algunos autores como Hernández (1998), y Quintero (1997), para explicar que la pareja hace parte de un sistema llamado socialmente familia, que más allá de ser subsistema se convierte en un sistema con características propias y particulares que pueden ser analizadas desde referentes relacionados con el ciclo vital de la familia. A esto puede complementarse la necesidad de incluir la revisión de trayectoria de vida y la propuesta de ciclo de pareja planteada por Díaz loving (2002) desde una perspectiva psicosocial, psicoanalítica y cognitiva.

La pareja generalmente ha sido contemplada como la etapa que antecede a la familia, pero que se mantienen a través del tiempo aun cuando no exista el sistema familiar. Ángela Quintero Velásquez (1994) Trabajadora Social colombiana, plantea la siguiente propuesta de ciclo vital de la pareja basada en las dinámicas que se presentan en los hogares colombianos:

- **Entre 1-3 años de matrimonio: luna de miel**, tiempo caracterizado por el romanticismo, donde se busca un acoplamiento de la pareja, dando prioridad al cuidado del otro. Se busca estabilidad económica.
- **Entre 4-7 años de matrimonio: la crisis**, por lo general llegan los hijos y cambios drásticos en la vida sexual y económica. Se termina la idealización del otro, se establece como el tiempo en que termina la luna de miel.
- **Entre 8-10 años de la unión: calma en el hogar**, los hijos tienden a ser los miembros más importantes del hogar, se pierde el romanticismo en la pareja. La figura femenina aporta económicamente.
- **De 11-14 años unidos: un feliz matrimonio, pero...**, se han establecido rutinas, en las familias colombianas, el hogar se convierte en un de refugio. Se presentan crisis personales, pero no hay grandes cambios en los estilos de vida.

- **Entre 15-19 años de convivencia: consolidación**, si existen hijos, generalmente están pasando por la adolescencia, esto permite que la pareja vuelva a tornarse unida.
- **De 20-28 años de unión: dulce hogar**, es importante mencionar que no todas las parejas llegan a esta etapa, pero quienes la viven, generalmente se tornan más cercanos, su relación es amistosa y permeada por el afecto.
- **Más de 30 años: retiro del trabajo e independencia de los hijos**, generalmente un esposo envejece antes que el otro. Se tienen mayores discusiones por asuntos “pequeños”, las parejas tienden a mantenerse unidas a pesar del deterioro en su relación afectiva.

Es importante mencionar que si bien esta propuesta corresponde a una época particular y formas de relación de las familias Colombianas, para el análisis del tema también deben considerarse otras propuestas que de manera más general y actual permiten comprender características del ciclo de vida, relación o trayectoria de las parejas de una manera más abierta a su pluralidad.

Algunos autores presentan propuestas particulares como Torres y Arango, mencionados por Biscotti (2006), en su texto terapia de pareja una mirada sistémica, en el cual refiere que la pareja reconstituida atraviesa específicamente por las fases de noviazgo, Fantasía, choque ajuste o resolución.

Lo anterior, permite hacer claridad en que la postura conceptual de los autores mencionados es solamente un acercamiento a las fases que se plantean para comprender la dinámica de la pareja y que existen muchos más que tienen en cuenta otros aspectos que vivencian estas relaciones.

Como se ha presentado en este recorrido reflexivo, en temas de amor y de pareja se entrecruzan significados que posiblemente no se comparten en su conceptualización o experiencia, reforzando la idea de lo complejo e importante que se hace comprender que en las relaciones de pareja se configura un entramado de sentimientos, emociones y conductas personales compartidas, que al no coincidir en unidad con el otro, generan malestar y rechazo.

## *Pareja y terapia sistémica*

La pareja como se mencionaba anteriormente es un sistema y a su vez un subsistema que deviene de varios sistemas que se encuentran en relación, donde se permiten intercambios y se construye un “nosotros” desde el encuentro de las individualidades; por tanto, está y estará permeada por construcciones sociales originadas en las creencias adquiridas en el aprendizaje del niño (a) con su familia y los demás contextos en los que se comparte, en donde se puede idealizar al otro desde sus primeros vínculos o sus figuras significativas y desde la representación de seres fantásticos y perfectos expuestos en un medio consumista valorado desde el deseo, la belleza y la satisfacción individual. Es así que cuando las personas fusionan sus vidas con altas expectativas surgen las decepciones ante el fracaso de sus deseos, como se puede leer en Sánchez y Díaz (2003).

En este sentido, la intervención desde la mirada relacional que propone la epistemología sistémica, invita a comprender la pareja como un sistema con mecanismos de regulación propios, con patrones de interacción repetitivos y con comportamientos que dependen uno del otro, originados en sus contextos y sistema de creencias, que son expuestas en narrativas y expectativas individuales, compartidas con el terapeuta en la intervención.

Las relaciones de pareja se han visto inmersas comúnmente en la elección desde el deseo o desde la necesidad originada en sus propias experiencias individuales (Ceberio, 2007). Desde la conformación de la pareja se pueden identificar vivencias y contextos que dan paso a procesos personales que emergen dentro de la dinámica de la unicidad y que reaparecen como disyuntivas que han de ser confrontadas generalmente luego de muchas soluciones intentadas y fallidas.

Es entonces, en la vivencia entre los seres que conforman la relación en donde se manifiestan los encuentros y desencuentros de la experiencia amorosa ante la cual muchas parejas reaccionan de diversas formas instaurando diferentes dinámicas de relación, algunas de ellas:

- “Huir” de las demandas de su pareja, guardando silencio, “soportando” o “naturalizando” algunos eventos por miedo a una consideración de mayor magnitud que pueda presentarse, como la separación temporal o definitiva, que colocaría en jaque un compendio de “sacrificios en la entrega y espera” de uno de los dos.
- Evitar y desplazar sus malestares hacia los demás miembros de la familia o entre ellos mismos. Es de anotar que cualquier “desajuste” en la relación, tiende a crear un sinsabor en la existencia y estabilidad de la misma.
- Confrontar la situación, teniendo en cuenta posibles consecuencias a asumir o en el peor de los casos, ser llevados por el hervor del momento destruyendo la relación alguna vez, lo que más adelante hará de ellos tal vez un contenedor de culpas y remordimientos ante sus verdaderos sentimientos.
- Cuando las acciones físicas o psicológicas dentro de la pareja aparecen e inciden en el otro que se mantiene, pueden llevar a que se remita a una consulta desde un contexto obligado.
- Quedarse en una relación que se ve atascada, mientras que algunas veces se refugia o se sustituye en otros sistemas de satisfacción que le “ayudan a mantenerse” como el consumo, la infidelidad, la tecnología y otra clase de apegos que se dan a causa de una falta en esa relación.
- Buscar un profesional especializado en el tema, para desenmarañar y resignificar la situación que comúnmente esta enmascarada en elementos cotidianos que en algún momento llevan a ser evidenciados en una crisis.

En la última de estas acciones que puede tomar la pareja, surge la posibilidad del encuentro terapéutico, se origina una triada, en donde cada uno es regulador desde la relación inclusión y exclusión de los demás participantes (Tapia y Molina, 2014), donde se hace necesario conocer antecedentes, inicios de conformación, expectativas terapéuticas y los recursos o estrategias utilizadas que se han aplicado para resolver sus conflictos.

En un primer encuentro entre terapeuta y sistema consultante, es indispensable tener en cuenta tres componentes para el logro de los objetivos propuestos: el primero de ellos es la creación del vínculo, en donde se requiere la empatía y la mentalización, elementos que permiten que el sistema terapéutico perciba las emociones del otro y les de validez. El segundo es la co-construcción del motivo de consulta y el tercero es el acuerdo de la trayectoria terapéutica.

Es importante iniciar con una serie de preguntas que permitan encausar el inicio del proceso y la trayectoria del mismo, como por ejemplo: ¿Cómo se toma la decisión de llegar a consulta hoy?, ¿cuál es el problema por el que consultan?, ¿Por qué ahora? ¿Cuáles han sido las estrategias utilizadas para resolver la situación? y ¿cuál es el tipo de ayuda que buscan? (Tapia y Molina, 2014).

Desde una postura colaborativa, sin clasificar al terapeuta familiar como experto, es posible afirmar que dicho profesional, debe ser capaz de “entrar” a la lógica del pensamiento de cada uno de los conyugues (Pinto, 2000), ubicándose dentro de la cibernética de segundo orden como observador participante, facilitándole al sistema la re-significación de la historia relacional, trabajando, como lo enuncia Tapia y Molina desde la Cronogenesis ( en el aquí y en él ahora, se construye la experiencia), utilizando preguntas circulares que aludan a la reflexión y a la responsabilidad de cada uno de los miembros en la situación que los llevó a consultar, desarrollando así un proceso de meta-observación que promueva las comprensiones de esa dinámica relacional, en la que se tiende a evitar la queja constante y se busca fortalecer mecanismos que activen la meta- comunicación para dar lugar a la redefinición de situaciones problemáticas, identificando asuntos que no se verbalizan, pero que son importantes para el proceso terapéutico, además de la ubicación del ciclo vital de cada uno y en su conjunción (Quintero, 2006).

En ese proceso, se busca clarificar significados de la situación, modificando algunos puntos de vista y mejorando la comunicación, sin embargo, al ocuparse de los problemas cotidianos de la pareja, se puede llevar a que la relación se establezca, se cronifique o se rompa, dependiendo de la pareja, sus recursos, disponibilidad, capacidad meta-cognitiva y posibilidades en la habilidad para tomar decisiones, que también puede lograrse basado en una terapia centrada en soluciones. (Waister y Winttner, 2008).

Por lo anterior, como lo enuncian Tapia y Molina (2014), al cierre de un primer encuentro, como devolución, es importante enunciar aspectos como el clima relacional, los recursos utilizados y la delimitación de la dimensión del conflicto. Además, .concordar los objetivos y el modo de trabajo para establecer un compromiso claro y acorde a lo esperado por la pareja.

Algunos autores, como Biscotti (2006), Ceberio (2007), y Quintero (2006), coinciden al enunciar que las problemáticas de las parejas más frecuentes en la actualidad de la consulta, se encuentran relacionadas con: decisiones de unión, mandatos formados por creencias (sociales, religiosas, culturales), la economía, los vínculos con relaciones anteriores, nuevas decisiones sexuales, uniones en edades disparejas y desvaloraciones que llevan al terapeuta en conjunto con el sistema a redefinir los propósitos a trabajar, alejando en lo posible las ideas de incondicionalidad, negatividad, control, culpas e interpretaciones no mediadas, es decir, no retroalimentadas.

Para el desarrollo de la intervención, todo terapeuta, debe tener claros principios de ética profesional. Algunos de ellos desde la perspectiva sistémica invitan a la circularidad, excepciones, reflexividad, re-significación, validación, comunicación y reajuste, considerados necesarios para dar validez a cada acción y palabra de los consultantes, guiándose además por la curiosidad como herramienta de información que permite colaborar en el proceso, así como los demás recursos teóricos necesarios para tal fin, en donde se focalizará en los objetivos consensuados trazados inicialmente en la triada, tratando de hacer consciente a cada uno, de los conceptos, supuestos y creencias personales, expuestas explícitamente que posiblemente trascenderá de una forma no efectiva a ellos y los demás de su familia (Ceberio, 2007).

El profesional en terapia familiar sistémica necesita ubicarse en el orden de las propuestas actuales de la pareja, en las que no siempre se trata de dos personas unidas con el fin de procrear y desde las cuales emergen concepciones que pueden estar lejos del compromiso, el matrimonio y la estabilidad. Las problemáticas actuales en las parejas se encuentran relacionadas también con la influencia del contexto, los choques en los mandatos sociales, los juegos de poder, la trayectoria de vida, las necesidades o prioridades personales, profesionales o laborales y las decisiones importantes que movilizan el equilibrio y por demás la historia personal y disposición que pueden llevar a obstaculizar o favorecer la re-construcción de significados y posiciones de la vida en conjunto.

Es así, que se pone en evidencia que el trabajo terapéutico está guiado por las mismas concepciones impuestas por el contexto y la diversidad, sin dejar de lado la vida particular de sus consultantes, y del propio terapeuta. En la intervención se trabaja sistemáticamente por un objetivo en común manteniendo la validez de los sentimientos y la disponibilidad compartida en la triada pero al mismo tiempo se trabaja en la metaobservación del lugar del terapeuta en el sistema que se configura con la pareja consultante.

Desde esta mirada, se considera que las relaciones de pareja se conforman, a partir de determinadas historias que las personas van construyendo a lo largo de la vida, de esta manera cada uno de los integrantes de la pareja aporta elementos que conforman la relación que se establece y que devienen de un entramado de aspectos como: las creencias, la cultura, las dinámicas y patrones familiares, donde se plasman emociones y sentimientos, que en la consulta ayudan al terapeuta a identificar como lo propone Sternberg (2007) un estilo amoroso en el cual se relaciona esa pareja. Todo esto para el terapeuta con el fin de realizar una observación sistémica creando alternativas y estrategias de intervención que generen movilización en esa pareja que consulta.

Desde teorías de la pareja propuestas por diferentes estudiosos del tema se encuentra que la pareja presenta una serie de principios de funcionamiento que reflejan su interacción y que al ser identificados y explorados por el terapeuta evidencian guiones y vicisitudes que teje la pareja en su interacción. Algunos de estos principios como lo propone Gottman (2000) están en relación a: 1) los mapas del amor, es decir el conocimiento íntimo del mundo del compañero, 2) cultivar el cariño y la admiración, 3) el acercamiento al otro, 4) aprender del otro, 5) resolver los problemas, 6) salir del estancamiento y 7) crear un sentido de trascendencia. A partir de estos principios el terapeuta puede identificar aquellos componentes que han ido desapareciendo o que se encuentran en conflicto en esa pareja, encontrando de esta manera una información que puede ayudar a la construcción de nuevas posibilidades de abordar una sesión permitiendo tener un conocimiento amplio de la situación.

El terapeuta tiene en cuenta estos principios en aras de hacer una referencia y plantear hipótesis, más que encasillar el relato de los consultantes, siempre promoviendo un cambio desde la mirada relacional que favorezca la metacomunicación y que respete las creencias y valores de la pareja. En este sentido el proceso de metaobservación es una herramienta constante en la intervención del terapeuta, puesto que le permite identificar asuntos, prejuicios e historias que pueden aparecer en el momento de la intervención. En relación con esto, se resalta la importancia de emplear herramientas como el duograma, el cual permite identificar en el terapeuta, patrones relacionales y reflexionar sobre significados e ideales de pareja que pueden intervenir positiva o negativamente en la dinámica del sistema terapéutico, puesto que todo esto hace parte del self del terapeuta y por ende parte integrante de la terapia misma.

El duograma hace referencia según Arcelloni y Ferrero (2009) “a la narración y la representación gráfica de las historias de pareja de una persona... e incluye las relaciones sentimentales significativas para el sujeto durante todo el arco de su vida” (p. 701). Se convierte entonces, en un instrumento que permite explorar las relaciones sentimentales significativas que a lo largo de la vida las personas han adquirido y que tienen, un decir revelador en la forma como ellas se relacionan. En este sentido el terapeuta tiene una historia amorosa que cómo se señaló anteriormente influye en las conexiones, distinciones y posición que éste asume en la terapia. De ahí que el duograma se vuelve una herramienta terapéutica útil en la experiencia del terapeuta, en la medida que le permite como lo exponen Arcelloni y Ferrero (2009) “explicitar sus propias premisas y volverse más consciente de sus prejuicios respecto a las relaciones” (p. 705), evidenciando así más que la cronología y el orden de esas relaciones, el valor de la elección, las narraciones que las acompañan y la responsabilidad individual que emergen a partir de ellas al elegir la pareja. Puede decirse entonces, que es una herramienta útil tanto para la formación del terapeuta, como para trabajar con las parejas en consulta ya que permite evidenciar algunas características, patrones, significados y creencias que no aparecen explícitos en la formación de la pareja, así como el conflicto que se hace presente y que motiva a la pareja a la consulta.

# Conclusiones

La pareja humana deviene como una manera particular de ser y relacionarse para sobrevivir y desarrollarse, desde un entramado de funciones biológicas, psicológicas y sociales. Su historia es tan antigua como la humanidad misma puesto que se ha construido en el transcurrir de distintas épocas, culturas, saberes y creencias religiosas que han influido sobre la forma en que se relacionan la mujer y el hombre, hasta llegar en la contemporaneidad a una idea de pareja con apertura a nuevas representaciones frente a los roles, la perspectiva de género y el amor.

En la actualidad el concepto de pareja devela distintas formas de "ser" (poliamor, LAT, homosexual, swinger, entre otras) las cuales hacen parte de los modelos de pareja del mundo contemporáneo. Diferentes autores han abordado el concepto reconociendo la complejidad que abarca su definición. Cristóforis (2009) plantea la idea de realizar una definición a partir de los factores en común que se vivencian en dichas relaciones, puesto que si se aborda de otras maneras siempre se puede encontrar excepciones a la generalidad.

Algunos elementos que se hacen presente de manera frecuente en la relación de pareja son: el deseo, la pasión, la intimidad, el goce, el compromiso, la sexualidad. Estos son evidentes en la dinámica relacional de cada pareja, en las etapas de su trayectoria vital y el proceso particular que establece a través del tiempo.

Al hablar de pareja es importante tener claro que este es un subsistema que deriva de otros sistemas, y a la vez un sistema que posibilita a los individuos que la componen, el intercambio de aprendizajes y experiencias que hacen que sea permeada por construcciones sociales propias del contexto en que se desenvuelve.

La posición del terapeuta sistémico debe promover desde el inicio de la terapia la generación de empatía para permitir que en el sistema terapéutico se perciban con mayor facilidad las emociones. A su vez debe posibilitar la co-construcción del motivo de consulta, la curiosidad y reflexión permanente que lo guíen a la comprensión de la dinámica relacional de la pareja.

El duograma es una herramienta útil, tanto para la formación del terapeuta, como para el trabajo con la pareja en consulta, ya que permite evidenciar características, patrones, significados y creencias que no aparecen explícitos en la conformación de la pareja, así como el conflicto que se hace presente y que los motiva a la consulta.



# Conflicto de intereses:

Los autores declaran no tener conflictos de interés relacionados con este artículo.

## Referencias

- Achugar, H. (1995). *Esplendores y miserias del siglo XIX: cultura y sociedad en América Latina*. Equinoccio.
- Arcelloni, T., y Ferrero, G. (2009). El duograma en la formación sistémica. Los terapeutas y sus relaciones de pareja. *Psicoperspectivas*, VIII (1) ,195-230. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Bauman, Z. (2005). *Amor líquido, acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Fondo de cultura económica de Argentina.
- Bernal, I. (2013). "Juntos, aunque separados". Parejas LAT en la ciudad de Medellín. *Revista de Trabajo social*. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Biscotti, O. (2006). *Terapia de pareja una mirada sistémica*. Buenos Aires: Lumen Hvmánitas.
- Ceberio, M. (2007). *El Baile de la pareja. Se mata a quien se quiere: Los juegos del mal amor*. México: Pax México.
- Costa, M., y Serrat, C. (1982). *Terapia de parejas*. Editorial Alianza. Madrid.
- De Cristóforis, O. (2009). *Amores y parejas en el siglo XXI*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Eguiluz, L. D. (2007). Entendiendo a la pareja. *Marcos teóricos para el trabajo terapéutico*. México: Editorial Pax.
- García, B., & Rojas, O. (2002). Cambios en la formación y disolución de las uniones en América Latina. *Gaceta Laboral*, 8(3). Recuperado de <http://www.produccioncientificaluz.org/index.php/gaceta/article/view/3732/3731>
- Gottman, J. M., y Silver, N. (2000). *Los siete principios para hacer que el matrimonio funcione*. Vintage Español.
- Guerra., L. & Ortega, S. (2015). *Poliamor en la vida cotidiana. Construcción ideológica y subjetividad*.

- Molina, M. E. (2006). Transformaciones Histórico Culturales del Concepto de Maternidad y sus Repercusiones en la Identidad de la Mujer. *Psykhé*, 15(2), 93-103. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0718-22282006000200009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0718-22282006000200009&script=sci_arttext)
- Pinto, B. (2000). Terapiade pareja: unaperspectivacognitiva-sistémica. *Revista Ciencia y Cultura*. 8. Recuperado de [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2077-33232000000200008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2077-33232000000200008&script=sci_arttext)
- Quintero, A. (2006). Terapia de la pareja: Una mirada sistémica. Proceso Vital de la pareja moderna. Capítulo 5. Buenos Aires: Ed. Lumen.
- Sánchez, R. y Díaz, R. (2003). Patrones y estilos de comunicación de la pareja: Diseño de un inventario. *Revista Anales de psicología*. 19 (2).
- Sternberg, R.J. (2007). La experiencia del amor. Barcelona: Paidós
- Tapia, L. y Molina, M. (2014). Primera entrevista de terapia de pareja: co- construcción de un encuentro situado. *Revista Chil neuro-psiquiat*. 52 (42-52). Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/rchnp/v52n1/art06.pdf>
- Wainsten, M., Wittner, V. (2008). Enfoque psicosocial de la pareja. Aproximaciones desde la terapia de la comunicación y la terapia de solución de problemas. Departamento de psicología, universidad de Palermo Buenos Aires, Recuperado de <http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico4/4%20PSICO%20008.pdf>

# Los psicólogos como actores en la implementación de los acuerdos de paz: reflexiones, retos y alternativas

## *Psychologists as actors on the implementation of the peace accords: reflections, challenges and alternatives*

Recibido: 20 de mayo de 2017 - Aceptado: 21 de junio de 2017 - Publicado: 19 de octubre de 2017

**Forma de citar este artículo en APA:**

Ruiz Osorio, M. P., Aguirre Acosta, S. y Betancur Betancur, C. (2017). Los psicólogos como actores en la implementación de los acuerdos de paz: reflexiones, retos y alternativas. *Poiésis*, (33), 75-83. DOI: <https://doi.org/10.21501/16920945.2497>

Maria Paula Ruiz Osorio<sup>\*</sup>, Santiago Aguirre Acosta<sup>\*\*</sup>, Catalina Betancur Betancur<sup>\*\*\*</sup>

### Resumen

La firma del acuerdo de paz entre el Gobierno de Colombia y las FARC-EP, abre para el país la oportunidad de construir la paz, que no se reduce a una firma entre las partes, sino que implica justamente la construcción social de una forma diferente de ser y hacer país. En este reto, la psicología como disciplina socialmente comprometida tiene un llamado, y a través de un texto de reflexión, se busca poner de presente los retos que para los profesionales tiene enfrentarse a un nuevo contexto, abriendo además alternativas posibles para hacerles frente.

### Palabras clave:

Acuerdos de paz; Construcción de paz; Psicología.

\* Estudiante de pregrado de psicología Universidad CES.

\*\* Estudiante de pregrado de psicología Universidad CES

\*\*\* Docente-investigadora de la facultad de psicología Universidad CES; Mg. En Investigación Psicoanalítica, Universidad de Antioquia. Correo electrónico: cbetancurb@ces.edu.co

## **Abstract**

The signing of the peace accords between the Colombian government and the FARC-EP guerilla group brings the opportunity for peace building, not reduced to the signature between the parties, but it implies the social construction of the different way of being a country and making it. In this challenge, psychology as a socially committed discipline has a responsibility and through a reflection text tries to keep the present challenges so that professionals who have to face a new context opening other possible alternatives to face.

## **Keywords:**

Peace building; Psychology; Peace accords.

# Introducción

Colombia ha sido un país atravesado por situaciones de conflicto y violencia significativas a lo largo de toda su historia. Si bien las causas, modalidades y alcances de éstas son vastos y difíciles de dimensionar, puede también decirse que, además del surgimiento de las guerrillas liberales en los años 1950 y 1960, algunos de los posibles motivos que han contribuido a la intensificación de nuestro conflicto obedecen a factores como los enfrentamientos entre partidos políticos en años posteriores, la represión contra la oposición política, la exclusión social, la política al servicio de los intereses particulares y la falta de garantías u opciones democráticas (Fisas, 2010)

Las consecuencias humanitarias de dichas situaciones para la población colombiana pueden vislumbrarse en las cifras que en el 2013 reportaron 25.007 desaparecidos, 1.754 víctimas de violencia sexual, 6.421 niños, niñas y adolescentes reclutados por grupos armados al margen de la ley y 4.744.046 personas desplazadas (Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación, 2013). Sumado a lo anterior, la entonces fiscal general de la nación Viviane Morales informó que en el 2014 se ubicaron 3.304 fosas con 4.074 personas desaparecidas en ellas (Munera & De Nantenuil, 2014).

Desde el punto de vista económico, el conflicto armado trajo consigo gastos netos de 12.5 billones de pesos, es decir, el 18.5% del PIB entre 1991 y 1996. Además, en 1995 el pago por secuestros, delitos contra el patrimonio, sobrecostos en el sistema de salud, gastos en vigilancia privada y años perdidos para la sociedad fue de 11.095 millones (Departamento Nacional de Planeación, 1998). Según la Revista Semana (2014) el presupuesto Nacional para dicho año era de 199,9 billones de pesos, de los cuales 27,7 se destinaron para conflicto armado. El costo económico debido a la reparación de las víctimas entre 2000 y 2014 fue de 4,13 billones de pesos.

Estas cifras reflejan la profunda complejidad de nuestro conflicto siendo éste uno de los más devastadores fenómenos que se han dado en la historia de Latinoamérica. En respuesta a lo anterior, el Gobierno, las FARC-EP y la sociedad civil están llevando a cabo la implementación de los acuerdos concretados en La Habana en 2016, los cuales buscan dar por terminada una disputa de más de cincuenta años intentando hacer partícipes a cada uno de los habitantes del país.

En consonancia con el proceso de implementación, es claro que Colombia se encuentra en un momento coyuntural de cambio, en el cual se ha hecho manifiesta la necesidad de generar transformaciones no sólo a nivel político, sino cultural, social, económico y académico, esto articulando distintas áreas del saber que permitan aproximaciones más integrales al fenómeno.

Algunas de aquellas transformaciones que se precisan en respuesta a las demandas de la implementación son, por ejemplo, saber que las negociaciones o acuerdos de paz no erradican las raíces de la violencia, pero facilitan un primer paso fundamental que es el “silenciamiento de los fusiles de actores armados” (Barreto, 2014. p 182). Dejar la paz en el marco de este simple hecho, es sinónimo de fragilidad y limitación.

Es preciso también atender al contexto del desmovilizado, el cual se caracteriza comúnmente por múltiples adversidades como el desempleo, la pobreza, la cultura del inmediatismo económico, la desigualdad social, la delincuencia y la constante oferta de ilegalidad (Uribe, 2015). Es un reto empoderarse tanto del proceso de reinserción a la vida civil de los ex-guerrilleros, como de las personas que conforman el entorno en el que éste proceso se da, ya que el intercambio de ambos da cuenta de lo que se aproxima a futuro para el país.

Finalmente, el más grande reto que se deriva de la firma e implementación de los acuerdos de paz, es el mantenimiento de ésta (Barreto, 2014; Pérez, 2015), porque si bien es indiscutible que se precisan intervenciones inmediatas, es decir que no dan espera y son posiblemente temporales, lo cierto es que la paz debe mantenerse tanto como sea posible y es esto a lo que se debe apuntar en mayor medida. Para ello, no bastan las promesas a nivel político, o aquella meta difícil de creer en la que de un día para otro Colombia se vuelve un país pacífico: la paz debe ser construida y cada una de las personas que habitan el territorio deben sentir cierto grado de compromiso.

## *Los psicólogos frente a la implementación de los acuerdos*

Unidos a éste llamado no sólo como ciudadanos sino también como representantes de una profesión que se ve abocada por estos procesos desde diferentes perspectivas de intervención, queremos proponer una reflexión acerca del lugar de los psicólogos en el marco de la construcción de paz.

Esta pregunta por el rol de la psicología en los retos que supone la implementación de los acuerdos de paz, se intenta abordar desde dos perspectivas que guían el quehacer de ésta en Colombia: los marcos jurídico y académico.

Desde la Ley 1090 de 2006 se legitima a la psicología como una ciencia sustentada en la investigación cuya finalidad es estudiar los procesos de desarrollo humano, propiciando el talento y las competencias en diferentes escenarios como el educativo, la salud, el trabajo, la justicia social, la protección ambiental, el bienestar y la calidad de la vida (Congreso de la República, 2006). La legislación dictamina que el deber de los psicólogos es poner su conocimiento y experiencia a favor de las personas, involucrándose en las dinámicas sociales para contribuir a la transformación de la realidad que trasciende lo particular.

De la mano de lo anterior, la Ley 1448 de 2011 reconoce el trabajo interdisciplinar como un factor determinante a la hora de intervenir a víctimas del conflicto armado específicamente, planteando la necesidad de llevar esto a cabo a través de equipos psicosociales. Siendo la psicología uno de los componentes de dichos equipos, la acción de ésta se ve orientada por lo que se pretende con la atención psicosocial misma, la cual es un intento por atenuar, superar y prevenir los detrimentos acontecidos a la condición psicológica, proyecto de vida y experiencias interpersonales de las víctimas del conflicto (Congreso de la República, 2011).

El encuentro de la Ley 1090 de 2006 y la 1448 de 2011, establecen que el deber de la psicología es trabajar de la mano de otras disciplinas, empoderándose no únicamente de la subjetividad, sino también de lo que acontece a nivel social para acompañar a aquellos que se ven afectados por la violencia.

En lo que refiere al sector académico, el 25% de los textos publicados acerca del conflicto armado están en manos del área de la salud, específicamente de la psicología (Urrego & Escobar, 2015). Dentro de aquel porcentaje, hay dos elementos principales a mencionar: el papel de la educación como eje transformador de realidades y, además, reflexiones en torno a los retos y transformaciones necesarias dentro de la disciplina para dar frente a los requerimientos que la implementación de los acuerdos traerá consigo.

Con respecto al primero de ellos, es preciso plantear la necesidad de concebir la academia no como una simple observadora, sino como un eslabón importante en la generación de herramientas para las necesidades que surjan del contexto (Gómez-Restrepo, 2003; Urrego-Mendoza & Escobar-Córdoba, 2015). Las instituciones educativas deben reconocerse en medio del conflicto y de la implementación de los acuerdos de paz comprometiéndose con tres aspectos fundamentales: el conocimiento, la formación del talento humano y la contribución al desarrollo del país. Lo anterior también alude a verse sujetas a una voluntad política que no debe desconocerse (Silva, s. f.).

De esta manera, es innegable el altísimo potencial de cambio atribuido a la educación en la formación de seres conocedores de sus propias necesidades y las del contexto (Buitrago, 2015), logrando así que los sujetos que acuden a formarse en dichas instituciones, sean a su vez la respuesta a los tres aspectos mencionados anteriormente.

Son necesarias, además, reflexiones por parte de los psicólogos para afrontar con entereza los retos venideros, evidenciándose la necesidad de replantear asuntos como la concepción victimizante de las personas que están inmersas en situaciones de violencia, el enfoque dado a la intervención psicosocial y la gestión pública como un campo en el que los psicólogos deben tener una participación activa para la implementación de los acuerdos.

La concepción de víctima como desvalido es un elemento recurrente en las investigaciones en psicología. Molina-Valencia en el año 2010, decidió desplazarse junto con un equipo investigador a zonas rurales del país con el objetivo de convertir a aquellos seres dolientes en actores sociales, llevándolos a identificar sus problemáticas y crear escenarios en los cuales hacer frente a lo vivido.

No se contaba en la investigación con que muchas de aquellas víctimas que sufrían en silencio a los ojos del equipo de psicólogos, eran ya líderes comunitarios o madres cabeza de familia que reconfiguraron los significados de los sucesos previos y guiaron a sus pueblos a construir paz.

Deben generarse cambios respecto a la concepción de estos sujetos considerados a la ligera como “pasivos”, ya que hay una gran diferencia entre insertarse en un medio e intentar oír la presencia o ausencia de elementos que dan cuenta de eso que se va a buscar, y llegar a contextos en los que se escuchen libremente las necesidades de la población, teniendo como norte el bienestar de ellas (Rebolledo & Rondón, 2010; Molina-Valencia, 2015).

Por su parte, el rol del psicólogo en el ámbito psicosocial, específicamente en la reparación a víctimas, debe reconocer dos dimensiones importantes: el daño individual y el daño colectivo. En el acercamiento al trabajo con víctimas debe reconocerse la subjetividad de éstas, además de contemplar las necesidades frente al acompañamiento y fortalecer los recursos de las colectividades (Rebolledo & Rondón, 2010).

Los proyectos o intervenciones terapéuticos basados en modelos individuales centrados en la narración de los hechos dolorosos podrían alienar a las personas de sus comunidades en un momento en el que el énfasis debería ser la reconstrucción de los lazos sociales entre las personas y los grupos fragmentados. Por lo tanto, el modelo occidentalizado de psicoterapia, en donde al individuo, al tratar de singularizarlo, se le saca del contexto social para ser atendido, es aceptado y eficaz en escenarios urbanos, pero en el contexto rural deben incluirse los procesos de acompañamiento comunitario y social que hay alrededor de la práctica psicológica, porque el conflicto armado en Colombia es rural todavía y porque los recursos que se potencien se desarrollarán dentro de ese mismo contexto, y, en ocasiones, aún con la presencia de condiciones de intimidación o amenaza (Rebolledo & Rondón 2010).

De acuerdo con Nussbaum (2016) el fin del conflicto armado en Colombia debe entenderse como una etapa más de la formación del Estado en el país; con esto se deja claro que existe la necesidad de repensar y rediseñar muchos instrumentos de acción estatal. Un ejemplo de esto son los mecanismos de reparación donde se logra observar una hegemonía de las políticas públicas encaminadas exclusivamente a la reparación material de las víctimas; según Rebolledo y Rondón (2010), al existir esta dinámica política no se reconocen los diferentes alcances del sufrimiento, es decir, si bien se restituyen algunos derechos fundamentales, estas políticas se quedan cortas en el nivel de mitigación del daño, dejando de lado el hecho de que existen también lógicas más complejas como la impunidad, que llevarían a que la reparación se dificulte.

Por esto a nivel de gestión pública, es importante que el psicólogo asuma un papel participativo ya que este campo es el enlace entre la academia y el Estado como impulsor de estrategias alternativas en las dimensiones económicas, socioculturales y político-administrativas (Tatis, 2013). Por tanto, dentro del proceso para finalizar con la violencia y la lucha armada en Colombia, la administración pública se interpreta en función de procesos que permiten crear condiciones para escenarios donde victimarios, víctimas y sociedad en general interactúan (Salamanca, 2015).



Puede concluirse que, de las perspectivas académica y legislativa, emergen elementos importantes a la hora de sugerir transformaciones necesarias respecto al rol desempeñado por parte de los psicólogos en la implementación de los acuerdos de paz. El marco legislativo, plantea la interdisciplinariedad como aspecto esencial en la atención a actores del conflicto armado en miras de atender integralmente. Sumado a lo anterior, desde el ámbito académico se toman como premisas fundamentales replantear la concepción de víctimas como sujetos desvalidos y lejanos a identificarse como actores sociales; la intervención psicosocial como elemento que trasciende la singularidad e integra el contexto social y cultural de los individuos, y finalmente, la invitación a relacionarse con el campo de la gestión pública viendo en ella una oportunidad para articularse con el sector público y contribuir eficazmente a la implementación de los acuerdos de paz.

## Conclusiones

La implementación de los acuerdos de paz supone para el país retos importantes a nivel social, económico, político y cultural; esto ha implicado que la psicología reflexione entorno a elementos que pueden influir en la construcción de un quehacer adaptado a las necesidades actuales. La educación servirá como medio en el que se generen las modificaciones necesarias siendo ésta el puente entre las investigaciones académicas y la práctica.

Para que esto suceda, es fundamental transformar la concepción de víctima puesto que permitiría generar distancia de métodos basados en juicios previos y a la vez reconocer en las víctimas características diferenciales que llevan a contemplar sus singularidades. Lo anterior se relaciona con el planteamiento del mencionado enfoque psicosocial donde además de la subjetividad se visibilizan las necesidades frente al acompañamiento y el fortalecimiento de los recursos de las colectividades.

Los hechos violentos en contextos de violencia sociopolítica y conflicto armado, alteran la vida emocional, familiar y comunitaria de las víctimas y la sociedad; reconocer los contextos además de las subjetividades evita la patologización de las reacciones de los individuos dado que permite identificar la responsabilidad del victimario en una estructura social y estatal.

Por ende, para poner en práctica estas concepciones anteriormente mencionadas, es importante que el psicólogo asuma un papel participativo en el campo de la gestión pública ya que es el enlace entre la academia y el Estado como impulsor de estrategias alternativas en las dimensiones económicas, socioculturales y político-administrativas.

El proceso de cambio mencionado anteriormente puede fortalecerse interdisciplinariamente; esto es vital en el futuro de la profesión para que se haga eco en el país que las soluciones fragmentadas generan efectos fragmentados. Se visibiliza entonces como uno de los mayores retos de la psicología, encontrar la forma de articularse con las diferentes áreas del saber que trabajan en la implementación de los acuerdos de paz.

## Conflicto de intereses:

Los autores declaran no tener conflictos de interés relacionados con este artículo.

## Referencias

- Barreto, M. (2015). El programa de desarrollo y paz del Magdalena Medio ¿un modelo de construcción de paz para el posconflicto en Colombia? Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/papel/v20n2/v20n2a07.pdf>
- Buitrago, J. (2015). Los retos de las Instituciones de Educación Superior en el posconflicto en Colombia. *CES Medicina Veterinaria y Zootecnia*, 10(1), 6-7.
- Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (2013). *iBasta ya!: Colombia, memorias de guerra y dignidad: informe general (segunda edición corregida)*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley 1090 de 2006. República de Colombia. Recuperado de [http://www.colpsic.org.co/aym\\_image/files/LEY\\_1090\\_DE\\_2006\\_actualizada\\_junio\\_2015.pdf](http://www.colpsic.org.co/aym_image/files/LEY_1090_DE_2006_actualizada_junio_2015.pdf)
- Congreso de la República de Colombia. (2011). Ley 1448. Bogotá.
- Departamento Nacional de Planeación. (1998). *La paz el desafío para el desarrollo*. Primera Edición. Bogotá
- Fisas (2010). El proceso de paz en Colombia. *Quaderns de construcció de Pau*, 17, 1–17.
- Gómez-Restrepo, C. (2003). El posconflicto en Colombia: desafío para la psiquiatría. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 32(2), 130–132.
- Molina Valencia, N. (2010). Reconstrucción de memoria en historias de vida: Efectos políticos y terapéuticos. *Revista de estudios sociales*, (36), 64–75.

- Múnera-Ruiz, L. & De Nantenuil, M. (2014). *La vulnerabilidad del mundo. Democracias y violencias en la globalización*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia
- Nussbaum, M. et al (2016). La paz en Colombia: perspectivas, desafíos y opciones. Clacso, 109-111.
- Rebolledo, O & Rondón, L. (2010). Reflexiones y aproximaciones al trabajo psicosocial: con víctimas individuales y colectivas en el marco del proceso de reparación. *Reflections on Psychosocial Work with Individuals and Groups within the Process of Reparation*, (36), 40-50.
- Revista Semana. (septiembre 17 de 2014). ¿Cuánto cuesta la guerra en Colombia?. Recuperado de <http://www.semana.com/nacion/articulo/cuanto-cuesta-la-guerra-en-colombia/403122-3>
- Salamanca, Y. (2015). Nueva administración pública en Colombia: retos en materia de reparación integral de víctimas del conflicto armado.
- Silva, L. (s.f.). Pertinencia de la universidad frente al posconflicto. Recuperado de <https://sextante.uniandes.edu.co/index.php/ejemplares/sextante-6/horizontes/pertinencia-de-la-universidad-frente-al-posconflicto>
- Tatis, D. (2013). Hacia el fortalecimiento de capacidades de gestión pública en un escenario de posconflicto en San Jacinto (Bolívar), Montes de María, Caribe colombiano. *Equidad & Desarrollo*, (20), 211–228.
- Urrego-Mendoza, Z., & Escobar-Córdoba, F. (2015). Investigación en salud para la paz de Colombia: ¿estudiar la noviolencia o la violencia? *Revista de la Facultad de Medicina*, 63(3), 351-353. DOI: <http://doi.org/10.15446/revfacmed.v63n3.51795>
- Uribe, A. (2015). Estrategia para el posconflicto en Colombia. Universidad Militar Nueva Granada.

# **COLABORADORES NACIONALES**

# Pensamiento crítico, metacognición y aspectos motivacionales: una educación de calidad

*Critical thinking, metacognition and motivational aspects: quality education*

Recibido: 15 de marzo de 2017 - Aceptado: 12 de junio de 2017 - Publicado: 19 de octubre de 2017

**Forma de citar este artículo en APA:**

Botero Carvajal, A., Alarcón, D. I., Palomino Angarita, D. M. y Jiménez Urrego, A. M. (2017). Pensamiento crítico, metacognición y aspectos motivacionales: una educación de calidad. *Poiésis*, (33), 85-103. DOI: <https://doi.org/10.21501/16920945.2499>

Alejandro Botero Carvajal<sup>\*</sup>, Dora Inés Alarcón<sup>\*\*</sup>, Diala María Palomino Angarita<sup>\*\*\*</sup>, Ángela María Jiménez Urrego<sup>\*\*\*\*</sup>

## Resumen

Este artículo propone una revisión sobre: metacognición, motivación y pensamiento crítico como una reflexión a los procesos de enseñanza–aprendizaje en la formación de sujetos. El análisis teórico evidenció que el desarrollo del pensamiento crítico, a partir del fomento de estrategias metacognitivas y aspectos motivacionales del estudiante, garantizan un ambiente flexible para aprender–aprender, y con ello garantizar la calidad en la educación. De esta manera en los ambientes educativos se espera concebir metodologías que conlleven al crecimiento crítico del sujeto, en términos de que cuestionen, analicen y reconozcan la realidad social en la cual están inmersos.

## Palabras Claves:

Aprendizaje; Metacognición; Motivación; Pensamiento crítico.

<sup>\*</sup> Psicólogo, Especialista en Neuropsicología Infantil, Docente Investigador, Coordinador Área de Aprendizaje, Candidato a Magister en Educación y Desarrollo Humano. Universidad de Manizales – CINDE, Caldas (Colombia). Correo electrónico: [alejandro.botero@upb.edu.co](mailto:alejandro.botero@upb.edu.co)

<sup>\*\*</sup> Pedagoga Reeducadora, Directivo Docente, Candidata a Magister en Educación y Desarrollo Humano. Universidad de Manizales – CINDE, Caldas (Colombia). Correo electrónico: [dines25@hotmail.com](mailto:dines25@hotmail.com)

<sup>\*\*\*</sup> Fonoaudióloga – Candidata a Magister en Educación y Desarrollo Humano. Universidad de Manizales – CINDE, Caldas (Colombia). Correo electrónico: [dialapa77@gmail.com](mailto:dialapa77@gmail.com)

<sup>\*\*\*\*</sup> Universidad Pontificia Bolivariana – Seccional Palmira, Psicóloga, Magister en Psicoanálisis, Docente Investigadora Doctoranda en Psicología – Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: [angelamaria.jimenez@upb.edu.co](mailto:angelamaria.jimenez@upb.edu.co)

## **Abstract**

This article proposes a revision on: metacognition, motivation and critical thinking as a reflection of the teaching–learning process within the formation of individuals. Theoretical analysis showed that critical thinking development, becomes more effective through the promotion of metacognitive strategies and students motivational aspects in order to ensure a flexible environment for learning-learning and thereby ensure quality in education. In this way it is expected that educational environments conceive methodologies that lead to the subjects critical growth, in terms of questioning, analyzing and recognizing the social reality in which they are immersed.

## **Keywords:**

Critical thinking; Metacognition; Motivation; Learning.

# Introducción

La actualidad de los sujetos está delimitada por el desarrollo tecnológico y las demandas de una cultura globalizada, exigencias que incluyen aspectos económicos, políticos, éticos, hasta pautas para el ámbito social, educativo y cultural; lo que sitúa a los niños, niñas y jóvenes con la responsabilidad de contar con herramientas que permitan desenvolverse efectivamente en el propósito de seguir construyendo por un desarrollo humano equilibrado para todos.

Con este propósito, la Constitución Política Colombiana en 1991, le asigna a la educación el papel de *función social*, para que el ciudadano acceda a los conocimientos, tecnologías y valores presentes en la cultura, bajo los preceptos de calidad, permanencia y cobertura.

Lo que resulta importante de resaltar es que la palabra *calidad* tiene un sinnúmero de definiciones según el campo epistemológico y el interés que tienen quienes intentan definirla; lo cual es un aspecto que limita su comprensión y avances, en términos de su evaluación y acciones que la desarrollen. En este orden de ideas, es posible señalar que no existe una referencia clara en la normativa colombiana de lo que se comprende por calidad, y que lleva a pensar que dicha palabra tiene un uso común, perdiendo significación en el discurso educativo.

Cuando se revisan los documentos del CNA (Consejo Nacional de Acreditación) creado por la Ley 30 de 1992, se enuncian no sólo la dificultad para definir el concepto de calidad, sino la necesidad de establecer en las acciones académicas de calidad, la reducción de contenidos netamente repetitivos o informativos, para pasar a responder por dos grandes cuestionamientos: el primero relacionado con los bajos rendimientos que en materia de calidad ha tenido el país, tanto en comparaciones internacionales –pruebas PISA– como nacionales –pruebas SABER<sup>1</sup>–; el segundo relacionado con la necesidad de formar sujetos con criterios más reflexivos y críticos, que faciliten la toma de decisiones asertivas, en los ámbitos en los que se inscribe su vida diaria.

Partiendo de lo anterior, el propósito del escrito es señalar la concomitancia de las categorías: pensamiento crítico, metacognición y motivación, con el fin de asumir que, frente a la formación de sujetos que demanda el país, es fundamental tomar en cuenta los contextos educativos de los cuáles emergen.

La importancia de la educación establece puntos en común, dado el impacto que ésta tiene para la reducción de la pobreza, el crecimiento social, económico, político y de salud del país (Barrera Osorio, Maldonado & Rodríguez, 2012). Acorde con lo anterior, siguiendo a Villa-Virhues en 2012, el contexto educativo es responsable de formar sujetos que cuestionen, decidan, analicen y juzguen el desarrollo de la vida social, económica y política del país.

<sup>1</sup> Las pruebas SABER son el instrumento de evaluación de calidad educativa que el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación–(ICFES) diseñó para la medición de 5 competencias genéricas: lectura crítica, comunicación escrita, inglés, razonamiento numérico y competencia ciudadana.

En este sentido, se hace necesario encaminar la educación hacia el compromiso de los ciudadanos con la práctica de convivencias pacíficas, enmarcadas en valores y en defensa de una democracia que haga sostenible en el tiempo el discurso del desarrollo humano (Villa-Virhues, 2012).

Giroux (citado en Villa-Virhues 2012) nutre el planteamiento al suponer que el profesor está llamado a señalarle al estudiante formas de cuestionar la desigualdad social para instaurar sociedades democráticas y justas.

A partir de lo anterior, el interés se centra en la formación del sujeto para hacerle frente al discurso de la calidad, entendida ésta como una característica del servicio público y el modo en que el servicio es prestado, según el tipo de institución educativa (CNA, 2016). Dentro del CNA, se encuentran los aspectos para determinar la calidad de una institución educativa y el reconocimiento que éstas tengan respecto al contexto social, cultural, ambiental y económico en que están insertas.

Al respecto, se propone mostrar que el desarrollo del pensamiento crítico, los procesos metacognitivos y motivacionales son uno de los posibles caminos para formar sujetos con calidad, capaces de sostener el desarrollo humano sobre sociedades más justas y democráticas, en el marco del desarrollo de capacidades humanas y acordes con vidas valiosas, en el discurso sostenido por Nussbaum (2014; 2012).

Así, los procesos educativos se convierten en la base para estimular procesos mentales superiores, con la posibilidad de poder concebir ideas alternativas de solución, creativas e innovadoras, en situaciones sencillas o complejas y, sobre sus propios procesos de pensamiento, mediante el uso de estrategias metacognitivas para su aprendizaje.

Dicho proceso implica aspectos de tipo no solo cognitivo sino motivacional, los cuales determinan variables como la disposición del sujeto para aprender, la organización de acciones y el autocontrol sobre el proceso mismo.

## *Discusión*

La misión de la educación impartida desde los contextos académicos tanto básico, medio y superior más que ofrecer al alumno una cantidad enorme de conocimientos referidos a diversos campos especializados, implica posibilitar que sea el estudiante, quien adquiera una autonomía intelectual para utilizar estrategias de orden superior como la metacognición, involucrada en los sujetos que piensan críticamente.



## Educación en la formación de pensamiento crítico

El pensamiento crítico ha sido discutido por la Psicología, la Filosofía y la Educación, de allí su dificultad para definirlo, medirlo o enseñarlo. La expectativa para aquellos que pretenden dar respuesta a los anteriores descriptores, es el rasgo característico del pensamiento crítico de ser verificado por la experiencia.

Se encuentra por ejemplo, que hay personas que encarnan este paradigma de pensamiento reflexivo, por la forma en que resuelven los problemas: de forma *razonable*. En este sentido, Dewey (citado en Díaz, 2014), pone el acento en que la humanidad tiene como rasgo distintivo el pensamiento, más ello no garantiza el ejercicio de la racionalidad.

El adjetivo “crítico” surge de la raíz griega *kritikos*, entendida como capacidad de preguntar, separar, hacer elecciones deliberadas (Díaz, 2014). Así por la vía del pensamiento crítico como habilidad, Dewey lo piensa en términos de pensamiento reflexivo, el cual se caracteriza por el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o forma de conocimiento para saber en qué creer o que decidir. El pensamiento crítico para Dewey, entonces da la herramienta a quien lo usa para comprender las razones, creencias y evidencias presentes en un argumento.

Por su parte, Ennis (1987) lo plantea en términos de desarrollar competencias argumentativas específicas y no tanto conocimientos específicos sobre un tema, para pensar o decidir qué hacer.

Paul (2008) al hablar del pensamiento crítico, lo plantea como una forma de pensar sobre algo, en la que el pensante mejora su pensamiento, al contrastar su pensamiento con estándares intelectuales. Desde esta perspectiva, se puede hablar de una metacognición por parte del pensante, en la que evalúa sus pensamientos en términos de eficacia y calidad, en clave de la pertinencia retórica de sus argumentos y los estándares intelectuales, los cuales están enmarcados según el autor en que el pensamiento crítico busca responder una pregunta a un otro imaginado como ideal.

Dicha forma de pensar o razonar, está soportada según Paul (2008<sup>a</sup>) en los siguientes criterios:

Tabla 1. Criterios de pensamiento crítico\*

<i>Propósito</i>	Es la finalidad del pensamiento crítico de responderle a otro idealizado, por tanto, la intencionalidad de lo razonado debe ser explícita, conducir a algo en el otro interlocutor.
<i>Claridad</i>	Lo que diga (producto del razonamiento crítico) por vía escrita u oral debe ser fácil de comprender para el interlocutor.
<i>Precisión</i>	Este criterio aporta al anterior, en hacer más específico la claridad del razonamiento, hacia el detalle y concreción. Se utiliza léxico preciso y ejemplos ilustrativos de aquello a discutir.
<i>Exactitud</i>	El razonamiento debe ser cercano a los hechos sobre los cuales se está razonando.
<i>Pertinencia</i>	Este criterio se refiere a la posibilidad o no de un argumento para ser relevante, sobre la situación, problema o tema, sobre el que se razona. Dependerá de si las premisas se relacionan o no con el argumento razonado.
<i>Profundidad</i>	Sumergirse en su esencia, analizarlo completamente, de forma suficientemente ilustrada y soportada. El criterio es si el razonamiento aborda los aspectos más importantes del tema.
<i>Amplitud</i>	Implica reconocer las diferentes perspectivas desde las cuales es posible abordar un problema.
<i>Consistencia lógica</i>	Se refiere a la organización lógica entre conceptos y proposiciones, ya que el razonamiento sigue un orden (jerárquico, lógico, cronológico, de importancia, de lo general a lo particular y viceversa), así el razonamiento debe tener una linealidad y armonía.

\* Paul (2008, extraído de video podcast The Foundation for Critical Thinking). Critical Thinking and the Basic Elements of Thought. Elaboración propia.

Colombia no es ajena a la evaluación de desempeños de calidad educativa a través de las pruebas SABER, que para el caso particular del pensamiento crítico, establece 3 niveles de desempeño, fundamentados en la competencia que tienen los estudiantes, en el sentido de lo que plantea Dewey; evaluar la credibilidad de los argumentos y evidencias presentes, utilizando criterios de evaluación según sea el caso, detectar los significados presentes en un texto para hacer deducciones sobre ellos, así como identificar las inconsistencias lógicas dentro del texto (ICFES, s.f.).

Aun cuando la prueba SABER es una tarea de lápiz y papel, es posible significar que lo que los estudiantes resuelven mientras leen los textos, requiere pasar de la lectura de símbolos escritos a la lectura de contextos, donde se exprese el pensamiento *crítico*, en la relación que se establece con los discursos económicos, políticos y sociales encarnados en las personas que los enuncian en medios masivos de comunicación y en los escenarios de interacción y lazo social.

De esta forma el pensamiento crítico emerge relacionado con la capacidad que tienen las personas para discernir sus ideas e incluso para disponerse a pensar de una forma *crítica* (Facione, 1990, 2000).

Sin embargo, cuando se revisa la literatura en torno al pensamiento crítico, se encuentran diversas aproximaciones, desde ser considerado una disposición, una habilidad metacognitiva e incluso una herramienta para la transformación social. Aun cuando se reconocen estas distintas formas para abordar el pensamiento crítico, la finalidad del escrito es señalar al pensamiento crítico, metacognición y motivación como alternativas para hacer frente a los desafíos de calidad que, en materia de educación, afronta el país.

## *El enfoque metacognitivo en la educación*

Desde los propósitos de los ámbitos educativos se pretende favorecer en niños, niñas y jóvenes el desarrollo de habilidades metacognitivas, que posibiliten en los estudiantes el *aprender a aprender*, siendo ellos responsables con sus acciones de comprender y aprender, ser reflexivos y conscientes sobre aquellos contenidos a ser integrados (Hurtado, 2013).

Hoy en día, hablar de metacognición en la educación, se ha convertido en un nuevo reto conceptual, justamente porque es uno de los aportes teóricos recientes más importantes, que ha facilitado la comprensión de los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje. Además, hay diversas investigaciones donde evidencian la relevancia que se le ha otorgado a la metacognición en los últimos años en ser el eje central para desarrollar y fortalecer procesos de aprendizaje autónomos y reflexivos en los estudiantes de básica primaria, secundaria y superior a partir de ambientes de aprendizaje significativos que generan motivación y apropiación gradual de sus procesos cognitivos (Arango et.al, 2010, p. 14).

La metacognición se ha definido a partir de diversos estudios, como el conocimiento del propio conocimiento, o la cognición sobre la cognición. Es decir, el nivel de conciencia y de control que posee una persona sobre sus propios procesos cognitivos implicados en la atención, comprensión y aprendizaje de diversas tareas. El concepto de la metacognición se remonta a la década de los setenta, con los estudios de Flavell (citado en Hurtado 2013, p. 37) quién utilizó dicho término para referirse a:

El conocimiento que los sujetos tienen acerca de sí mismos, como sujetos cognoscentes, a sus tareas cognitivas, a las estrategias utilizadas para alcanzar sus propósitos de aprendizaje y, a la manera como estos tres componentes interactúan durante el proceso y desarrollo cognitivo de los individuos.

Para Águila (2014, p. 187), citando a Mucci (2003), arguye que “la metacognición es la conciencia de cómo se produce un pensamiento, la forma como se utiliza una estrategia y la eficacia de la propia actividad cognitiva”. Por otro lado, la misma autora, citando a Romero et.al, plantea que “la metacognición es el conocimiento y regulación de nuestra cognición y de nuestros procesos mentales, es decir un conocimiento auto reflexivo” (p. 188).

En varios estudios sobre el concepto de metacognición, Águila (2014) considera que los procesos metacognitivos se llevan a cabo por funciones como la planificación del aprendizaje, la supervisión o monitoreo sobre la tarea y la evaluación o proceso de revisión sobre ésta, conllevando al sujeto al reconocimiento de su éxito en el aprendizaje. Estos estudios han concluido que, dichas funciones hacen que los sujetos actúen con más conciencia y reflexión durante el proceso de aprendizaje de las diversas tareas.

En este orden de ideas, otros autores como Valencia, Duarte & Caicedo (2013); refieren que un estudiante al ejecutar sus operaciones cognitivas y metacognitivas frente a la resolución de una tarea, éste cumple con un patrón de autorregulación en su proceso de aprendizaje; en palabras de Chaverra (2011), el estudiante asume un control en la tarea, la cual le exige acciones reflexivas sobre ésta. Por tanto, las acciones reflexivas son las decisiones que un estudiante toma antes, durante y después de la tarea, dosificando las etapas del proceso (planificación, monitoreo y evaluación) y la ejecución de éstas en sus ciclos de aprendizaje.

De acuerdo con Rincón, Bayardo & López (2016), se considera entonces, que la autorregulación es un proceso voluntario del sujeto, que al resolver una tarea y/o una problemática, hace uso de su conciencia para tomar las decisiones respectivas y de forma permanente frente a una situación en cuestión. Según, Escorcia (2011, p. 3) “la autorregulación es un conjunto de mecanismos autodirigidos de los que depende la progresión en la tarea” y Paris & Winograd (2007) refieren que el aprendizaje autoregulado depende de la capacidad del maestro para dinamizar y nutrir 3 elementos en el estudiante: la conciencia sobre el pensamiento, el uso de estrategias y la motivación situada.

En síntesis, es fundamental que el enfoque metacognitivo sea uno de los garantes de una educación de calidad en Colombia, pues urge la necesidad de dar respuestas en la práctica educativa a los diversos problemas que los estudiantes tienen para utilizar sus procesos cognitivos en las situaciones de resolución de problemas dentro y fuera del aula. Desde esta perspectiva, se pretende que el estudiante sea el gestor ejecutivo de su crecimiento cognitivo y académico y sea él mismo, quien realice cambios que beneficie su aprendizaje y el de los demás en tanto hacen parte de un contexto común para todos.

La *Metacognición* es una alternativa de fácil acceso para los docentes porque es percibida como una herramienta de enseñanza – aprendizaje efectiva en el trabajo diario en el aula al permitir reflexionar sobre los procesos cognitivos de las actividades instruccionales y la enseñanza de los temas académicos desde el enfoque de la autorregulación metacognitiva (Sáiz, et.al, 2014).

La autorregulación permite que el estudiante se motive a aprender constantemente, porque le da prioridad a su pensamiento y plena libertad de expresión, facilitándole así, el manejo consciente de emociones personales e interpersonales, la utilización de procesos cognitivos y la capacidad para el desarrollo de la palabra como instrumento de cambios desde su posición como individuo en el contexto social.

Desde esta mirada, los docentes entran a considerar que el rendimiento académico depende del nivel de autorregulación que posee el estudiante al enfrentar tareas académicas, las cuales, exigen mayor atención y reflexividad al momento de autoevaluar su propio proceso de aprendizaje (Valencia, et.al, 2013). Como lo plantea Chaverra (2011, p. 106) “las habilidades metacognitivas son un principio clave para el diseño de propuestas metodológicas que favorezcan la autonomía cognitiva del sujeto, beneficiando así su plano interpersonal”.

Diversas investigaciones han reportado que el objetivo de la intervención educativa desde la metacognición ha estado orientado a contribuir en el mejoramiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, favoreciendo la toma de conciencia en la resolución de las diferentes tareas, para el conocimiento y dominio de las mismas en el rendimiento escolar (Valencia & Caicedo, 2015).

En suma, “La metacognición promueve el desarrollo de individuos independientes responsables de sus procesos cognitivos” (Murcia, 2011, p. 17) para confrontar diversas realidades, convirtiéndose en referente para una “educación transformadora, mediante la participación, la comunicación, la humanización y el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo para actuar en sociedad” (Jurado et.al, 2013, p. 19), generando desde los ambientes educativos, la construcción de una sociedad más justa, digna y de oportunidad para todos.

## Los recursos cognitivos y motivacionales en el aprendizaje

En el ámbito educativo, el cumplimiento de las metas académicas es lo que determina el nivel de desempeño que alcanzan los estudiantes y este es configurado por una medida valorativa del proceso de aprendizaje, también llamado por Morobi (citado en Becerra-González, 2015): *rendimiento escolar* entendido como la calificación numérica del aprendizaje. En este proceso, los estudiantes tienen la labor de hacer dinámica la relación entre los recursos cognitivos y motivacionales, para considerar las acciones que los coloque en el plano de lograr las metas indicadas.

Según Núñez (2009) la interdependencia de estos aspectos (cognitivos y motivacionales) hace que en la medida en que los estudiantes consideran su capacidad cognitiva y el control sobre su aprendizaje, entonces se perciban como responsables de los logros que obtienen, motivándolos a la implementación de estrategias metacognitivas y de autorregulación, ya que solo la presencia de la motivación por aprender no es suficiente si no se desarrollan las habilidades metacognitivas y viceversa.

El asegurar interacciones enriquecidas con los niños, niñas y jóvenes desde intenciones favorecedoras para su desarrollo, es una posibilidad que en el ámbito educativo no puede obviarse -al considerar que la vivencia que en ellos transcurre traspasa los límites de lo académico-, más si se tiene en cuenta, que el escenario escolar ya no cuenta con la prevalencia sobre otros, en lo que se refiere al acceso a la información y el conocimiento, en el uso de herramientas y como escenario de desarrollo de las relaciones sociales.

En el escenario escolar cuando los mecanismos para la medición de los desempeños se soportan solo en la valoración de los resultados, desconociendo los avances y esfuerzos en el proceso, no contribuyen con la formación de criterios de valoración positivos en los sujetos, afectando la motivación con que los niños, niñas y jóvenes empiezan a construir en relación con sus procesos escolares.

Alonso-Tapia (citado en Lamas 2008) indica que la motivación tiene gran incidencia en los procesos de pensamiento y por ende en el direccionamiento del aprendizaje de los estudiantes. Esta capacidad que pueden desarrollar los niños en su aprendizaje es lo que Zimmerman (citado en Salmerón-Perez, Gutierrez-Braojos, Fernández-Cano, Salmeron-Vilchez, 2010) define como los procesos que facilitan la transformación de las habilidades mentales en desempeños académicos sobresalientes, donde necesariamente se encuentran implicadas las autocreencias.

En la exploración bibliográfica realizada por Navarro (2003) de la influencia de la autoeficacia en el establecimiento de logros en el contexto académico, evidencia como ésta teoría desarrollada por Bandura, pone de manifiesto que los estudiantes con altos niveles de autoeficacia desarrollan mejor motivación académica, lo que los lleva a la obtención de mejores resultados y al desarrollo de acciones de regulación sobre su aprendizaje, basados en un interés propio y una motivación intrínseca, lo que redundará en el rendimiento dentro de sus tareas de aprendizaje.

La autoeficacia no solo es importante en el contexto escolar, sino que es importante para la vida en general y el desarrollo pleno; Naranjo (2006) señala la incidencia que esta tiene en las relaciones que establecen las personas, pues las posiciona en términos de asumir y emprender tareas difíciles, fortaleciendo su autovaloración. Este mismo autor refiere que el *autoconcepto* enmarca una distinción según las circunstancias y las relaciones en que se inscriben las personas. En el contexto escolar es de gran relevancia considerar lo anterior en lo que atañe a las relaciones niño-niño y niño-adulto.

Cuando el sujeto consigue alcanzar las metas propuestas y con éstas ciertos reconocimientos externos, avanza en el afianzamiento de la confianza en sí mismo y la capacidad en el uso de recursos cognitivos, facilitándosele el diseño de acciones organizadas para seguir conquistando metas y proponerse tal vez algunas más complejas; lo anterior se da en un proceso cíclico donde el sujeto fortalece su percepción de autoeficacia en el logro de resultados y el alcance de estos favorece lo primero. Para Huertas (citado en Lamas, 2008) la percepción que los sujetos tienen sobre sus capacidades es lo que orienta la elección de las tareas y la proyección de metas, haciendo posible planificar acciones que los llevarán al logro de la meta propuesta.

Respecto al ámbito escolar en los tiempos actuales, debe considerarse la función de la escuela y los actores que la comprenden. Mendoza, Mesa & Ocampo (2010) plantean considerar los aspectos de las autocreencias y las motivaciones como el camino para comprender por qué unos estudiantes tienen mejores desempeños que otros. El entorno escolar debe ser un diálogo entre sujetos y con la información, donde se dé uso a los recursos que dispone y así, avanzar en el empleo de estrategias que le impliquen no solo el logro de las metas académicas desde el dominio de la información, sino a su vez, cómo los nuevos conocimientos favorecen el desarrollo continuo y el desenvolvimiento individual y colectivo en las distintas dimensiones. Con lo anterior se aportaría al fortalecimiento de las creencias personales de los alumnos

Para Flores, Lauretti & González, (2007) la motivación académica se concibe como el camino indiscutible al éxito en el proceso de aprendizaje; se plantea que cuando un estudiante está motivado académicamente, realizará las acciones necesarias y se esforzará en alcanzar los objetivos y metas que se ha propuesto.

En un trabajo de indagación con educadoras sobre las concepciones frente al fracaso escolar en niños de primer grado realizado por Castillo (2014), estas lo definen como el resultado del poco esfuerzo y desinterés que pueda presentar el estudiante ante su proceso de aprendizaje. Desde esta postura de las educadoras se pone la responsabilidad del desempeño académico solo en el niño, aislando el desarrollo de sus capacidades individuales, de motivación y de construcción de conocimientos, que parten de las experiencias que vive en la escuela donde asimila las actitudes de los otros con él y viceversa, y donde desarrolla el sentido de autoeficacia.

Para Alonso-Tapia (1997) en los escenarios que recrean los profesores para el aprendizaje, se da una interacción del clima motivacional con las características personales de los alumnos, donde cuenta los cuestionamientos y reflexiones que los alumnos hacen frente a qué es lo que

cuenta en las clases, qué es lo que quiere de ellos el profesor y qué consecuencias puede tener en ese contexto, actuar de un modo u otro. En algunas ocasiones los profesores no logran detectar este tipo de cuestionamientos y limitan su función al desarrollo de contenidos y cumplimiento de tareas, restringiendo el proceso escolar a una función de orden y regulación, pero desconociendo la dimensión emotiva y relacional necesaria en la construcción de identidades en los sujetos que intervienen en el proceso.

En la actualidad las demandas de funcionalidad son distintas y lo que antes parecía ser suficiente aprender, hoy ya no lo es. Fuentes & Rosario (2013) plantean que en este mundo actual y acelerado, las necesidades de aprendizaje son incalculables, lo que demanda el desarrollo de competencias distintas y exige que el entorno escolar se ocupe de la formación de estudiantes más autónomos, enfáticamente en que asuman un compromiso con su propio proceso de aprendizaje (*por ello, la importancia del desarrollo de estrategias para controlar y regular este aprendizaje*).

Edwards, Espinosa & Mena (2009) consideran que los aprendizajes se refuerzan en las interacciones sociales que los sujetos mantienen y las emociones que estas provocan, incidiendo en la relación que éstos establecen con el aprendizaje; los procesos cognitivos son inseparables de la dimensión motivacional, por tanto la relación con el aprendizaje se construye a partir de las vivencias de los sujetos en sus contextos escolares.

Los estudiantes que están en la capacidad de establecer acciones organizadas e intencionadas para el logro de los propósitos académicos, tienen la posibilidad de experimentar sensaciones de logro y satisfacción, que contribuyen con la autoconfianza y ésta a su vez con el logro de los resultados en una relación interdependiente, tal y como lo define Zimmerman (citado en Panadero & Alonso Tapia, 2014) la autorregulación es un proceso de relación cíclica que aporta a la planificación de acciones y a estados emocionales de satisfacción para lograr las metas que el sujeto se propone.

Lamas Rojas (2008) en su estudio sobre aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico, plantea que la eficacia del estudiante en sus procesos mentales le permite autorregularse en su conducta, no solo en los aspectos cognitivos, sino también en lo motivacional, lo que le facilita alcanzar las metas que se propone. La autorregulación es una competencia que permite a los estudiantes activar las estrategias de aprendizaje necesarias para alcanzar los objetivos establecidos.

Con la interrelación de los aspectos cognitivos y motivacionales los estudiantes dinamizan su proceso de aprendizaje; Sanmartí (2007) presenta esta interrelación como el proceso por el cual, a partir de las valoraciones subjetivas que el estudiante hace de las tareas y las metas académicas propuestas, éste puede plantear crítica y reflexivamente las acciones a desarrollar, mediante pasos como la anticipación, la planificación y la evaluación, en función de lo que objetivamente se le solicita.

Al hablar de la disposición de recursos cognitivos y motivacionales en el sujeto, como expresión de su inteligencia<sup>2</sup>, éste puede elaborar un plan, proponerse unas metas y controlar las acciones que lo llevan a cumplir con sus objetivos. De esta forma, el sujeto parte de las referencias de tipo personal como las intenciones e intereses, para poner en juego los recursos cognitivos y metacognitivos con los que cuenta. Según Núñez (2009) esta es la base esencial para que el sujeto asuma una tarea de aprendizaje, además de ser importante la valoración que representa o refiere las propias experiencias de logro, reconocimiento, fracaso o señalamiento que el estudiante haya tenido.

En el estudio sobre autorregulación y motivación de Lamas Rojas (2008), se expone la importancia que tiene la valoración que el sujeto hace de la tarea, siendo esta la referencia de las estrategias metacognitivas que éste emplea y el esfuerzo que dedica para lograrla, indicativo especial de su autorregulación en el aprendizaje.

Es así como, para fortalecer los procesos educativos en la dinámica enseñanza-aprendizaje se requiere la apuesta del docente y del sistema educativo, en la formación de sujetos autónomos, críticos y reflexivos a través de didácticas que estimulen en los estudiantes el desarrollo de sus habilidades metacognitivas y de autorregulación personal, en aras de mejorar su rendimiento académico y su estado motivacional hacia el aprendizaje.

El conocimiento promovido en los estudiantes no puede permanecer estático. La relevancia que tiene para el sujeto lo que aprende, ya sea para la vida diaria o para la que se proyecta, constituyen la dimensión motivacional que orienta los recursos cognitivos del sujeto, para el logro de las metas académicas. Jiménez Hernández & Macotela Flórez (2008) lo ponen en términos de que las razones son importantes, pero las expectativas son determinantes para dedicarse a una actividad, al referirse a la motivación intrínseca y a la percepción de capacidad para lograrlo.

Para el autor Andrews (1952, p. 2): *Todo comportamiento depende de estímulos externos y de las condiciones biopsíquicas del individuo*. Andrews al referirse al campo educativo, plantea que es decisivo para el éxito del proceso enseñanza-aprendizaje que el alumno esté motivado, si esto no es asegurado, el profesor no podrá direccionarlo; un estudiante que no está motivado, no se esforzará en aprender y no hay aprendizaje sin esfuerzo. Fernández-Arata (2008) señala que también están implicadas las metas que, como maestro, él se ha propuesto y esto influye en la manera como éste enseña y el clima escolar que es capaz de generar para este proceso.

En procesos formativos con jóvenes, se encuentra que su motivación puede estar referenciada con el grado de comodidad que estos encuentran, tanto en las relaciones sociales que circundan el escenario de aprendizaje, en el interés del desarrollo de habilidades y talentos o en la adquisición de nuevos conocimientos en el campo de su interés. En los procesos de aprendizaje con jóvenes, tiene especial importancia el grado de reconocimiento social que éste obtiene, el cual le permitirá la inserción en grupos o asociaciones de su interés.

<sup>2</sup> Para Gardner (2001) una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada.



En suma, queda planteado que para pensar la mejora de la calidad de los distintos procesos de enseñanza – aprendizaje en los diferentes niveles educativos existentes, implica un reconocimiento de la relevancia que tiene la interrelación entre los aspectos cognitivos y emocionales en los estudiantes, para que estos asuman posturas constructivas hacia su propio proceso y puedan considerar el uso de estrategias metacognitivas mediante la realización de acciones de planificación y evaluación, favoreciendo la formación de criterios propios, críticos y reflexivos, a la vez que también se implican los procesos de crecimiento individual de los otros, sean estos pares o docentes.

## Conclusiones

En el contexto educativo actual, independientemente del nivel educativo, desarrollar el pensamiento crítico en los sujetos conlleva a generar acciones que favorecen el rigor intelectual y el aprendizaje autónomo. El pensamiento crítico posibilita transformar la información proveniente de la realidad social, analizar afirmaciones para evaluar su precisión, pertinencia, validez y a su vez, elaborar juicios críticos acorde al contexto, en el cual se encuentran inmersos.

La misión del contexto educativo, debe ser entonces: *atender el desarrollo de destrezas de orden superior como las del pensamiento crítico que propendan por el aprender a aprender; procurando así, que el estudiante llegue a adquirir una autonomía intelectual* (López, 2012, p. 42). En este sentido, se considera que el estimular el pensamiento crítico en el aula es entrar a describir el mundo o la realidad lo más precisa posible.

A través de la funcionalidad cognitiva y social el sujeto fortalece la aplicación de estrategias metacognitivas para resolver situaciones complejas. La aplicación de dichas estrategias depende del deseo de resolución y el resultado esperado de su aplicación, lo que favorece el desarrollo de la capacidad para identificar cuál es la estrategia pertinente tanto en su proceso de aprendizaje como en el marco del desarrollo humano. De esta forma, la intervención cognitiva es una estrategia que puede utilizarse para desarrollar simultáneamente habilidades del pensamiento crítico que le permitan a los estudiantes ser conscientes de su comprensión conceptual y de la aplicación de ésta en la vida cotidiana (Beltrán & Torres, 2009).

Así, Núñez (2009) plantea que en el desarrollo de estas capacidades intervienen aspectos motivacionales y la disposición del sujeto para aprender, una relación necesaria entre el poder y el querer. La escuela en tiempos actuales debe verse abocada en posibilitar escenarios distintos que motiven el desarrollo de estas capacidades, donde los niños y jóvenes puedan encontrar recursos reales en vía del desarrollo mismo como sujetos y se consideren sus motivos, sus intereses y lo que los contextos en los que se inscriben les demandan para su pertenencia y funcionalidad.

De esta manera en los ambientes educativos se deben forjar metodologías que conlleven al crecimiento crítico del sujeto, en términos de que cuestionen, analicen, y reconozcan la realidad social en la cual están inmersos. Por tanto, urge la necesidad de pensar un modelo educativo que favorezca la motivación tanto de la enseñanza y el aprendizaje de la actividad metacognitiva de los estudiantes para fomentar el desarrollo eficaz de un pensamiento reflexivo y crítico.

Si bien aún se percibe en el ámbito educativo colombiano, la aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje enfocadas en la transmisión de conocimientos, más que al logro de habilidades, destrezas y actitudes, reflejándose en la dificultad de razonamiento por parte de los estudiantes; se hace necesario, que en el colectivo del profesorado se motive la indagación, la investigación y el desarrollo de procesos de intervención, que establezcan la formulación de metodologías de aula, donde intervengan variables motivacionales y de desarrollo cognitivo que afecten el rendimiento académico de los alumnos de manera positiva. Los docentes pueden apoyarse en estrategias de aprendizaje como la autoeficacia, la organización y la comprensión para facilitar la motivación, lo que posibilita un mejor rendimiento académico (Barca Lozano et.al., 2012). Actualmente, como lo refiere Caso-Fuertes & García (2006), para que el estudiante aprenda de manera eficaz, es el docente quien debe generar objetivos basados en el interés de actividades atractivas que sean significativas para los alumnos, donde dicho interés sea la base para una mayor motivación para conseguir logros satisfactorios en el rendimiento académico del estudiante.

Al respecto Valle et.al. (2010) plantean que el docente reconozca que cuando la tarea de aprendizaje es poco interesante para el estudiante, es decir su motivación intrínseca no lo dispone a aprender, es necesario utilizar la motivación extrínseca, planteando opciones como recompensas o reconocimientos, acordes a los aprendizajes a ser aprendidos.

En términos de favorecimiento del aprendizaje, los alumnos deben atribuirle una valoración a la tarea, ya sea por el resultado específico, o por la contribución que esta otorgue a su desarrollo personal o al logro de metas más grandes. Ugartetxea (2001) plantea que lo que surge aquí es el estilo de aprendizaje estratégico, basado en el conocimiento de los objetivos de aprendizaje por parte del alumno, de su grado de motivación y de las estrategias cognitivas y metacognitivas que debe desplegar para obtenerlo.

Si bien se ha sustentado la relevancia de los aspectos motivacionales en el proceso de aprendizaje y el afianzamiento en el desarrollo de habilidades cognitivas, el hecho de conocer los perfiles motivacionales de los estudiantes, le daría al profesorado recursos importantes para el diseño de metodologías acordes con las necesidades motivacionales de éstos. Por tanto, motivarlos para el trabajo académico implica reconocer los intereses de aprendizaje que los estudiantes manifiestan, para direccionar el perfil motivacional con un contenido intencionado hacia el aprendizaje (Valle, et al., 2010).

La intención educativa del profesor debe ser una constante en el diseño de pautas pedagógicas, que dinamicen el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto en el plano metodológico como en el curricular, aportando a la construcción y/o transformaciones hacia contextos de aprendizaje idóneos caracterizados por perfiles motivacionales direccionados hacia el aprendizaje, como lo plantea, Segovia, Salazar & Eraso (2013):

El contexto significativo puede incidir en su movilidad educativa, (...) en donde cada ser humano emerge acorde a su medio, y si no se encuentra contento con lo que lo rodea, intenta buscar cambios, y es ahí, donde la cotidianidad de los docentes se vuelve importante para transformar pensamientos aletargados en pensamientos que busquen la reflexión y la crítica (p. 164).

En este sentido, los estudiantes son los protagonistas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se posicionan con una postura crítica para considerar las acciones, opiniones y hechos, lo que exige a los docentes diseñar estrategias para pensar críticamente la realidad interna y externa de los estudiantes (Alvarado, 2014).

Es en los espacios educativos donde se propicia que docentes y estudiantes puedan crear ambientes de aprendizaje que favorezcan para ambos, procesos de reflexión y crítica, solución de problemas, análisis, síntesis, reorganización y evaluación de la información; donde el estudiante sea activo, colaborativo y crítico y donde sus logros académicos sean el resultado de la indagación, la formulación de problemas y preguntas planteadas con claridad y precisión. Para Flores (2010) el pensamiento crítico en la vida escolar favorece el bien común, en tanto permite el respeto por las ideas de otros y la argumentación de las ideas.

En síntesis, las realidades actuales en el ámbito educativo subrayan la importancia de considerar si las acciones formativas de la institución son coherentes con lo que se ha propuesto y está acorde con la función social que la educación tiene dentro de los territorios y sobre todo, que responda a las problemáticas relevantes en la cultura. De manera que, la práctica pedagógica hace que el docente reflexione sobre sus estructuras conceptuales, sus acciones educativas y la visión que tiene del estudiante frente a la formación, siendo la reflexión el medio para un verdadero camino pedagógico (Santis, 2013).

Por tanto, como lo plantea Tamayo (2014, p. 17): *formar en pensamiento crítico no es sólo un desafío del contexto educativo como institución, sino que ante todo, depende de las concepciones de los docentes acerca del pensamiento crítico y cómo se desarrolla éste en las aulas de clase en relación a los procesos metacognitivos y la motivación por aprender en el estudiante.* Mota de Cabrera (2010) refiere que, se debe posibilitar que, al interior del aula, surjan respuestas de forma mutua (docente – estudiantes) en pro del desarrollo de habilidades para adquirir conocimiento que repercutan en el buen desempeño social.

# Conflicto de intereses:

Los autores declaran no tener conflictos de interés relacionados con este artículo.

## Referencias

- Águila, E. (2014). *Habilidades y estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en alumnado de la Universidad de Sonora*. Tesis Doctoral, Universidad de Extremadura.
- Alonso-Tapia, J. (1998). *Motivar para el aprendizaje*. Edebé. España. En [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/6TA\\_Ta\\_Unidad\\_4.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/6TA_Ta_Unidad_4.pdf)
- Alvarado, P. (2014). El desarrollo del pensamiento crítico: una necesidad en la formación de los estudiantes universitarios. *Didac 64*, pp. 10-17
- Andrews, T. G. (1952). Motivación del Aprendizaje. *Méthodes de la psychologie: Activité et affectivité, aptitudes, personnalité, psychologie clinique*. Presses universitaires de France.
- Arango, C & et al. (2010). *La reflexión metacognitiva asociada al aprendizaje de la escritura en estudiantes de pre-escolar y primero de básica primaria con diferentes ritmos de aprendizaje*. Tesis, Universidad de Antioquia (Colombia).
- Barca-Lozano A., Almeida L., Porto-Rioboo A., Peralbo-Uzquiano, M., y Brenlla-Blanco, J., (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de psicología*, 28 (3) Universidad de Murcia. Recuperado de <http://revistas.um.es/analeps>
- Barrera-Osorio, F. Maldonado, D & Rodríguez, C. (2012). *Calidad de la educación básica y media en Colombia: Diagnóstico y propuestas*. Cuaderno de trabajo. Recuperado de [http://www.urosario.edu.co/urosario\\_files/7b/7b49a017-42b0-46de-b20f-79c8b8fb45e9.pdf](http://www.urosario.edu.co/urosario_files/7b/7b49a017-42b0-46de-b20f-79c8b8fb45e9.pdf)
- Becerra -González, C. E. y Reidl, L. M. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 79-93. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol17no3/contenido-becerra-reidl.html>
- Caso-Fuertes, A. & García-Sánchez, J. (2006). Relación entre la motivación y la escritura. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38 (3), 477-492.8.
- Castillo, A. (2014). Trabajo de grado: Concepciones de fracaso escolar en primero de primaria. Universidad ICESI. Santiago de Cali.

- Chaverra, D. I. (2011). Las habilidades metacognitivas en la escritura digital. *Revista Lasallista de Investigación*. 8 (2), pp. 104-111.
- Consejo Nacional de Acreditación. (2016). ¿Qué significa calidad en la educación superior? ¿Cómo se determina? Recuperado de <http://www.cna.gov.co/1741/article-187264.html>
- Díaz, A. (2014). Pensamiento crítico. En A. Díaz. *Retórica de la escritura académica. Pensamiento Crítico y argumentación discursiva* (pp. 3-23). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Edwards, M. Espinosa & Mena (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socioafectivas y éticas en la escuela. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, Universidad de Costa Rica, Costa Rica*. (9) 3 1-21.
- Ennis, R. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. En J. Boykoff & R. Sternberg (Ed), *teaching thinking skills, theory and practice*, (pp. 9-26). New York: Freeman and Company.
- Escorcía, D. (2011). Aportes de la metacognición al rendimiento en escritura: análisis de la situación de estudiantes universitarios. *Iberoamericana de Educación*, N. 56 /3. pp. 1-14.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Millbrae, CA: The California Academic Press.
- Facione, P. A. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relation to critical thinking skill. *Informal Logic*, 20(1), 61–84.
- Fernández- Arata J. M., (2008), Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia: un estudio con maestros de primaria de Lima, Perú. *Universitas Psychologica Bogotá, Colombia*. 7 (2), 385-401.
- Flores Y., Lauretti P., & González L., (2007), La Motivación Académica en el Estudiante desde una Perspectiva Comparada. *Revista Mexicana De Orientación Educativa*. Remo, 5 (12), 26-33
- Flores, R. (2010). Acceso y Permanencia en una educación de calidad: El pensamiento crítico como una competencia transversal para la calidad de la educación. Congreso Iberoamericano de Educación, Metas 2021. Buenos Aires, Argentina.
- Fuentes, S., & Rosário, P. (2013). *Mediar para la Autorregulación del Aprendizaje*. Santiago.
- García Montero I. (2003). La autorregulación del aprendizaje escolar. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas – CIPS. Recuperado de [http://biblioteca.clacso.org.ar/Cuba/cips/20130705115548/Garcia\\_Montero.pdf](http://biblioteca.clacso.org.ar/Cuba/cips/20130705115548/Garcia_Montero.pdf)
- Gardner H., (2001). La teoría de las inteligencias Múltiples. En *la inteligencia reformulada, las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paídos. Barcelona
- Hurtado, R. (2013). Regulación metacognitiva y composición escrita: su relación con la calidad de educación en la educación básica primaria. *Uni-pluri/versidad*, 13, (2), pp. 35-43.

- ICFES, S.F. Niveles de desempeño pensamiento crítico. Recuperado de <http://www.icfesinteractivo.gov.co/resultadosSaberPro/individual/interpretacionModulos.htm#>
- Jiménez Hernández, M.E., & Macotela Flores, S. (2008). Una escala para evaluar la motivación de los hombres hacia el aprendizaje de primaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(37), 599-623.
- Jurado, F., Sánchez, L., Cerchiaro, E., Paba, C. (2013). Práctica pedagógica y lengua escrita: una búsqueda de sentido. *Folios*, (37), 17-25.
- Lamas Rojas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Revista Sociedad Peruana de Resiliencia, Liberabit: Lima (Perú)* 14, 15-20.
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*. Año XXXVII, (22) 41-60.
- Mendoza O. G., Mesa D. J., & Ocampo G. O. (2010). Implicaciones morales y emocionales que impiden la autorregulación en el aprendizaje de niños y niñas. *Plumilla Educativa*, (7). 192-202. Recuperado de <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/544>
- Mota de Cabrera, C. (2010) Desarrollo del pensamiento crítico a través del discurso argumentativo: Una experiencia pedagógica en un curso de lectura y escritura. *Entre Lenguas*, 15, 11-23.
- Murcia, L. (2011). Caracterización de procesos metacognitivos durante la producción de relatos en estudiantes de educación superior. Estudio de caso. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá (Colombia).
- Naranjo, M. L. (2006). El autoconcepto positivo; Un objetivo de la orientación y la educación. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 6 (1), Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44760116>
- Navarro, L. (2003). La autoeficacia en el contexto académico. Recuperado de <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/self-efficacy.html>
- Núñez, J. C. (2009). Motivación, Aprendizaje y Rendimiento Académico, Ponencia en X Congreso Internacional Galego Português de Psicopedagogía. Braga: Universidade do Minho
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas: ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* México: Paidós.
- Panadero, E. & Tapia, J.A. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*. 20 (1), 11-22.
- Paris, S. & Winograd, P. (2007). *The Role of Self-regulated Learning in Contextual Teaching: Principles and Practices for Teacher Preparation*. Recuperado de <http://www.ciera.org/library/archive/2001-04/0104prwn.pdf>

- The foundation for critical thinking (creadores). Paul, R. (2008, abril 18). *Critical Thinking and the Basic Elements of Thought*. [video podcast]. Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_VPg\\_cGAfHk](https://www.youtube.com/watch?v=_VPg_cGAfHk)
- The Foundation for Critical Thinking (creadores). Paul, R. (2008a, abril 18). *How to teach through socratic questioning: using intellectual standards to assess thinking*. [video podcast]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=gNCOOUK-bMQ>
- Rincón, C. L., Bayardo, S.R.L, López, V.O. (2016). Aproximación a un modelo de autorregulación en escritura académica a partir del análisis de protocolos. *Folios*. 43, 59-76.
- Sáiz, M. C., Carbonero, M.M.A. & Román, S. JM. (2014). Aprendizaje de habilidades de autorregulación en niños de 5 a 7 años. *Universitas Psychologica*, 13 (1), 369-380. DOI:10.11144/Javeriana.
- Salmerón-Pérez, H., Gutierrez-Braojos, C., Fernández-Cano, A., Salmeron-Vilchez, P. (2010). Aprendizaje autorregulado, creencias de autoeficacia y desempeño en la segunda infancia. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. RELIEVE, 16 (2), Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2\\_4.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_4.htm)
- Sanmartí, N. (2007), *10 Ideas Clave. Evaluar para aprender*. Ed. Graó. Madrid.
- Segovia, B., Salazar, M. & Eraso, N. (2013). Lectoescritura argumentativa y pensamiento crítico en el aula. *Revista Criterios*, 20 (1), 161-185.
- Ugartetxea, J. (2001). Motivación y metacognición, más que una relación. *RELIEVE*, 7, (2). Recuperado de [www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n2\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n2_1.htm)
- Valencia Serrano, M; Duarte Soto, J; Caicedo Tamayo, A.M (2013). Aprendizaje autorregulado, metas académicas y rendimiento en evaluaciones de estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 11 (2), 53-70.
- Valencia, M., & Caicedo, A.M. (2015). Intervención en estrategias metacognitivas para el mejoramiento de los procesos de composición escrita. Estado de la cuestión. *Revista CES Psicología*, 8(2), 1-30.
- Valle, A., Núñez Pérez, J., Rodríguez, S., González Cabanach, R., González Pienda, J., & Rosario, P. (2010). Perfiles motivacionales y diferencias en variables afectivas, motivacionales y de logro. *Universitas Psychologica*, 9(1), 109-121. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/283>
- Villa-Virhues, M. R. (2012). *Pensamiento crítico en estudiantes de quinto de secundaria de los colegios de Carmen de la Legua Callao*. Tesis de Maestría. Universidad San Ignacio de Loyola, Perú.

# La evaluación psicológica infantil: metodología y aplicación de las técnicas proyectivas y psicométricas

*Child psychological evaluation: methodology and application of projective and psychometric techniques*

Recibido: 22 de abril de 2017 - Aceptado: 14 de junio de 2017 - Publicado: 19 de octubre de 2017

**Forma de citar este artículo en APA:**

Gómez Ramírez, R. del P. (2017). La evaluación psicológica infantil: metodología y aplicación de las técnicas proyectivas y psicométricas. *Poiésis*, (33), 104-118. DOI: <https://doi.org/10.21501/16920945.2500>

Rocío del Pilar Gómez Ramírez\*

## Resumen

Teniendo en cuenta el valor del proceso evaluativo y diagnóstico en la infancia, con el presente escrito se pretendió conocer las definiciones, relaciones, diferencias y ventajas en la evaluación infantil dentro de los modelos psicoanalíticos y psicométricos. Para este fin se describe la relevancia de las pruebas, teniendo en cuenta la necesidad y su uso en la infancia. Se determinó que al ser la niñez un proceso de desarrollo constante, tanto biológico, psicológico como social, los procesos de evaluación proyectivos y psicométricos deben utilizarse de acuerdo a la necesidad de evaluación, los modelos teóricos de constructo y las necesidades del infante. Para esto se realiza un recorrido por el proceso de desarrollo infantil, describiendo los principales procesos de evaluación. Se concluye la importancia de la utilización de ambos modelos para un adecuado proceso diagnóstico, teniendo en cuenta que cada una de las técnicas proporciona ventajas y desventajas de acuerdo con el modelo, por lo que los procesos evaluativos y de valoración deben ser complementarios.

## Palabras Claves:

Infancia; Evaluación; Psicología.

\* Psicóloga. Especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Maestranda, Evaluación Psicológica y Psicodiagnóstico, Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: [rdgomezr@unal.edu.co](mailto:rdgomezr@unal.edu.co)



## **Abstract**

Actually the value of the evaluation process and diagnosis in childhood has been increasing, and this is why the present review aims to introduce the definitions, relationships, differences and advantages in child evaluation within psychoanalytic and psychometric models. For this purpose, the article show the relevance of both tests, considering the need and use in Childhood. In concordance with the child development that is considered a biological, psychological and social process, the evaluation projective and psychometric evaluation should be used according to the need for evaluation, construct, theoretical models and the needs of the infant. In this way the article shows the importance through the process of child development, describing the main processes of evaluation, and the importance of using both models for a proper diagnosis process. As conclusión, each of the techniques provides advantages and disadvantages according to the model, so that the evaluation and assessment processes must be complementary.

## **Keywords:**

Children; Evaluation; Psychology.

# Introducción

El abordaje de los eventos psicológicos implica la utilización de técnicas que permiten la evaluación desde diferentes enfoques y metodologías. Actualmente las pruebas utilizadas para la medición y valoración se encuentran divididas en dos grupos principales con visiones diferentes: las pruebas proyectivas y psicométricas, cada una soportada en distintos marcos teóricos buscando explicar el porqué y el cómo de los fenómenos psicológicos. Estos tipos de pruebas se utilizan con el fin de estructurar un programa de intervención e interpretación de los resultados obtenidos, procurando evitar errores evaluativos y lograr una adecuada predicción del evento psicológico. Sin embargo, existen algunas limitaciones en estos tipos de medición, ya que las evaluaciones en psicología no se hacen sobre constructos directos, sino supuestos que se obtienen a partir de las informaciones, ejecuciones y actuaciones de los sujetos evaluados (Fernández Ballesteros, 2004).

La evaluación infantil es una rama de la psicología que se ha desarrollado como consecuencia a las demandas y la necesidad de identificar, describir y explicar los comportamientos o elementos psicológicos de la niñez. La evaluación de los fenómenos psicológicos en esta población está mediada por la utilización de pruebas ya sea proyectivas o psicométricas, de acuerdo a la conducta que se pretenda medir, el objetivo de evaluación y su pertinencia con la situación de cambio y evolución del menor (Moreno, 2001). De acuerdo con esto, se ha determinado la evaluación infantil como método de referencia del uso de técnicas, en la que se permite contextualizar y ejemplificar la necesidad de utilizar adecuadamente ya sean las pruebas proyectivas y/o psicométricas en determinada situación, con el fin de dar un uso correcto de acuerdo a los factores psicológicos presentados y los objetivos de evaluación.

Con base en estas consideraciones, en el presente escrito se realizará un abordaje a la definición de la evaluación psicológica y la distinción entre los dos enfoques planteados a partir de la evaluación infantil, en donde se busca determinar y justificar la aplicación de los métodos más representativos utilizados en la evaluación psicológica y por lo mismo, la posibilidad de vincular y relacionar ambos modelos.

## *Evaluación psicológica*

Dentro del ejercicio del psicólogo, los métodos de evaluación y diagnóstico han sido utilizados como guía efectiva en la toma de decisiones y en la proyección de futuros desempeños —sea de carácter individual o grupal—, ya que a partir de los resultados se logran proponer adecuadas estrategias de intervención y continua evaluación, posibilitando el bienestar y mejora del fenómeno psicológico explorado.

Distintos autores (Solovieva, Rojas y García, 2006; Ledesma y Fernández Ballesteros, 2004), afirman que la importancia de la evaluación psicológica no es reproducir la realidad sino describirla con el fin de lograr una explicación y análisis de diversas situaciones o eventos psicológicos, donde el resultado permite una ejecución de lo analizado. Así, se puede afirmar que la evaluación permite realizar una conceptualización del evento psicológico con la intención de predecirlo, donde la predicción, a su vez, ayuda a describirlo obteniendo características o componentes que permitan trabajar sobre él. De acuerdo con esto, la evaluación psicológica trata no exclusivamente de plantear hipótesis respecto al padecimiento o fenómeno psicológico y verificarlo a través de procedimientos, sino que pretende determinar el punto de partida para tomar decisiones, realizar un proceso investigativo y esclarecer la situación con el fin de lograr una intervención.

En este punto es necesario advertir que los fenómenos psicológicos son definidos como un sistema complejo de funcionamiento, los cuales está constituidos de múltiples rasgos donde las técnicas de evaluación además de describirlos, permiten diferenciar y reconocer sus componentes, logrando la construcción de un cuerpo de conocimiento concreto que lo evalúe en el aquí y en el ahora, asegurando su estudio y posible control (García, 1993). En este orden de ideas, la utilización de diferentes técnicas de evaluación posibilita obtener y recolectar información desde un enfoque interdisciplinario, sin dejar de lado la individualidad o especificidad del fenómeno, logrando su comprensión a partir de los elementos constitutivos ya sea contextuales o situacionales.

La importancia establecida en el enfoque interdisciplinario de la evaluación, se relaciona con el objetivo central del presente escrito. Al definir la evaluación psicológica como la construcción de un cuerpo de conocimiento, se permite inferir la utilización de las diferentes técnicas, o multimetodo, al evaluar un evento psicológico debido a sus múltiples características, sin dejar de lado que cada fenómeno es único y que cada técnica mide o evalúa algo distinto de acuerdo al objetivo de la medición y el marco de referencia del instrumento que se está trabajando.

De acuerdo con esto se podría afirmar que la evaluación puede ser complementada por los hallazgos de cada método evaluativo utilizado, posibilitando un mayor conocimiento del fenómeno estudiado (Cabral, 2009). Por lo tanto, se pretende establecer qué promueve la utilización de una prueba u otra y si es posible vincular las dos propuestas. Para lograr el objetivo, donde se desarrollará en primer lugar un acercamiento conceptual en torno a la evaluación infantil, luego se abordará en términos generales los aspectos más relevantes de las técnicas proyectivas y psicométricas, mostrando las diferencias y relaciones predominantes entre ambas, para finalmente exponer la aplicación de dichas técnicas en la evaluación infantil, teniendo una visión general de la relación de ambas.

## *Evaluación infantil*

La evaluación en la infancia se ha desarrollado como consecuencia a las demandas sobre el trabajo en problemas de comportamientos infantil y la necesidad de explicar y describir rasgos o patrones de actuación comunes en niños y niñas (Del Barrio, 2009).

En el siglo XVIII el niño y la niña eran considerados como adultos en miniatura, por lo que el método utilizado para evaluarlo cumplía los mismos principios de valoración y desarrollo de los adultos, y únicamente es a partir de la década de los 70 del siglo XX que se reconocen como sujetos cambiantes diferentes al adulto, que cumplían con principios propios de desarrollo (Moreno, 2001). Sin embargo, a pesar de este avance en la evaluación infantil, su práctica se centraba hacia la clasificación y el diagnóstico, y no hacia la planificación, verificación de los resultados de diferentes tratamientos o mejora clínica.

Estas falencias hacen surgir el Modelo biopsicosocial, que surge ajeno a los modelos anteriores, con el fin de vincular los aspectos biológicos y psicológicos que conforman la estructura interna y personal de un sujeto, con el medio de desarrollo (Vives, 2008). Este medio resulta ser un espacio de tiempo relacional en el que se encuentra los infantes, es decir su entorno, el cual construye, conoce y maneja a partir de sus percepciones y la carga biológica que lo compone. De acuerdo con esto, las características biológicas, psicológicas y sociales no son independientes, sino que se relacionan unas a otras, en el que el cambio en un componente producirá efectos en el otro causando un determinado comportamiento o fenómeno psicológico o desequilibrando el bienestar personal.

La importancia de este modelo se centra en su componente interactivo, en donde los comportamientos y/o estados se encuentran en función de variables internas, las cuales están influenciadas por las contextuales y situacionales en las que se encuentra el menor. La premisa de un modelo biopsicosocial, está actualmente considerada por los diversos modelos explicativos y de evaluación infantil, pues en la mayoría de ellos se contemplan los componentes ambientales, estructurales y neurológicos al momento de estudiar determinado fenómeno psicológico. Dentro de estos modelos se encuentran aquellos en que la evaluación se realiza sobre el funcionamiento de la estructura psíquica (es decir el enfoque dinámico), el enfocado en los rasgos o atributos (modelo de rasgos), el comportamiento humano y el procesamiento de la información (modelo cognitivo conductual).

Así, (y siguiendo las ideas de Moreno) para realizar evaluaciones psicológicas los diferentes enfoques se basan en distintas variables, marcos teóricos y supuestos a partir de su objeto de estudio y su direccionamiento conceptual, de donde se dividen los dos principales grupos de técnicas de evaluación las pruebas proyectivas y las psicométricas, las cuales se describen en el siguiente apartado.

## Conceptualización de las pruebas proyectivas y psicométricas proyectivas

### Pruebas proyectivas

Las pruebas proyectivas surgen del modelo psicodinámico el cual pretende estudiar el mundo interno de los sujetos de acuerdo a su estructura psíquica y los mecanismos de defensa. Este modelo supone que el comportamiento y el tipo de vinculación que tiene el niño con los padres influye de manera definitiva en las demás relaciones vinculares de una persona a lo largo de su vida (Cabrales, 2009). Es importante tener en cuenta que éste enfoque no resta importancia a la variable biopsicosocial, ya que el modelo ve al sujeto inmerso en una realidad, en un aquí y ahora, el cual está inscrito en un contexto con determinada carga biológica, la cual se va articulando con el desarrollo evolutivo y la estructuración personal.

Las técnicas son llamadas proyectivas debido a que su método consiste en representar en el exterior contenido del mundo interno, lo que posibilita aliviar síntomas como la culpa, el dolor o la ansiedad, entre otras aflicciones. Este proceso es llamado proyección ya que hace parte de los mecanismos de defensa descritos por Freud.

Según Maganto y Garaigordobil (2009), el objetivo principal de estas pruebas es analizar el mundo inconsciente de los sujetos, explorando las áreas específicas de determinado conflicto, la organización afectiva, los fenómenos de transferencia, la motivación y potencialidad del actuar, a través de un material poco estructurado. La no estructuración, hace que las personas atribuyan significados a los estímulos ambiguos y que las respuestas sean amplias o infinitas, y que varíen de acuerdo al desarrollo e integración de la personalidad hasta la expresión de patologías severas.

De acuerdo con esto, las pruebas proyectivas soportadas en el enfoque psicodinámico intentan encontrar la estructura personal que envuelve al sujeto y su accionar, y de así hallar un constructo general dentro de la que se inscribe la singularidad del caso. Este factor, pretende ir más allá de la nosología sintomática, buscando la comprensión dinámica del síntoma de un sujeto concreto, singular y único en su malestar, diferente a otras formas de clasificación como la realizada por el DSM, o inventarios de personalidad.

En esta misma línea, Mangato y Ávila (1999), describe 3 puntos importantes de donde se desprenden estas técnicas con los que se podría lograr una evaluación efectiva:

- La *unión de teoría y práctica*. Según el autor este es el punto más relevante de la medición proyectiva, puesto que el psicoanálisis es una teoría, un método y una técnica que en todos sus niveles involucra una articulación teórico-práctica, de lo contrario las implicaciones psicodinámicas se convertirían en un discurso dogmático o en una práctica disociada de la teoría.

- *Las causas del malestar.* Este factor se relaciona con el que la evaluación proyectiva sea un modelo clínico basado en el trastorno y el malestar psíquico, en donde se busca las causas del malestar como explicación científica de los hechos clínicos y el estado actual.
- El *concepto de infancia.* Donde las pruebas proyectivas se relacionan con el desarrollo infantil, teniendo en cuenta que se trabaja el desarrollo como un proceso de formación psicoestructural, de donde devienen los comportamientos pensamientos y constructos de determinada persona.

Con estos tres puntos reconoce la importancia de la evaluación proyectiva y la describe en una técnica que aunque no maneje estándares psicométricos, esta soportada en un fuerte marco teórico y conceptual como es el enfoque psicoanalítico. Sin embargo a pesar de estos argumentos, existen unas limitaciones en estas técnicas, las cuales se describen a continuación.

### Limitaciones del modelo psicodinámico

Las principales limitaciones de estas pruebas se relacionan con sus rasgos epistemológicos, puesto que los aportes psicoanalíticos no tienen el carácter científico o verificable de otros tipos de modelos. Tizón (citado por Mangato y Ávila; 1999) sostiene que existen presupuestos en estas pruebas que no se pueden contrastar empíricamente, condición básica de toda teoría científica ya que sus valoraciones se realizan a partir de la ambigüedad, el subjetivismo, la escasa validez y fiabilidad.

Por otro lado, los datos que arrojan al ser cualitativos y adaptables a cada sujeto, hacen que un protocolo de aplicación pueda ser diferente de otro, o que al ser aplicadas en dos momentos diferentes a un mismo sujeto, se presenten diferentes números de respuestas, lo que dificulta la estandarización en la medición (Chávez, 2009). Esto hace que las técnicas carezcan de garantías científicas, en relación con la poca validación estadística aunque actualmente se estén buscando métodos cualitativos, para lograr estandarizar y hacer fiable las pruebas, aspecto que resulta el mayor límite en su interpretación.

Una de las críticas importantes hace referencia a que las pruebas proyectivas tratan de ser muy globales, por lo que se dificulta encontrar criterios externos que la validen. Una de las formas de validación que propone Chávez (2009), es atomizar cada nivel de personalidad a partir de la definición de constructos, pero habría perder el valor de proyección y globalidad estructural de la prueba, objetivo y valoración importante que definen las pruebas proyectivas.

Finalmente debido a la dificultad de operacionalizar las variables, y de definir las de forma lógica, como se han en otros tipos de instrumentos, las pruebas se denotan y aplican bajo un amplio grado de abstracción, dificultando nuevamente el carácter cuantitativo que sostienen la evaluación psicológica.

Una vez tenidos en cuenta los aspectos principales en las técnicas proyectivas, se pasará a describir los aspectos y conceptos principales de las técnicas psicométricas.

## Pruebas psicométricas

El modelo psicométrico es originario de los trabajos realizados por Galton, Cattell y Binet. La idea central de estas técnicas es el de cuantificar los aspectos psicológicos de los sujetos con el fin de resaltar las diferencias individuales, posibilitar la identificación de causas de diversos comportamientos y determinar cómo se distribuyen estos rasgos entre la población (Anastasim citado por Moreno, 2001).

Los modelos psicométricos buscan medidas objetivas y estandarizadas de la conducta y demás fenómenos psicológicos, con el fin de que sean analizados e interpretados según las normas cuantitativas, a partir de estímulos ya establecidos y con opciones de respuestas también establecidas en los instrumentos (Rodríguez, 2007). Las respuestas de los sujetos se evalúan de forma numérica e independiente donde el resultado total es una puntuación cuantitativa, la cual hace referencia a las características psicológicas concebidas como más o menos independientes. Rodríguez (2007), afirma que éstas características se explican en función de variables internas o personales, a las que se les denomina capacidades, atributos o rasgos y que según el modelo, explican y determinan la conducta de una persona. Por tanto, los atributos obtenidos en estas pruebas, son manifestaciones indirectas de los constructos internos, ya que estos no pueden medirse de forma directa sino a través de la definición operacional de las variables. Según la autora, estos constructos internos son los que proporcionan la estabilidad del comportamiento, por lo cual son consistentes y medibles a lo largo del tiempo.

Por otro lado, la cuantificación de las respuestas aumenta la fiabilidad de los resultados de acuerdo al porcentaje de error calculado de la batería utilizada y los métodos cuantitativos establecidos con anterioridad según la teoría clásica de los test presentes en este tipo de pruebas. Esto lleva a decir, que las pruebas psicométricas están regidas por principios de seguridad, estabilidad, integridad y relativa ausencia de errores de medición, que son llamados procesos de confiabilidad y validez de los instrumentos.

Una de las características más importantes de estas pruebas descritas por Vives, (2008) es que no se limitan a evaluar los rasgos de personalidad en situaciones clínicas, sino que intentan medir y predecir variables relacionadas con funciones cognitivas como lo son la estructuración espacial, creatividad, capacidad intelectual, desempeño, abstracción para las relaciones de objetos y semántica, así como aspectos grupales como lo son el clima organizacional, la percepción social, autoestima, motivación, depresión, entre otras construcciones psicológicas.

Teniendo en cuenta esto, se puede afirmar que la finalidad de la evaluación psicométrica es encontrar diferencias individuales en el comportamiento, permitiendo su descripción y estableciendo características psicológicas sobresalientes de una persona o grupo. Esto hace posible clasificar la información en función de criterios previamente definidos y con oportunidad de predicción, realizando una presentación futura a partir de una conducta actual basada en la relación y análisis de la puntuación obtenida.

## Limitaciones del modelo psicométrico:

A pesar del gran uso de las técnicas psicométricas dentro de la evaluación, las limitaciones principales de este método se refieren al papel rígido en el momento de describir las variables psicológicas.

Una de las principales limitaciones se debe a que se califica como verídico la estabilidad de la conducta humana a través del tiempo, basándose en la teoría de los rasgos (Rodríguez, 2007). Sin embargo, es de vital importancia tener en cuenta que la estabilidad es de difícil comprobarla empíricamente ya que los constructos internos se pueden evaluar y efectuar sólo a través de manifestaciones que no necesariamente son estáticas en el tiempo y mucho menos cuantificables, a pesar de haberse tenido en cuenta establecerse un porcentaje de error en las pruebas. Según Torres (1988) esta fuente de error es importante, ya que a pesar de existir concepciones de validez y confiabilidad, pueden producirse sesgos en los resultados de acuerdo a factores propios de la prueba como su administración; características del contexto de aplicación, como lo son las condiciones de iluminación, ventilación y sonidos; y las motivaciones e intereses de quien está siendo evaluado. En cuanto este último factor, Cabrales (2009) lo relaciona con los imaginarios y las representaciones sociales construidas socialmente, en donde los evaluados dan respuestas deseables socialmente en las pruebas, dificultando conocer los verdaderos elementos constituyentes de la personalidad de los sujetos y la veracidad de las interpretaciones encontradas a partir de los resultados de las pruebas.

Finalmente estas pruebas muy pocas veces se interesan por evaluar o conocer la causalidad o el valor explicativo de determinado fenómeno, por lo que su fin principal es el de establecer el momento actual de lo evaluado, dejando de lado el porqué de una situación, lo que intervendría en los problemas de las pruebas vinculados a la posibilidad de predicción o estabilidad en el tiempo de los rasgos o datos encontrados (Rodríguez, 2007).

Una vez tenidas las conceptualizaciones y principales características de las pruebas psicométricas y proyectivas, se describirá el modelo de evaluación infantil con el objetivo de contextualizar la utilización de los tipos de técnicas, y la posible integración de estos métodos aplicado y referido a la evaluación infantil.

## Pruebas proyectivas y psicométricas en la evaluación infantil

En la evaluación infantil son diversas las técnicas a utilizar de acuerdo con el objetivo de estudio que se deriva del el rango de edad en la que se encuentre el niño. El principal aspecto a tener en cuenta en la valoración infantil es que debido a que es una población cambiante, el uso de las técnicas de evaluación se determinará a partir del hecho, problema o comportamiento que quiera ser medido, y que la aplicación ya sea de una prueba psicométricas o una proyectiva, será un factor importante en la evaluación (Del Barrio, 2009).



Teniendo en cuenta lo mencionado en los apartados anteriores, se puede afirmar que la evaluación adulta y la infantil son equivalentes en cuanto al método y a los criterios científicos, pero que se diferencian en las características propias de cada población. El niño es definido como un ser en continua evolución, aspecto que convierte la evaluación en un hecho puntual, prestando atención a la edad, sexo, el nivel de desarrollo y los patrones de conductas tanto psicomotores como sociales (Moreno, 2001).

En este sentido, la edad es un dato esencial que condiciona todo el proceso de evaluación, ya que no es sólo el número que indica el paso del tiempo, sino la necesaria aparición de un distinto repertorio de actividades motoras, psicológicas y cognitivas. Del Barrio (2009) señala que en cada momento el niño tiene “un umbral temporal de normalidad” que depende del punto de maduración en el que se encuentra, lo cual está influenciado por la vinculación biopsicosocial señalada anteriormente.

### **La evaluación infantil hasta los tres años de vida**

Los cambios psicológicos en los tres primeros años de vida son los de mayor aceleración, donde las primeras conductas o manifestaciones psicológicas se describen como un principio o patrón necesario y básico de desarrollo. En este período el niño no domina el lenguaje y sus manifestaciones psicológicas se realizan a través del cuerpo, comenzándose a presentar el desarrollo psicomotor. Así mismo, en éste periodo, las vivencias del niño están ligadas a los vínculos establecidos con los padres, especialmente con la madre.

Es por esto que en este período de tiempo, la evaluación se realiza a partir de las informaciones procedentes de los padres, los cuales deben incluir sus propios valores, expectativas y motivaciones en los datos suministrados en la recolección de información, por lo que los datos podrían estar sesgados. De acuerdo con esto, se debe evaluar directamente al niño por medio de medidas objetivas de la conducta y esto se realiza específicamente con pruebas estandarizadas en las que se presenta al niño determinado estímulo, y se registran los comportamientos y registros de conducta con el fin de detectar comportamientos, reacciones y comportamientos emocionales esperados que ayuden a visualizar el estado actual del menor.

### **Segunda etapa: de los tres a los siete años**

El periodo comprendido entre los tres y siete años, se caracteriza por la evolución del desarrollo psicomotor del niño, el cual comienza a desarrollar el lenguaje y las vinculaciones afectivas con los padres (Del Barrio, 2009). En esta edad y conforme estas características, se realizan evaluaciones partiendo de la utilización de las técnicas en donde: a) la aplicación de pruebas psicométricas se relacionarán con el modo de ejecución, denominación y elección de los niños y b) las evaluaciones psicodinámicas se basaran en constructos como el juego y mecanismos proyectivos.

Las primeras intentan evaluar la evolución psicomotora así como el desarrollo de la inteligencia del menor, en donde la observación es de gran importancia en la obtención de resultados ya que a medida que el niño realiza una tarea, el evaluador debe observar la operación y computarla (Del Barrio, 2009). Estas evaluaciones se exponen dentro de un marco de aprendizaje y desarrollo, por lo que se debe prestar atención tanto a la edad cronológica del niño como al modo de aplicación de la prueba, puesto que una vinculación no apropiada con el evaluador, podría dar resultados erróneos. Por otro lado, la atención del evaluador es importante ya que es éste quien está documentando las actuaciones del niño en un protocolo de respuesta.

En cuanto a las evaluaciones con enfoque psicodinámico, se utiliza el juego y las técnicas de dibujo con el fin de conocer la subjetividad del niño en este período de edad (del Barrio, 2009). El juego permite que el niño se encuentre en un medio dinámico y seguro el cual posibilita mayor establecimiento de confianza con el evaluador y por lo mismo la comunicación. Sin embargo, las interpretaciones resultantes en estos espacios deben ser cuidadosas evitando demostraciones y conjeturas negativas en relación con la evaluación y la interpretación realizada. Este tipo de evaluación pretende medir como se han establecido las relaciones vinculares del niño con sus padres y por lo tanto establecer las causas de determinadas aflicciones o problemas en los niños (Asturizaga y Unzeta, 2009).

En otras proyectivas, la interpretación se hace a partir de láminas y dibujos que intentan identificar las situaciones vividas por los niños de acuerdo al nivel de inferencia utilizado y conocer cómo el niño interpreta su ambiente, es decir valorar y percibe el mundo, logrando examinar el psiquismo del menor y entender determinados tipos de relaciones con el ambiente. (Maganto y Garaigordobil, 2009).

### **Tercera etapa: de los siete a los doce años**

En la etapa comprendida de los siete a doce años, donde se concluye el aprendizaje del lenguaje escrito y se instauran las vinculaciones parentales, es común la aplicación de pruebas como los cuestionarios y la participación del niño en cualquier clase de interacción con la persona que está realizando la evaluación (Del Barrio, 2009) menciona que en esta edad los niños son colaboradores y asequibles, por lo que pueden aplicar tanto las pruebas proyectivas como las psicométricas, donde ambas evalúan eventos relacionados principalmente con el rendimiento escolar y adaptación social.

El escoger entre una prueba u otra está determinado por el enfoque de quien está realizando la evaluación y el aspecto que se intenta medir. La mayoría de las técnicas psicométricas son utilizadas con el fin de medir principalmente variables ambientales, niveles de aprendizaje y ejecución. Así mismo estas pruebas son utilizadas para realizar evaluación clínica que con refuerzo de las pruebas proyectivas pueden complementar la descripción de los aspectos medibles en los que se incluyen la ansiedad, depresión, trastornos de conducta, habilidades sociales, autoestima, autismo, y otros tipos de complicaciones psicológicas.

Así mismo, el proceso evolutivo acelerado de esta etapa relacionada con los cambios fisiológicos, cognitivos y conductuales, hace que se presente atención en la evaluación infantil referida a las condiciones familiares, escolares y sociales en las que el niño se desarrolla, donde aplicación de pruebas psicométricas pueden constituirse en el estudio de las desviaciones evolutivas, la variación en determinado comportamiento en relación a un grupo de referencia, la forma de afrontamiento en cuanto la variedad de demandas situacionales o la desviación inesperada del curso previsto de evolución individual, los cuales se determinan en referencia a un juicio normativo (Vives, 2008).

Por su parte, las pruebas proyectivas se enfocan principalmente en el análisis clínico de casos ya que como se mencionó anteriormente, se buscan establecer las estructuras de personalidad que comienzan a desarrollarse en los infantes con el fin de conocer los procesos con el que el niño se relaciona con el ambiente, los mecanismos de defensas y las conceptualizaciones que tienen frente al contexto para de esta manera se intente realizar un abordaje terapéutico planificado sobre un síntoma determinado que posibilite un adecuado enfrentamiento a las etapas posteriores de desarrollo como lo son la adolescencia y la adultez.

Vistas las relaciones de las pruebas proyectivas y psicométricas en cada una de las etapas del niño, se puede establecer que cada una de las técnicas se utiliza de acuerdo a un objetivo de medición diferente y que finalmente estos enfoques no tienden a medir los mismos aspectos aunque si similares debido a que ambas trabajan desde un marco teórico diferente.

Por lo tanto es factible llegar a relacionar y utilizar ambos tipos de prueba para explicar determinado fenómeno ya que se complementarían las conceptualizaciones de de los fenómenos psicológicos, pero que se debe tener en cuenta que los objetivos de los enfoques proyectivos y dinámicos son diferentes, así como los métodos de trabajo, la obtención de resultados y el lenguaje diagnóstico.

En este sentido Mangato y Ávila (1999), menciona que la integración puede "desdibujar la realidad debido a las diferencias conceptuales de cada enfoque". Por otro lado, Strauman, (citado por Mangato y Ávila, 1999), plantea que la integración se puede lograr desde lo tecnológico y metodológico, y no desde lo conceptual. Sin embargo, es importante tener en cuenta que estos abordajes en cuanto a procesos psicológicos son distintos, como lo sostienen Autres, Achenbach y Kazdín quienes afirman que la solución a la integración en la utilización de las pruebas no es conducir una evaluación multimétodo, sino obtener un número suficiente de observaciones o informes que proporcionen una muestra amplia del comportamiento o fenómenos en cuantas circunstancias o momentos se considere oportuno. De esta forma se podría establecer un modo de clasificación funcional que tiene en cuenta más los aspectos de interrelación que los formales.

Por otro lado, Khilstrom (1994), (citados por Mangato y Garaigordobil), afirma que el abordaje de conceptos psicológicos desde la psicometría no resulta ser un modelo unitario, homogéneo y unívoco en la explicación del objeto de estudio, pues existen entrecruzamientos donde se logra la explicación de fenómenos por lo que las teorías que soportan la psicometría en ciertas oportunidades deben confrontar sus propios presupuestos. Esto se debe a la multicasualidad de los fenómenos

descritos por el modelo psicobiosocial, donde precisaría redefinir los procesos cognitivos como la emoción o motivación a partir de evaluaciones sociales y conductuales y por lo mismo colocar mayor atención e interés en las teorías subjetivas del psicoanálisis. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que la psicología maneja constructos comunes dentro de los distintos marcos teóricos, por lo que a pesar de las técnicas utilizadas, los resultados y clasificaciones diferentes, podría llegar a complementarse los hallazgos, entendiendo en mayor medida un fenómeno. Un ejemplo de esta integración se puede establecer dentro de las etapas de desarrollo de los niños. Las formulaciones teóricas de autores como Skinner y Freud, muestran que a pesar de tener un marco de referencia distinto y una observación diferente, sus conceptos coinciden en el marco de desarrollo, como lo son el establecimiento del lenguaje, la entrada al mundo social de los 4 a 6 años y las operaciones lógicas formales llegada la última etapa de desarrollo infantil (Mangato, 1995).

Como últimas consideraciones, la evaluación multimétodo resultaría una de las técnicas que lograrían integrar la utilización de pruebas proyectivas y psicométricas. No obstante se debe tener en cuenta que la evaluación multimétodo supone un costo personal y profesional a la hora de integrar la información recogida, esto debido a lo a las distintas conceptualizaciones de los fenómenos psicológicos. Otro factor es que la integración produciría diversos diagnósticos que podrían estigmatizar el fenómeno y sería difícil su conocimiento (Fernández Parra y Luciano, 1997), donde la cantidad de datos recogidos mediante el multimétodo no se relaciona necesariamente con la calidad de la información.

## Discusión

A lo largo del escrito se presentaron los conceptos básicos de las técnicas proyectivas y psicométricas, estableciendo sus características principales, el soporte teórico del que parten, los objetivos de cada una y las limitaciones en cuanto a su método de aplicación. Así mismo, se realizó una revisión básica de lo que es la evaluación infantil con el objetivo de ejemplificar el marco de aplicación de cada una de las técnicas y la posible complementación a partir de los hallazgos de cada uno de los métodos.

Según lo descrito, las técnicas psicométricas están basadas en un paradigma cuantitativo y positivista, mientras que las técnicas proyectivas se acercan más a las características del paradigma cualitativo basado la fenomenología que describe los constructos del psiquismo. En este punto es importante tener en cuenta que las pruebas proyectivas en su mayoría están diseñadas con el fin de analizar estructuras de personalidad, por lo que están vinculadas al abordaje clínico de las personas en situación terapéutica principalmente. Por otro lado, las pruebas psicométricas están dirigidas a distintos campos además de la estructuración de la personalidad, como lo es la evaluación de ambientes sociales, características epidemiológicas y otras situaciones.

Por otro lado, se dificultaría la interpretación de las pruebas proyectivas a través del método psicométrico ya que la interpretación de las primeras se hace dentro de un marco teórico fuera de calificación nosológica, donde el sujeto interpreta los estímulos a partir de sus percepciones

sobre el mundo, y no en las restricciones de los cuestionarios. Sin embargo se han continuado los estudios para mejorar las propiedades psicométricas con el fin de reducir los riesgos de evaluación e interpretación, haciéndolos más rígidos, aunque esto implicara restringir el amplio campo de respuestas que permiten este tipo de pruebas.

Por su parte, las técnicas psicométricas se relacionan con el término objetivo, en donde las evaluaciones realizadas tienen un grado matemático de confiabilidad y validez. Sin embargo, algunos de los problemas con estas pruebas se relacionan con los constructos psicológicos que pretenden evaluar, puesto que algunos son afectados por la validez externa, así como los sesgos de respuesta que se desprenden del evaluado y el contexto de aplicación. Así mismo, su construcción mecanizada también se puede señalar como problemática, puesto que las mismas construcciones a pueden sesgar la respuesta, esto se identifica cuando se habla de las pruebas psicométricas como "autoinformes". Sin embargo, la psicometría está regida por la teoría clásica del Test, por lo que su objetivo principal es comparar un sujeto dentro de un grupo, logrando un tipo de normalización conceptual.

Sin embargo, a pesar de estas dificultades ambas técnicas han sido utilizadas de manera eficiente, posibilitando intervenir en distintos fenómenos psicológicos presentes en las personas. Esto se realiza bajo el enfoque biopsicosocial que intenta integrar los aspectos biológicos, sociales y psicológicos, logrando un camino para construir el diagnóstico, punto donde podrían integrarse ambas técnicas, según el objeto evaluado y el interés establecido.

Por último, a través de la evaluación infantil se logró determinar que se el uso ya sea el método psicodinámico o el psicométrico se debe tener en cuenta los distintos aspectos que se intentan medir y las situaciones en las que ocurren estos fenómenos. En este sentido, la utilización de cada una técnica en determinada situación enriquece el conocimiento objeto evaluado. Mientras la relación entre ambas puede llevarse a cabo con el fin de tener la totalidad y especificidad de la toma de decisiones y construcción teórica.

Sin embargo se debe tener en cuenta que los métodos deben utilizarse como complemento solamente si se comparten los constructos a evaluar, teniendo en cuenta que cada técnica está basada en un marco teórico diferente, pues si llegan a integrar los resultados de las pruebas podrían estar estigmatizados los resultados encontrados. Así mismo es importante tener en cuenta la singularidad de los sujetos evaluados, donde algunos responderán de mejor manera a las pruebas psicométricas y otros a las proyectivas de lo contrario se llegarían a perder el carácter científico y crítico de los fenómenos.

# Conflicto de intereses:

La autora declara no tener conflictos de interés relacionados con este artículo.

## Referencias

- Asturizaga, E. y Unzueta, C. (2008). El estatuto del Juego en la Clínica Psicoanalítica con Niños. *AJAYU*. 6(1). 1-21.
- Cabrales, J. (2009) *Marcos Teóricos En Psicología*. Universidad Autónoma España de Durango.
- Chávez, A. (2009). *Las técnicas Proyectivas*. Universidad de Colima
- Del Barrio, V. (2009). Problemas específicos de la Evaluación Infantil. *Clínica y Salud*. 20 (3), 225-236.
- García, A. (1993). *Nuevas aportaciones al psicodiagnóstico clínico*. Buenos Aires. Editorial Nueva Edición.
- Fernández Ballesteros, R. (2004). *Introducción a la evaluación psicológica*. Madrid: Paidós.
- Maganto, M. y Ávila A. (1999). El diagnóstico psicodinámico. Aspectos conceptuales. *Clínica y Salud*. 10 (3), 287-330.
- Maganto y Garaigordobil (2009). El Diagnóstico Infantil desde la Expresión Gráfica: el Test de Dos Figuras Humanas. *Clínica y Salud*. 20 (3), 237-248.
- Moreno, A. (2001). Instrumentos De Evaluación Clínica En Niños Y Adolescentes *Revista Psiquiátrica y Psicológica de Niños y Adolescentes*, 2 (1), 23-40.
- Rodríguez, C. (2007). Evaluación de la personalidad y sus trastornos a través de los métodos proyectivos o pruebas basadas en la actuación (Performance-based) *Clínica y Salud*, 18 (3), 325-346
- Solovieva, Y., Rojas L., y García E. (2006). *Efectos socioculturales sobre el desarrollo psicológico y neuropsicológico en niños preescolares*. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, México.
- Vives, M. (2008). *Psicodiagnóstico Clínico Infantil*. Barcelona. Universidad de Barcelona.

# **JORNADA DE LECTURA DE ENSAYOS**

# Reflexiones sobre la ética del psicólogo

## *Reflections on psychologist ethics*

Recibido: 5 de mayo de 2017 - Aceptado: 13 de junio de 2017 - Publicado: 19 de octubre de 2017

**Forma de citar este artículo en APA:**

Ríos Madrid, M. (2017). Reflexiones sobre la ética del psicólogo. *Poiésis*, (33), 120-125. DOI: <https://doi.org/10.21501/16920945.2501>

Myriam Ríos Madrid\*

### Resumen

El presente texto contiene una reflexión sobre la posición personal que asumen algunos estudiantes y profesionales de la psicología, posición desde la que miran a los otros como enfermos, como seres necesitados de ayuda, pero no suelen reconocer la patología que hay en ellos mismos; igualmente, les gusta recomendar a otros la famosa frase *conócete a ti mismo*, que tampoco gustan de aplicarse a sí mismos.

### Palabras clave:

Ética; Psicólogo; Profesión.

### Abstract

This text has a reflection on the personal position that some psychology students and professionals, the place from which they look at others as ill people, beings that need help, but they do not recognize their own pathology; likewise they like to recommend to others the famous line know yourself which they do not apply to their situation.

### Keywords:

Ethics; Psychologist; Profession.

\* Psicóloga de la U. de A. Magíster en Investigación psicoanalítica U. de A. Docente del Programa de Psicología Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: [myriam.riosma@amigo.edu.co](mailto:myriam.riosma@amigo.edu.co)



*"Una profesión libra de pensamientos, en eso reside su gran virtud, pues es un baluarte detrás del cual podemos legítimamente retirarnos cuando nos asalten toda clase de inquietudes o cuidados" Nietzsche (1972:77).*

Este pensamiento de Nietzsche quedaría perfecto para iniciar un curso de ética profesional en la carrera de psicología. La cita nos ha llamado la atención porque refleja una actitud, una posición personal, un tanto común en el estudiante y en el egresado de psicología. Por supuesto que es aplicable a todas las profesiones, pero frente a la de psicólogo, nos parece que adquiere más importancia, más gravedad.

La actitud a la que hacemos referencia es aquella que se manifiesta en un desconocimiento de sí mismo que en ocasiones acompaña la profesión de psicólogo; es una posición subjetiva que comporta un desprecio por todo aquello que implique un verdadero descenso hacia las propias profundidades.

Muchos hablan desde las teorías, diagnostican, señalan, recomiendan, aconsejan, pontifican frente a los otros, pero parecen no haberse mirado a sí mismos, no muestran una actitud de haberse cuestionado con alguna profundidad sobre su propia existencia, sobre el mundo en el que viven. Es como si la profesión cubriera, o mejor, tratara de cubrir con su pesado manto, las turbulencias de su propia interioridad humana, interioridad que aunque se quiera decir y aparentar todo lo contrario, en gran medida, no conoce la paz, la armonía, la salud mental, el sosiego, la felicidad.

En este sentido, no es raro encontrar que muchos de estos profesionales y estudiantes, manejan un discurso del que parecen excluirse a sí mismos. Para ellos, los demás están enfermos, tienen complejos, ideas irracionales, fobias, ansiedad, angustia, desequilibrios mayores o menores, perversiones, desadaptaciones, entre otros males psíquicos. Para los demás hay todo un menú de patologías y de teorías explicativas que a sí mismos no se aplican. La profesión parece haberlos vacunado contra estas cosas tan escabrosamente descritas en los textos de estudio y tan bien ilustradas en la realidad, en la desdichada existencia de sus pacientes. La profesión de psicólogo parece ser la fachada que han edificado para no verse a sí mismos, para ocultarse. Así, "soy psicólogo" es un enunciado con el que se presentan ante los otros y con el que pretenden impresionar y dar una idea de que poseen un conocimiento de la psiquis humana y por ende un dominio de sí mismos que los hace diferentes, y hasta superiores a los demás. Donde van, predicán salud mental, algunos cuentan su vida, se ponen como ejemplo y se muestran muy dispuestos a dar salud mental a los otros.

Parecen estar parados siempre en la comodidad de una teoría desde la cima de la cual miran a los otros, acomodándolos en cada uno de sus postulados, clasificándolos; es evidente que pararse en una teoría elaborada da una gran tranquilidad y libra, por supuesto, de pensamientos, preocupaciones, interrogantes; permite, en muchas ocasiones, el discurso contundente, la palabra que prescribe, en otras, el verbo, la palabrería, dándose el caso que muchos suelen hablar desde el desconocimiento de sí mismos, desde la suficiencia yóica, el narcisismo y hasta la petulancia.

Así, puede verse que algunos profesionales y estudiantes de psicología se consideran a sí mismos "sanos", "normales" y hasta "perfectos", configurándose lo que podría nombrarse como el síndrome de "el psicólogo sano y feliz".

Pero esta situación no pasa desapercibida y ha cuestionado a muchas personas, que han visto este síndrome, lo han analizado y suelen criticar, hacer bromas y colocarlo de argumento para desconfiar, para mostrar un cierto escepticismo frente a la psicología, la psicoterapia y los psicólogos. Siempre hay un amigo, un hermano, un padre, una madre, un pariente, que dice: "mi amigo, mi hermano, mi hijo, mi primo, es psicólogo y está más llevado que yo". También suelen escucharse expresiones como: "psicólogos, todos están locos", "psicólogos, predicán, pero no aplican"; "psicólogos, tienen una vida desastrosa"; "yo conozco psicólogos drogadictos, alcohólicos, homosexuales, entonces, ¿qué van a hablar?" "en mi trabajo hay un psicólogo súper conflictivo", "jamás me enredaría con alguien que fuera profesional de la psicología"; etc., etc., señalando con estas expresiones que el psicólogo debería ser el primero en aplicarse a sí mismo lo que predica.

Ahora bien, independientemente de que el desconocimiento y la fantasía de la gente la lleve a pedir y a exigir algo por lo demás imposible, es decir, la gente suele pedir un profesional de la psicología bien equilibrado, absolutamente sano, maduro y casi tonto a causa de tanta perfección; piden un profesional que muestre que la psicología, la psicoterapia realmente tienen efectos, pero, también estaría, del lado del terapeuta, su desconocimiento, su omnipresente semblante, su abuso del "cartón", su exagerado aparentar lo que no se es, lo que no se tiene.

No podemos evitar pensar en la frase de Heráclito, llamado "el oscuro", cuando decía: "yo me escudriñé a mí mismo" (Heráclito, 1983, p. 240), frase sobre la que asentaba su orgullo, la superioridad de su filosofía, de su espíritu. Heráclito, personaje enigmático y un poco escandaloso para la reluciente Grecia, debe ser hoy para los psicólogos, si es que alguno lo lee, igualmente escandaloso y más que oscuro, tenebroso. Desde la posición de muchos, Heráclito no sería un buen psicólogo.

Según lo considerado, puede concluirse que en muchas ocasiones el psicólogo, para traer aquí una conocida cita bíblica, "ve la paja en el ojo ajeno, pero no ve la viga en el propio". El miedo a sí mismo, que quizás lo ha llevado a elegir esta profesión, le obnubila el pensamiento, lo enceguece para lo que tenga que ver con él mismo, y lo hace proclive a enjuiciar a los demás. Así, muchos psicólogos pueden recomendar, trivializando la frase, un "conócete a ti mismo", pero cuántas veces podrán decir con orgullosa voz, como Heráclito, "me he conocido a mismo". Habría que señalar que esa recomendación de "conócete a ti mismo", pronunciada a veces por algunos psicólogos, se queda en la superficie. La psicología, lo sabemos, heredera del racionalismo, no gusta mucho de las profundidades, y en muchas ocasiones se conforma con razones, con cifras, con estadísticas.

Queda al descubierto que son dos cosas distintas el pronunciar "conócete a ti mismo" y "me he conocido a mí mismo". La primera, es una recomendación dirigida a otro, que no lleva implícito el hecho de haberse realizado en quien la recomienda. La segunda, es una afirmación referente a la

misma persona que la enuncia. No la recomienda, simplemente confiesa que lo ha hecho, da cuenta de un acto propio, de un deseo de conocerse ya realizado. En nuestra profesión de psicólogos, puede verse claramente este divorcio entre el ser, el hacer y el decir.

Así como el médico puede afirmar que el cigarrillo produce cáncer, pero él fuma; el abogado puede jurar que las leyes son inviolables y sagradas, pero él infringirlas; el Dalai Lama predicar el valor de la vida eterna, la austeridad y el ascetismo, pero él vivir en la más absoluta mundanidad, así también, el psicólogo puede prescribir a otros una indagación, un conocimiento de sí que él no tiene, una salud mental que él está lejos de poseer.

Una profesión es pues, un gran "baluarte" detrás del cual podemos ocultar nuestras incapacidades, nuestros temores, nuestras "patologías", para decirlo con un término bien contextualizado en la psicología. La psicología, como vemos, no está exenta de esto. Lo que debería preocuparnos, es que dada la naturaleza de su "objeto" de estudio y de trabajo (la psiquis humana), puede ser muy delicada la posición que se asuma en la manipulación de este objeto. Surge así un interrogante por la ética profesional del psicólogo: ¿podrá asumir una posición ética frente a otro, un sujeto que considera siempre la patología del lado de afuera, que se desconoce a sí mismo de forma radical; que escucha a los demás desde sus prejuicios; que se pone al servicio de instituciones e ideologías para manipular a otros; que pretende cambiar a otros?

Para el caso de los estudiantes, no es raro ver que la práctica profesional los suele confrontar con el saber, con ese supuesto saber ilimitado que sobre la psiquis humana han acumulado y creen poseer al finalizar su formación. En la práctica profesional algunos se sienten indefensos, inseguros, atemorizados ante lo que se espera de ellos, ante las situaciones que les toca enfrentar cuando escuchan las demandas del paciente; cuando se ven frente a otro que les pide una escucha para la que no están preparados, pues a lo largo de la carrera no se han escuchado a sí mismos ni a los demás, y es posible que gran parte de la vida académica la han pasado inmersos en el teclado de su celular, atrapados en la pantalla de su dispositivo móvil. Es lo que vemos día a día en las aulas de clase, psicólogos en formación que no se cuestionan y que no escuchan, psicólogos cuyos oídos permanecen sordos a lo que pueda decir un docente o sus compañeros en clase. Estudiantes que no han asumido con responsabilidad esa profesión, la que según dicen, aman y toda la vida soñaron estudiar, pero de la que parecen no comprender el gran compromiso ético que implica su formación y posterior ejercicio. Estudiantes que tienen la teoría en la mano, pero, ¿si el paciente no encaja en ella?, ¿si en la teoría no se ha planteado tal caso o situación? ¿Qué hacer?, ¿A quién acudir?, ¿Desde dónde escuchar o leer la realidad?, Más grave todavía, ¿Qué hacer cuando los asuntos de los pacientes les tocan, les afectan, les mueven, les desestabilizan? Esto no suele considerarlo la teoría, no estaba en los libros de texto leídos en la carrera, por lo tanto, los estudiantes no lo pensaron, no lo consideraron nunca como posible.

En este sentido, fuera de leer las teorías, me parece, que escuchar al otro atentamente, mirándolo, con una escucha serena, desprejuiciada, respetuosa, debería ser lo mínimo que haga un estudiante de psicología durante su carrera; quien lo hace, en estos tiempos del desprecio generalizado por los demás, muy seguramente es alguien que ha tenido algún momento de introspección, alguien que

se ha intuido a sí mismo, que se ha mirado a sí mismo, quizás, en un chispazo de reflexión en el que se sobrepuso a la fascinación imaginaria del paraíso multicolor de las redes sociales o cualquier otro paraíso de los que actualmente ofrece el complaciente y comprensivo capitalismo, buscando vender, y de paso haciéndonos a todos ciegos y sordos frente a nosotros mismos, los demás y la realidad.

Por eso, como docentes, cada día nos maravillamos cuando vemos unos cuantos estudiantes, humildes, por lo demás, que asumen su formación con los pies en la tierra, con pasión, con verdadero deseo, estudiantes que a partir de sus preguntas, muestran que reflexionan, que desconfían de la omnipotencia de la técnica, de la teoría; estudiantes que todavía vibran escuchando al otro, sea quien sea, porque, muy seguramente, intuyen que la palabra es engañosa, que cuando se habla siempre se dice más, que el discurso es siempre un reto para quien lo escucha, para quien está atento.

Todo lo planteado nos lleva a pensar que este es un asunto muy delicado. La experiencia muestra los excesos, desaciertos, atropellos y fracasos que pueden cometerse bajo la bandera de la "intervención psicológica", de la "cura psicológica". ¿Dónde cabe la responsabilidad del psicólogo? La experiencia también muestra los tumbos que suelen darse algunos de estos profesionales cuando en un momento dado se les cae la máscara, cuando se les derrumba la fachada, ya que ésta también se viene abajo, ¿por qué habrían de estar excluidos ellos de las crisis, los tormentos, las pasiones y conflictos a que nos vemos sometidos todos los humanos? Sobra decir que cuando esto pasa, cuando llega la crisis, no hay donde esconderse, no hay diploma que tape, no hay profesión que valga, que salve.

Para finalizar, una frase de Heráclito: "No hallarás los límites del alma, no importa la dirección que sigas, tan profunda es su razón" (p. 215). "Al respecto, podríamos decir que si bien es cierto que un conocimiento exhaustivo de sí mismo es utópico, también es cierto que es peor no intentarlo, negar su validez, su utilidad, peor es no intentar siquiera bordear el abismo, peor es negar el abismo, no cuestionarnos, no reconocer nuestros límites, nuestra falta. Igualmente, valdría la pena que los psicólogos escucháramos un poco a Freud cuando recomendaba para los futuros psicoanalistas una formación que incluyera lo que llamaríamos hoy cultura general, unos buenos conocimientos sobre literatura, arte, lingüística, historia, mitología, entre otros, fuera de una psicoterapia personal en la que se hubieran enfrentado a sus propios fantasmas.

Algunos se quejan de la pérdida de status social de la carrera de psicología, de la pérdida de credibilidad, ante esto, vale la pena reflexionar, quizás, como psicólogos, si fuéramos más humildes, más atentos a nosotros mismos, más estudiosos, más críticos, si nos bajáramos de ese pedestal narcisista en que nos subimos desde el primer semestre pretendiendo controlar, modificar y sanar a ultranza, quizás lograríamos dar otra imagen de la profesión, realizar una gran labor social y podríamos reconocernos como indefensos seres humanos a quienes la existencia les formula constantemente preguntas sobre el deseo; sobre el sentido de la vida; sobre las relaciones con los otros; sobre los propios límites; sobre la felicidad; sobre el dolor de existir; también, sobre la Parca, la más olvidada, pero quien es, a fin de cuentas, la dueña de todo incluso de los diplomas...

# Conflicto de intereses:

La autora declara no tener conflictos de interés relacionados con este artículo.

# Referencias

Nietzsche, F. (1972). *El crepúsculo de los ídolos*. Medellín: Editorial Bedout.

Parménides - Heráclito. (1983). *Fragmentos*. Buenos Aires: Orbis.

# El sistema de creencias. Un mundo en declive

*The belief system. A world in decline*

Recibido: 5 de mayo de 2017 - Aceptado: 14 de Junio de 2017 - Publicado: 19 de octubre de 2017

**Forma de citar este artículo en APA:**

Betancourt Restrepo, C. A. (2017). El sistema de creencias. Un mundo en declive. *Poiésis*, (33), 126-132.

DOI: <https://doi.org/10.21501/16920945.2502>

Camilo Andrés Betancourt Restrepo\*

## Resumen

Dada la diversidad de teorías psicológicas y sociológicas, se han pasado por alto diversos elementos conceptuales que, viéndolo desde una perspectiva analítica, podrían dar explicación y solución a diversas situaciones problemáticas vigentes en muchos de los países latinoamericanos, y en caso concreto, en Colombia. Es por esta razón de ser que se estructura el presente ensayo, el cual tiene como fin retomar algunas teorías que, aun pudiendo generar controversia y contrariedad, también pueden explicar el origen de diversos fenómenos sociales presentes en esta hermosa tierra colombiana, y así mismo, permite generar posibles soluciones ante dichos fenómenos, los cuales han consolidado una serie diversa de situaciones altamente problemáticas.

## Palabras Clave:

Arquetipo; Construcción del símbolo; Identidad; Inconsciente colectivo; Símbolo, Sistema de creencias.

## Abstract

Given the diversity of psychological and sociological theories, a number of conceptual elements have been overlooked, which, from an analytical perspective, could provide an explanation and solution to various problematic situations in many Latin American countries, and in Colombia in particular. It is for this reason that the present essay is structured, which aims to retake some theories that, although they can generate controversy and contrariety, also explain the origin of diverse social phenomena present in this beautiful Colombian land, and also, allows to generate possible solutions to these phenomena, which have consolidated a diverse series of highly problematic situations.

## Keywords:

Archetype; Belief system; Identity; Collective unconscious; Symbol construction; Symbol.

\* Egresado del Programa de Psicología-Funlam. Correo electrónico: [camiloandresbr@gmail.com](mailto:camiloandresbr@gmail.com)

Para empezar, es necesario decir que uno de los conceptos que más aportes, controversia e interés ha generado en el campo de la psicología es el del inconsciente, el cual, si bien puede hallarse de profundo en los textos antiguos de base filosófica, sólo halla su íntima unión con la psique a partir de los extenuantes estudios realizados por el padre del psicoanálisis: Sigmund Freud. Es importante aclarar que, en la psicología, e incluso dentro de la doctrina psicoanalítica, hubo quienes llegaron a diferir de los estudios psicológicos que Freud llegó a realizar en rededor de este importante concepto.

En este texto yace la ambiciosa intención de profundizar en una de las más importantes diferencias que, tanto en la doctrina psicoanalítica como en el campo de la psicología en general, ha tenido un gran impacto, con respecto al concepto del inconsciente. En esta misma unión de hechos, cohabita la intención de aplicar los conceptos subyacentes de las diferencias que se pretenden plantear, a las dinámicas y fenómenos sociales que tienen lugar en la sagrada y ultrajada tierra bananera... Colombia, esa, que mantiene siempre tan llena de esperanza a su vez que en extremo carente de creencias propias, esa bella tierra que configura un íntimo mundo en declive.

Así pues, no queda otro camino que iniciar con lo básico: el término inconsciente tiene diferentes definiciones, incluso dentro de la misma corriente psicoanalítica. En el caso del creador de ésta corriente, Sigmund Freud, éste trató al inconsciente, dicho a grosso modo, como un lugar en el que yacen los complejos de carga afectiva. El conocido "*príncipe del psicoanálisis*", Carl Gustav Jung, por otro lado, hizo una diferenciación significativa entre inconsciente personal, haciendo referencia con éste concepto al inconsciente entendido por la doctrina Freudiana, y entre inconsciente colectivo (Jung, 2008).

Éste último, si bien puede en un principio generar dudas y despiadadas críticas, guarda dentro de sí aspectos de suma importancia para el conocimiento psicológico, que valen la pena analizar. Para Jung, el inconsciente colectivo es de un carácter arcaico y mitológico, que no reposa sus orígenes en la experiencia sino en su mera naturaleza, por ser innato y universal. Sus contenidos son denominados, según la psicología analítica, como arquetipos, y estos a su vez, son manifestaciones inconscientes que parten de un individuo y que tienen la gran capacidad de influir en una colectividad, hasta el punto de llegar a designar, ya de forma consciente, las figuras simbólicas de la cosmovisión primitiva, en calidad de representaciones colectivas que garantizan su constancia por medio de la tradición, como es el caso de los mitos, las leyendas y las doctrinas religiosas, las cuales, como muchas otras tradiciones y manifestaciones culturales, nos enseñan que toda estructura social nace, primero, de forma inconsciente, y que así mismo se originan los modus vivendi y las creencias colectivas dentro de una sociedad (Jung, 1995).

Según Jung (2008), los arquetipos se valen de dos elementos para la construcción de una estructura social, el primero de ellos es la necesidad de la psique de hallar un sentido a sí misma y a los elementos exteriores que le rodean, pudiendo proyectar así, en la realidad, el drama que la compone.

El segundo de ellos es el hecho de que todo fenómeno natural, ya sea un trueno o un amanecer, o social, como un homicidio o un acto de injusticia, tienen una repercusión significativa en la psique de las personas, siendo así que los primeros bien pueden significar la ira de un dios o el despertar de una divinidad, y los segundos una posesión demoníaca, o la corruptibilidad del espíritu a causa de algún macabro hechizo... Estos fenómenos tienen pues, la extraña y fascinante capacidad de movilizar los sentimientos, pensamientos y emociones, provocando así alrededor del fenómeno una creencia o una forma de comportamiento específica (Jung, 2008). Estas formas son luego consolidadas hasta convertirse en parte de la cultura, aunque ello signifique el deterioro inminente de la concepción arquetípica, y por tanto inconsciente, que los primeros hombres experimentaron a partir de los primeros contactos con dichos fenómenos y sucesos (Stein, 2004). Este insoslayable deterioro normalmente culmina en el decaimiento moral de las sociedades, las cuales han olvidado el sentir de sus primeros hacedores y las justificaciones que unen determinadas creencias a la fe. No obstante esto último y llegado a este punto, es importante resaltar el cómo ciertas comunidades que han defendido con brío y perseverancia sus creencias del mundo del consumo, del capital, de los excesos, las pasiones, las pulsiones y demás, han podido hacerlo gracias al importante poder de sugestión que sus profetas, chamanes y "sabios" han ejercido durante años en sus habitantes, exaltando así la importancia de sus símbolos, los cuales normalmente cumplen la función de contar la historia de la comunidad, permitiéndole a cada habitante de ésta, pasar por una propia e íntima experiencia arquetípica, por medio de la cual todos los símbolos renacen y se extienden hasta la "eternidad".

Aunque este no es el caso de las religiones más poderosas, los representantes de éstas, conocedores de la necesidad de mantener expectantes a sus creyentes y devotos, han creado durante siglos sus propias revueltas, ligadas éstas al poder político, para que, en medio del miedo y el furor de la guerra, nunca dejen de ser vistos sus estandartes, para nunca caer así en el olvido (Vallejo, 2007).

En fin, estas estructuras sociales deben su estabilidad a una identidad social forjada a partir de las representaciones colectivas, de símbolos significativos en los cuales son proyectados la historia y el sentir de una comunidad. Pero he aquí una gran pregunta que abraza de forma medrosa esta tierra colombiana:

Si son la historicidad y la tradición los elementos que encaminan las ideologías y los pensamientos, y las que estructuran además los arquetipos, es decir, valga la redundancia, la estructura ósea de las representaciones colectivas y los símbolos de influencia, ¿qué sucede entonces con aquellas sociedades y/o comunidades que han sido desterradas de sus propias raíces?, que han sido amedrantadas y desplazadas de sus creencias, tradiciones y palabras, por medio del látigo despiadado de las manos conquistadoras, como bien es el caso de toda América latina (Galeano, 1971). La respuesta a esta pregunta tan lanzada al vacío de nuestra historia es la pérdida de identidad, de la cual sólo queda la frágil necesidad de un sistema de creencias, aunque éstas sean ajenas a nuestra historia natural y chamánica, y aunque pertenezcan a las manos conquistadoras e invasivas que entre idas y venidas fomentaron esta falta de identidad. No obstante, aun recibiendo



estos sutiles placebos, y aun tras sucumbir al magnético efecto de masificación que genera la globalización, generando a su paso una identidad global como consumidores, continua la pregunta que en su momento se llegó a plantear Jung (2008):

¿podremos adoptar símbolos ya formados, crecidos en tierras exóticas, bañados en sangre extranjera, nombrados en lenguas extrañas, alimentados en culturas foráneas, desarrollados a través de una historia que nos es la nuestra? (...) ¿O en alguna parte de nosotros mismos hay el mandato de no representar una comedia, de remendar más bien nuestras propias ropas? (s.p.)

Tanto hoy día como desde los inicios de esta patria, se han hecho evidentes las problemáticas sociales a causa de la desestructuración, la falta de igualdad y la falta de dirección, causado esto por una educación desigual no sólo fomentada por los factores económicos sino también por los factores culturales y ambientales. Empero, es difícil que se no se presente una desigualdad, ya que tanto el periodo de la conquista como el de la liberación, tuvieron un impacto y un periodo de desarrollo y adaptación diferente en cada región, por lo que su significación a nivel psíquico plantea diferentes percepciones con respecto a lo social y lo político, a su vez que diferentes percepciones frente a los símbolos patrios (García, 2000). A esto se suma el hecho de que, para ese entonces las regiones, distanciadas unas de otras, habían ya asimilado y normalizado la conquista y la pérdida de sus raíces, y se habían adherido a otras representaciones colectivas provenientes de Europa, lo que propició el desarrollo de una visión individualista del territorio, en la que cada región, al igual que hoy, constituía un pequeño país con una historia, con una percepción y una cultura propia, aun cuando al final, éstas dependieran de creencias extranjeras que usurpaban las propias.

Después de la conquista los colombianos quedaron amparados en el vacío, contando únicamente con el olvido de sus raíces y con la sutil ignorancia enseñada por los conquistadores... Siendo así no es de sorprender que durante tanto tiempo haya persistido la mala administración del país al igual que la violencia y la desigualdad, y tampoco es de sorprender la necesidad de las personas de este país por adoptar sustitutos que llenen sus vacíos de identidad (Salvat, 1988). Empero, un sustituto no es más que eso, un vano remplazo que al final abre las puertas de la nada, "frente a la cual el hombre aparta el rostro con miedo". Una nada que intenta ser llenada con "absurdas ideas políticas y sociales, todas ellas espiritualmente desiertas" (Jung, 2008).

Claramente es posible hablar aquí de ese cabro dorado que nos ha vendido Europa, al cual llamamos religión cristiana (y sus derivados), ese opio extranjero bajo el que dormitan nuestras creencias naturalistas y que ha propiciado el desarrollo de un discurso fatalista que justifica todos los actos negativos y todas las intemperancias con frases como: "Dios sabe porque hace sus cosas", "ese es el designio divino", "esa es la voluntad de Dios", "Dios proveerá" etc.

Resumiendo lo dicho hasta el momento, Colombia es un País que tras una serie prolongada de invasiones ha ido perdiendo dirección ideológica, lo que también puede nombrarse como una desestructuración de todo un sistema de creencias, antiguamente orientado a lo natural. Esto ha fomentado la desigualdad, el vacío ideológico y espiritual, e incluso las vanas y ufanas políticas que giran en torno a un discurso vacío.

Lo dicho no implica que antiguamente las comunidades indígenas tuvieran siempre unas mismas creencias, sino que, en su mayoría, éstas orientaban a las comunidades a un mismo modus vivendi. Tampoco significa que todos los problemas sociales sean causa de este mundo de creencias en declive, sino que éste es un aspecto que ha fomentado el desarrollo de una honda desigualdad, la cual, a su vez, ha sido el detonante de innumerables injusticias y problemas sociales.

Habiendo resumido esto, ya sólo queda la búsqueda de soluciones para la inminente caída que resalto en este ensayo. Siendo así es menesteroso, en primera instancia, tener en cuenta que fenómenos tan comunes en Colombia como: homicidios (únicos y múltiples), violaciones, secuestros, extorsiones, invasiones, desigualdad social, inequidad, pobreza extrema, corrupción, tráfico de influencias, nepotismo, etc., dan cuenta de un diagnóstico propio que realza las carencias y virtudes a nivel psíquico, es decir, del aspecto negativo de nuestra identidad actual, usufructo de los múltiples vejámenes anteriormente nombrados, ocurridos a lo largo de la historia. Así mismo ocurre con los aspectos positivos, entre los que se resalta el espíritu imperecedero, aunque mal encaminado, de la colectividad.

Es la suma de estos aspectos la que nos muestra no sólo la falta de cohesión a nivel social, sino también el origen de nuevos arquetipos que han surgido en rededor de las nuevas formas de comportamiento, de las percepciones sobre los fenómenos sociales que tienen lugar, y de la necesidad de asir los pensamientos a una creencia o a algo que justifique la existencia. Un ejemplo de esto es la tecnología, la cual, como concepto generalizado y materializado a través de múltiples productos, ha generado una dependencia de la población hacia sí, una que como todas las adicciones, nace del deseo de llenar un vacío que se muestra inabarcable (Szletcher, 2007), generando con esto el desarrollo de cargas anímicas sobre un producto o un concepto, lo que desde la psicología analítica es nombrado como "*construcción del símbolo*", naciente de un arquetipo (Jung, 2008). Obviamente hay otros arquetipos considerables en el caso de Colombia, como son los conceptos de justicia e injusticia, íntimamente vinculados con el imago y los arquetipos ya existentes del viejo y el héroe que normalmente oscilan entre los extremos morales, no obstante es preciso que al identificar los nuevos arquetipos se enfatice en aquellos que encaminan al Eros, es decir a la pulsión de vida, más allá de Tanatos, la pulsión de muerte (Marcuse, 1983).

Tras realizar el diagnóstico, identificar los arquetipos que se manejan bajo una lógica de inconsciente colectivo, y dilucidar las representaciones colectivas derivadas, es menesteroso generar cohesión social a través de la palabra, las estrategias publicitarias y los medios masivos de comunicación, permitiendo a la población pasar por una experiencia arquetípica que genere el renacimiento de símbolos propios, nacientes de signos naturales del mismo origen, hasta la posterior estructuración de representaciones colectivas de amplia gama (Szletcher, 2007; Maldonado, 2008), y el abandono de los cesgos regionalistas que por tanto tiempo han fomentado el peligroso desarrollo de las historias únicas de las regiones, es decir, el imaginario que sobre estas se han formado, impidiéndoles, casi que por cultura, el paso al cambio y al progreso (Adiche, 2010)

Puede que estas últimas pretensiones sean asociadas a alguna pantomima idealista, no obstante, se han realizado diversos estudios sobre las estrategias de base psicológica que diferentes naciones, tales como Alemania, Rusia, China, Japón, Corea del Norte, etc. han empleado con el fin de que la población no olvide ni pierda su identidad (Szletcher, 2007), y que se una, aun entre las diferencias territoriales y culturales, y las injusticias, cosa que la historia nos ha demostrado que no suele suceder en este país (Ospina, 1999).

Es preciso que todas las estrategias que pretendan implementarse vayan acorde al diagnóstico, el cual ha de abordar estudios del comportamiento en todas las ciudades, pueblos, departamentos y regiones, como si se tratase de una segmentación de variable psicográfica, demográfica y conductual (Maldonado, 2008). Este último párrafo implica una realidad labrada a partir de innumerables esfuerzos que se han de emprender con el fin de lograr un cambio real y sostenible, y por eso, en caso de que estas pretensiones sean vistas como imposibles, es necesario recordar que múltiples países e industrias lo han hecho con sus propios iconos, símbolos y productos.

Esta tierra es nuestro producto, nuestra marca imborrable, es un mensaje que todavía se dibuja ilegible para nosotros mismos; por ende es preciso volverla entendible, legible, propia.

Esta tierra bananera es la madre de múltiples arquetipos, conceptos, teorías, representaciones, etc., que movida por un inconsciente colectivo que aun destila la sangre atorada de la conquista y las usurpaciones, mueve a las personas a una pregunta por lo que es propio, a un deseo por lo propio, a una añoranza que se muestra nostálgica por lo que es y siempre será, para bien y para mal, de los colombianos.

## Conflicto de intereses:

El autor declara no tener conflictos de interés relacionados con este artículo.

## Referencias:

- García, J. (2000). *Himnos y Símbolos de Nuestra Colombia*. Bogotá, D.C: Camer Editores.
- Galeano, E. (1971). *Las Venas Abiertas de América Latina*. México, D.F: Siglo XXI editores.
- Jung, C. (1995). *El Hombre y Sus Símbolos*. Barcelona: E.D Paidós Ibérica.
- Jung, C. (2008). *Aion. Contribución a los Simbolismos del Sí Mismo*. Buenos Aires: E.D. Paidós.

- Jung, C. (2008). *Arquetipos e Inconsciente Colectivo*. Barcelona: E.D. Paidós Ibérica.
- Maldonado, J. (2008). *Influencia de los factores psicológicos en la conducta del consumidor*. Tecsis-tecatl. Recuperado de [www. eumed.net/rev/tecsistecatl/index.htm](http://www.eumed.net/rev/tecsistecatl/index.htm)
- Marcuse, H. (1983). *Eros y Civilización*. Madrid: SARPE.
- Ospina, W. (1999). *¿Dónde está la franja amarilla?* Santa fe de Bogotá: Editorial Norma.
- Salvat. (1988). *Historia de Colombia. Tomo 3*. Bogotá: SALVAT editores Colombiana.
- Stein, M. (2004). *El Mapa del Alma*. Barcelona: Grupo Editorial 62, S.L.U.
- Szletcher, D. (2007). *La figura del consumidor en la modernidad: un análisis simmeliano de las estrategias empresariales de marketing*. Athenea Digital. Recuperado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-63996>
- Vallejo, F. (2007). *La Puta de Babilonia*. Madrid: Six Barral.

# ¿Es la psicología una ciencia?

## *The psychology is science?*

Recibido: 5 de mayo de 2017 - Aceptado: 14 de junio de 2017 - Publicado: 19 de octubre de 2017

**Forma de citar este artículo en APA:**

Garzón Betancourt, C. A. (2017). ¿Es la psicología una ciencia? *Poiésis*, (33), 133-138. DOI: <https://doi.org/10.21501/16920945.2503>

Carlos Antonio Garzón Betancourt\*

### Resumen

La psicología es considerada hoy en día como parte de las ciencias sociales y humanas. Este título ha sido posible gracias a los esfuerzos que ha hecho dicha disciplina por demostrar su carácter científico. No obstante, mediante el análisis riguroso, es posible dar cuenta de que los planteamientos que propone la ciencia no se corresponden en su totalidad con los que propone la psicología, poniendo, en este sentido, una ambigüedad con relación a si la psicología es ciencia, motivo de este ensayo. Para ello se realiza el análisis hermenéutico con los textos que se proponen de base para la discusión, resaltando los principales argumentos y derivar de allí una conclusión.

### Palabras clave:

Psicología; Ciencia; Convención.

### Abstract

The psychology has been considered today how part of social and humans sciences. It has been posible thanks to the efforts of this discipline for show his scientific character. Nevertheless is posible realize a anlysis of their approaches and say that it is not related to science, showing the ambiguity of psychology, reason for this text. An analysis is made hermeneutic whit the proposed texts for discussion.

### Keywords:

Psychology; Science; Convention.

\* Psicólogo egresado de la Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: [Carlos.garzonbe@hotmail.com](mailto:Carlos.garzonbe@hotmail.com)

*“Todo es medible y medir es el fin de la ciencia. Se puede medir una bacteria, el átomo, el núcleo del átomo, el electrón, la opinión pública, la inteligencia, la distancia que nos separa de la estrella Alfa del centauro... Todo se puede medir”*  
(Vallejo, 2005, p. 11)

# Introducción

La ciencia se ha vuelto una de las formas fundamentales de generar conocimiento y de tener un acercamiento hacia la verdad, sin embargo no es la única, aún en la mayoría de los casos con la pretensión de que la verdad es invariable, no muta, como si no tuviese un acontecer en el tiempo en el cual todo cambia. Es quizá ésta la gran diferencia de la psicología ubicada en el área de las ciencias sociales sin tener muy claro el porqué, con relación a otras ciencias en las cuales la verdad se corresponde a una exactitud que se mantiene con el paso del tiempo como es el de las matemáticas. ¿A qué se debe esto? El que la verdad se mantenga en un campo y varíe en el otro. ¿Cómo hace la psicología para mantener su status de área científica? Si es que le es posible.

Este escrito pretende dar un esbozo de acuerdo al problema que se presenta al contemplar la psicología como una ciencia, ya que sus postulados no se corresponden a ésta en múltiples aspectos, el problema en el que si bien se apoya en el método científico, lo hace partiendo de un principio de petición, en el cual la refutación como requisito de toda ciencia se hace imposible, pues lo único que adquiere son confirmaciones de semejantes principios, cayendo en una falsación constante. Así, se dará un recorrido por las concepciones establecidas por Vallejo (2005) y Popper (1972).

## *La psicología y su significado*

Psicología, en su significado estricto, nos remite a los planteamientos establecidos por los griegos, allí encontramos el concepto *Psykhé* fundamental para estos, en especial para los filósofos del momento. Mediante la extrapolación a las lenguas modernas, aquel concepto llega como *alma* y con dicha traducción mucho de lo concebido en el concepto se pierde. Por otro lado encontramos el concepto *logía* que en la extrapolación ha llegado como *tratado* o *estudio*. El término psicología contiene ambas raíces griegas, lo que implica en un término literario de la traducción *estudio* o *tratado del alma*. Ante esto surge una de las principales problemáticas, ya que aún la psicología teniendo en su raíz ambas concepciones, no se ha adentrado en el esclarecimiento de la *logía*, no sabe qué es eso, y mucho menos sabe a qué se refiere con *psykhé* o el *alma*.

Desde el surgimiento de la psicología y hasta nuestros tiempos ha sido tanto el problema de la psicología con relación a su objeto de estudio que la concepción de alma se ha modificado, a conveniencia de algunas posturas pretendientes de ser científicas, para poder establecer un objeto que incluso es observable, medible y cuantificable. Tenemos entonces el alma como la conducta, el cerebro, la mente, el lenguaje, la inteligencia, etc. El problema es que dependiendo de la concepción que se maneje se podría hablar de ciencia o no, esto es, la pretensión con el cambio del concepto, lo que no se ha tenido en cuenta es que al partir del cambio del concepto ya existe un problema, pues se establece una definición para orientar el objeto de estudio, es decir se parte de un principio de petición en el que ya existe un sesgo, así, cuando está la pretensión de volver simple lo complejo, por lo general se cae en una falsación.

De acuerdo a lo anterior, las llamadas ciencias de la contemporaneidad, en especial las sociales y con mayor razón la psicología, ya no están preocupadas por el entender su objeto y los fenómenos, ya solo se interesan por medir, y si ante esto se encuentra que tal pretensión no es posible entonces se deja de lado, como si fuese menos importante. ¿Hasta qué punto estos fenómenos medibles son correspondientes a una realidad y nos meras construcciones establecidas por la convención para el conocimiento de los fenómenos? Para la psicología este punto ha sido clave, ya que se piensa desde los conceptos planteados por las convenciones, así estos en algunos casos no se correspondan con la realidad externa. Tal como menciona Vallejo (2005) "Hay cosas que no es posible entender" (p. 18).

### *Vallejo y los argumentos de la ciencia*

Analicemos ahora el problema de la medición en la psicología. Con Binet se ha podido medir la inteligencia, completamente posible además, pues en palabras de Vallejo (2005) "donde hay más hay menos, y dónde hay más y menos hay grados, y lo que tiene grados es medible, y para lo que es medible siempre podremos proponer una unidad" (p. 16). En esa medida "una cosa es medir lo material y otra medir lo inmaterial" (p. 17), con la materia es más simple ya que se hace de manera directa, en cuanto a lo inmaterial se complejiza en la medida en la que la medición se establece a partir de sus efectos. No obstante con inmaterial no se debe entender la inexistencia, ello existe, y no solo en la conjetura, sino también en el "mundo físico" (p. 17). En el caso de la inteligencia aunque "no está constituida por la materia" (p. 17), si es producida por esta, es decir, por las neuronas y sus conexiones, el cerebro y todo lo demás. Así, "la materia es pues lo que produce lo inmaterial" (p. 17). Entendemos entonces que el cerebro produce la inteligencia, pero no podemos entender el como la produce, entonces ¿a la psicología le importa o le deja de importar? No le deja de importar porque se enorgullece de poder medirla y clasificarla, basta mirar alrededor para darse cuenta de lo que se ha hecho con la inteligencia, no fue suficiente con el planteamiento del coeficiente intelectual, sino que además tenemos las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional, es decir, inteligencia por todos lados, mediciones por todos lados y ciencia por todos lados. "Nunca lograremos entender como lo material origina lo inmaterial. Y sin embargo los conceptos "material"

e “inmaterial” pertenecen al lenguaje cotidiano, no son inventos de filósofos ni de físicos, no son términos técnicos” (p. 18). No lograremos entender eso, ni cómo surge el yo a partir de lo que consideramos ese cerebro orgánico, ni como este produce la mente, solo nos quedan las conjeturas.

## *La ciencia planteada por Popper*

Ahora bien, con relación a las problemáticas que se presentan en la ciencia, Popper (1972) en su texto *conjeturas y refutaciones* señala que existe una distinción entre la ciencia y lo llamado pseudociencia, la primera a pesar de su status se equivoca y la segunda a pesar de la desvalorización con la que acarrea en la contemporaneidad a veces da con la verdad. Para esta distinción, señala Popper (1972), la ciencia parte del método empírico, “que es esencialmente inductivo, o sea que parte de la observación o de la experimentación” (p. 57), diferente al método que emplean las pseudociencias, en el que a pesar de que se apela a la observación o a la experimentación no se logra adecuar a las normas científicas; esto puede observarse en el caso de la astrología e incluso en el caso de la psicología por lo que se ha expresado en párrafos anteriores.

La psicología, según Popper (1972), posee en su discurso un poder explicativo de tal magnitud que parece explicarlo todo, a pesar de que su objeto es completamente complejo, más incluso que el de las ciencias exactas, no obstante, para Popper (1972) esta “fuerza aparente” del discurso es su debilidad. Recapitulemos el planteamiento acerca del principio de petición del cual parte la psicología, no sólo al definir el concepto alma como algo en específico, volviéndolo un objeto completamente delimitado, sino que a su vez, por medio de sus procedimientos, como es el de la clínica por ejemplo se encuentran “ejemplos confirmatorios” (p. 59), que se ajustan a los planteamientos dados, no sin antes dejar claro que dichos planteamientos no necesariamente son falsos por la forma de operar.

Para Popper (1972) entonces “el criterio para establecer el status científico de una teoría es su refutabilidad o su testabilidad” (p. 61). En el caso de las observaciones clínicas por ejemplo “son interpretaciones a la luz de la teoría y sólo por esta razón parecen dar apoyo a las teorías a cuya luz se las interpreta pero el verdadero apoyo sólo puede obtenerse de observaciones emprendidas como test” (p. 62). En esta medida ¿Cuáles son los criterios de refutación de la psicología? Por lo menos ¿se han discutido? ¿Cómo se refutan las observaciones clínicas? Con ello, a pesar de las confirmaciones por medio de la observación, no se encuentra respaldada por elementos de juicio empíricos. Y dice Popper (1972) “para ser colocadas en el rango de científicos, los enunciados o sistemas de enunciados deben ser susceptibles de entrar en conflicto con observaciones posibles o concebibles” (p. 64).

La psicología a lo largo del tiempo, en su afán de ser ciencia y de mantenerse en semejante concepción, lo que ha hecho es alejarse del objeto central de estudio que le corresponde, el alma, busca ejemplos confirmatorios por doquier, ejemplos que solo explican planteamientos que lo explican todo, como es el caso de las diferentes orientaciones teóricas de la psicología, los diferentes campos de la psicología. Entonces ¿algunas corrientes y algunos campos son científicos



y otros no? La respuesta debe ser clara, por supuesto que no. La psicología es o no es una ciencia pero no puede ubicarse en el medio de ambos extremos, de lo contrario tendría que fragmentarse más de lo que ya se encuentra. Pues es concebido que el todo contiene sus múltiples partes, caso contrario de lo que serían las partes con diferentes todos, lo cual es imposible.

¿Qué hacer entonces en el caso de la psicología? Tal vez esta deba seguir el camino que Hegel (1994) le denunció a la filosofía al manifestar que para dejar de ser amor por la sabiduría para convertirse en saber real, ésta debía emplear su propio método y no el de la ciencia, pues el de la ciencia no puede ser aplicado a la filosofía. En este sentido es probable que la psicología también se encuentre perdida en un método que no le es propio y en el cual en vez de acercarse a su objeto o un fenómeno lo que hace es que lo entorpece.

## Conclusiones

Para concluir, la psicología se ubica estrictamente en el tiempo y todo lo que acontece en el tiempo cambia, el individuo cambia, el alma cambia, el espíritu cambia, el tiempo permite la distinción del alma. Cuando del hombre, o del alma se trata, no existe una verdad definitiva, la existencia depende del mundo simbólico. Se debe romper con la creencia de que las cosas están bien hechas cuando hablamos de objetivo, dejando atrás lo subjetivo, pretensión de la ciencia, cuando lo objetivo mismo es una sumatoria de subjetividades que se mancomunan, es decir que se corresponden a convenciones establecidas desde el inicio de la humanidad, subjetividades, esto es posible dado que la realidad no es algo que esté por fuera del orden del lenguaje y la alteridad solo es posible en quien habla.

## Conflicto de intereses:

El autor declara no tener conflictos de interés relacionados con este artículo.

# Referencias

Hegel, G. (1994). Fenomenología del espíritu. México D.F: Fondo de Cultura Económica.

Popper, K. (1972). Conjeturas y refutaciones. Barcelona: Paidós.

Vallejo, F. (2005). Manualito de imposturología física. México D.F: Santillana ediciones generales.

# La importancia de la psicoterapia cognitivo-conductual en el tratamiento de los trastornos mentales

*The importance of cognitive-behavioral psychotherapy in the treatment of mental disorders*

Recibido: 5 de mayo de 2017 - Aceptado: 16 de junio de 2017 - Publicado: 19 de octubre de 2017

**Forma de citar este artículo en APA:**

Londoño Salazar, M. (2017). Reflexiones sobre la ética del psicólogo. *Poiésis*, (33), 139-145. DOI: <https://doi.org/10.21501/16920945.2504>

Manuela Londoño Salazar\*

## Resumen

El tratamiento de los trastornos mentales se ha convertido en un eje principal en el campo de la salud mental, la psicología ha tenido una gran evolución en cuanto a sus tratamientos de intervención en las enfermedades mentales. El objetivo principal de este ensayo, fue dar a conocer el enfoque cognitivo-conductual, su eficacia e importancia en los tratamientos de las enfermedades mentales, exponiendo los diferentes conceptos, métodos y beneficios que posee esta escuela psicológica. Esto con el fin de incentivar a los profesionales de la salud mental, la importancia de la psicoterapia en las enfermedades mentales, para la obtención de pronósticos más saludables, adaptables y funcionales en los pacientes.

## Palabras claves:

Cognitivo-Conductual; Enfermedad mental; Trastorno mental; Psicoterapia; Psicología; Tratamiento.

\* Estudiante de Psicología de la Universidad Católica Luis Amigo. Correo electrónico: [manuela.londonosa@amigo.edu.co](mailto:manuela.londonosa@amigo.edu.co)

## **Abstract**

The treatment of mental disorders has become a major axis in the field of mental health, psychology has had a great evolution in its intervention treatments in mental illness. The main objective in this essay was to present the cognitive-behavioral approach, its efficacy and importance in the treatment of mental illnesses, revealing different concepts, methods and benefits of this psychological school. In this order to encourage mental health professionals, the importance of psychotherapy in mental illness, to obtain healthier, adaptable and functional prognoses in patients.

## **Keywords:**

Cognitive-Behavioral; Mental disorder; Mental illness; Psychotherapy; Psychology; Treatment.

Aunque la sociedad evoluciona y acepta nuevas culturas, nuevas modas y nuevas enfermedades, los trastornos mentales aún siguen siendo un tema indecoroso; muchas veces el hecho de asistir a una consulta psicológica resulta extraño para los demás, por lo cual la aceptación de una enfermedad mental para quien la padece, se vuelve mucho más compleja. Eso sin contar que el padecimiento produce un deterioro cognoscitivo reflejado en pensamientos distorsionados e ideas irracionales, que se vuelven el diario vivir de los pacientes, quitándoles la tranquilidad a ellos y a quien los rodea.

En este sentido, la gran mayoría de personas que son diagnosticadas con una enfermedad mental, su terapia inicia con toma de medicamentos farmacológico (psiquiatría), con el fin, de estabilizar la persona de su estado alterado de consciencia; sin embargo la terapia cognitivo-conductual ha demostrado ser una herramienta indispensable para la obtención de pronósticos más eficaces en los tratamientos.

Por otra parte, el diagnóstico de un trastorno mental, abarca cambios significativos en la vida de quien lo padece y de los que están a su alrededor, las transformaciones pueden ir desde la conducta alimenticia, hasta crear un nuevo círculo social, obligando al paciente a modificar muchos ámbitos de su vida.

En este orden de ideas, se hace evidente que el impacto del diagnóstico de cualquier enfermedad tanto física como mental, genera en el paciente diversas preguntas, tales como: ¿de dónde viene la enfermedad?, ¿por qué da?, ¿tiene cura?, ¿Por qué a mí?, que en ocasiones suelen ser respondidas inadecuadamente o simplemente no se responden, lo cual ocasiona pacientes desertores de los tratamientos y recaídas constantes.

Entre los tratamientos disponibles para quienes padecen algún tipo de trastorno mental, se contempla los psicofármacos y la psicoterapia, los cuales han demostrado una eficacia similar si nos atenemos a la mera reducción de síntomas, no obstante, la psiquiatría en ocasiones se ha quedado corta como tratamiento único, lo cual ha impulsado la psicoterapia como complemento para la eficiencia de los procesos, .es así como “recientemente la revista World Psychiatry, una de las publicaciones psiquiátricas con más renombre a nivel internacional, ha puesto de manifiesto la efectividad de las intervenciones psicológicas en el tratamiento de los trastornos mentales graves, ante la falta de nuevos fármacos que actúen eficazmente” (Palomar, 2014), sin embargo, continua pareciendo una segunda opción.

Según el Manual Diagnóstico y Estadístico (DSM) en sus diferentes versiones, conceptualiza al trastorno mental como “un síndrome o un patrón comportamental o psicológico de significación clínica, que aparece asociado a un malestar, a una discapacidad o a un riesgo significativamente aumentado de morir o de sufrir dolor, discapacidad o pérdida de la libertad.”

Este manual realiza una categorización de tipos de trastornos mentales, los cuales demandan diferentes métodos y cuidados del paciente, ya sea con tratamientos farmacológicos y/o psicológicos; este último, el modelo psicológico que más se adapta al DSM es el cognitivo (psicoterapia

cognitiva), el cual se apoya en los criterios diagnósticos de este manual y propone que “todas las perturbaciones mentales tienen en común una distorsión del pensamiento, que influye en el estado de ánimo y en la conducta de los pacientes” (Beck, 2000).

Así pues, uno de los tratamientos para los trastornos mentales es la psicoterapia, la cual se presenta como un procedimiento en donde un profesional en psicología emplea técnicas para ayudar a una persona a superar sus dificultades psicológicas, con el objetivo de lograr el bienestar psíquico y la adaptación del sujeto; en este existen varios enfoques y técnicas de intervención, que posibilitan al paciente la elección más acorde de su terapeuta.

En el caso del apoyo psicoterapéutico en el diagnóstico de una enfermedad mental, la terapia cognitivo-conductual, se presenta como uno de los tratamientos de primera elección, basado en los principios, mecanismos y procesos que rigen la conducta anormal proporcionada por otras disciplinas científicas de la psicología, tales como la psicopatología, la psicología del aprendizaje y la psicología cognitiva.

En relación con lo anterior, en el año de 1998 la Asociación Americana de Psicología, para evaluar la eficacia de los tratamientos psicológicos, estableció los siguientes criterios para la medición de la efectividad en la terapias, si: “ su eficacia venga avalada empíricamente por los resultados de al menos 2 estudios experimentales intergrupos o de 10 estudios experimentales de caso único, que demuestren que dicha terapia es superior a un tratamiento farmacológico, a un placebo psicológico o a otro tratamiento psicológico alternativo, o bien, que es equivalente a un tratamiento bien establecido.

Teniendo en cuenta estos criterios, el comité de la División 12 de la APA creó una lista de tratamientos psicológicos cuya eficacia estaba avalada empíricamente para ciertos trastornos específicos. Esta lista incluía 67 tratamientos para 33 trastornos distintos, y el 85% de dichos tratamientos pertenecían a la perspectiva cognitivo-conductual” (García, s.f, p. 4).

Es así, como este enfoque terapéutico, está centrado en problemas y dificultades del aquí y el ahora, es decir, trabaja directamente lo irracional y lo distorsionado en el padecimiento mental como factores mantenedores del mismo; para este el objetivo principal es la solución de problemas del paciente, mediante el cambio conductual, cognitivo y emocional. Una de las características clave, es que radica en las conexiones subjetivas y conductuales de las creencias, los sentimientos y las acciones del paciente, independientemente de que estas creencias estén basadas en la realidad.

Además, se trata de dos modelos con una amplia trayectoria investigativa: el cognitivo y el conductual; el primero se focaliza en la identificación de los esquemas y procesos mentales, con los que el paciente interpreta y da un significado acerca de sí mismo y del mundo; el segundo se fundamenta en la conducta externa, y en los procesos básicos del aprendizaje; la unión de estos dos enfoques, pretende modificar la forma en que piensan las personas, mediante estrategias investigadas anticipadamente con estudios de caso.

Algunas de las estrategias son: la desensibilización sistemática, la terapia racional emotiva conductual de Ellis, terapia cognitiva de Beck, entre otras, En palabras de Prada (2011), “los procedimientos mixtos, donde se trabaja en el aspecto cognitivo, afectivo y comportamental, son los mejores, pues abarcan toda la persona” (p. 247).

Así mismo, lo que busca la psicoterapia cognitivo-conductual en el tratamiento de los trastornos mentales, es que el paciente, evidencie sus propias interpretaciones acerca de su enfermedad, la entienda y sobre todo la acepte, ayudándolo a definir unos objetivos y enseñándole aplicar técnicas psicológicas que contribuyan a disminuir dicho malestar asociado al trastorno; es importante señalar, que en la mayoría de tratamientos médicos en enfermedades mentales, la farmacología tiene un papel fundamental para la estabilidad y el buen funcionamiento del sujeto, sin embargo, no todas las personas cuentan con la habilidad de transformar sus vidas y aceptar una enfermedad.

Pero entonces, ¿qué pasa si los medicamentos no aclaran los pensamientos, la manera de ver el mundo y las cuestiones que presentan los pacientes?, es allí donde el factor biológico deja de ser el principal, y se incluyen otros factores como socioculturales y psicológicos, en efecto la psicoterapia se carga de potencia y se vuelve necesaria en este proceso, para crear conciencia de la enfermedad, para una adhesión a la farmacología, el conocimiento de sus síntomas, la detención precoz de episodios, para ayudarle al paciente a distinguir y reconocer aquello que le afecta, fomentar la responsabilidad, el autocuidado, la capacidad de elegir y decidir, evaluando y asumiendo las consecuencias que esto implique.

Adicionalmente, la psicoterapia cognitivo-conductual, ofrece psicoeducación para las familias o cuidadores del paciente, capacitándolos sobre el diagnóstico y proporcionándoles las herramientas para la comprensión y manejo de la persona que lo padece; además se les brinda una guía sobre qué factores pueden mejorar o empeorar el pronóstico, reduciendo la carga y estrés de la familia logrando una mayor estabilidad emocional. “Los programas psicoeducativos para familiares destinados al aumento de los conocimientos sobre la enfermedad mental y el cambio de actitudes, se ha mostrado útil dentro del ámbito de la intervención familiar, en la reducción del riesgo de recaídas de los enfermos (Lam, 1991; Goldstein, 1995; Lenn y Mueser, 1996) y reducción de la carga familiar (Smith and Birchwood, 1987; Cozolino et al. 1989; Abramowitz y Coursey, 1989).

Por otra parte, es importante para la eficacia del tratamiento, que entre terapeuta y el paciente, se logre un nivel de confianza (rapport) que les permita establecer una conversación transparente, en donde el paciente exprese libremente sus pensamientos, sin miedo a sentirse juzgado o rechazado; esta conexión posibilita que el terapeuta asuma un papel principal en la vida y recuperación de quien padece el diagnóstico, “sustentado, en la certeza de que él posee un conocimiento y una actitud para ponerlos en favor del bienestar de su paciente, y como consecuencia el paciente asume una posición sumisa y de espera frente a la cura” (Ospina, 2004, p. 119).

Por todo lo dicho, es importante analizar los beneficios que la psicoterapia puede tener en la vida de los pacientes, priorizándola como tratamiento integral de estos; sin embargo los diagnóstico de enfermedades mentales, se puede asemejar con un problema dental, debido a que este último se

puede padecer como un dolor de muela por caries, y esto ocasiona que la persona deba asistir a su odontólogo, el cual inmediatamente realiza una limpieza bucal, estabilizando el dolor, además le da una serie de recomendaciones, como cepillarse los dientes tres veces al día y para mayor cuidado y eficacia el uso de la seda dental. Muchos pacientes se quedan con la primera recomendación pues es la más usada y la seda dental pasa a un segundo plano.

De modo análogo, en el diagnóstico de los trastornos mentales, generalmente se hacen cuando el paciente entra en crisis, acude a un médico psiquiatra, el cual al igual que el odontólogo, intenta disminuir inmediatamente los síntomas con medicamentos, logrando una estabilidad psíquica. No obstante el psiquiatra realiza una serie de recomendaciones, entre esas se encuentra la asistencia a psicoterapia y grupos de apoyos, que le permitan educarse sobre la enfermedad; recomendación que se evade por el paciente, quienes en su mayoría, priorizan el uso solo de fármacos y omite la asistencia a psicoterapia, lo cual produce tratamientos menos eficaces.

Se hace necesario, aumentar la perspectiva eficaz frente a la psicoterapia, debido a que solo una pequeña proporción de los pacientes que padecen trastornos mentales reciben acompañamiento terapéutico, aun cuando ésta, se ha demostrado su validez y eficiencia, pudiendo ser empleada de forma mucho más generalizada (Crist-Cristoff, 1992; Russell, 1996; Blay, 2002; Layard, 2006 b; Cuijpers, 2007).

Así pues, es de gran importancia fomentar en el campo de la salud mental, entre profesionales médicos, psiquiatras y psicólogos, que desde su ejercicio, se complementen los tratamientos de trastornos, con la psicoterapia, como herramienta prioritaria en la educación, control y aceptación del paciente en su diagnóstico; en miras de que sean más exitosos los resultados y se puedan obtener beneficios sociales, personales, emocionales y físicos que le permitan tener una vida con mayor bienestar.

## Conflicto de intereses:

La autora declara no tener conflictos de interés relacionados con este artículo.



# Referencias

- Beck, J. (2004). *Terapia cognitiva*. New York, London: Gedisa.
- Feldman, R. (2005). *Psicología con aplicaciones en países de habla hispana (Sexta ed.)*. México: Mc Graw Hill.
- Fullana, A., Fernández de la Cruz, L. Bulbena, A., Toro, J. (2011, Abril). Eficacia de la terapia cognitivo-conductual para los trastornos mentales. *Elsevier*, (138), DOI:10.1016/j.medcli.2011.02.017
- Ospina, D. (2004). La relación terapeuta-paciente en el mundo contemporáneo. *Scielo*, 26(1), 116-122. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/iee/v26n1/v26n1a11.pdf>
- Prada, J. (2011). *Escuelas Psicológicas y Psicoterapéuticas*, Bogotá, Colombia: San Pablo.

# **DIRECTRICES PARA LOS AUTORES**

# Políticas Editoriales

## *Enfoque*

La revista electrónica del Programa de Psicología de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Universidad Católica Luis Amigó, tiene como objetivo primordial, la divulgación de información pertinente sobre los desarrollos de los diferentes ámbitos de la psicología, tanto en nuestro medio, como en el resto del mundo; a la vez sirve de apoyo al Programa en el cumplimiento de sus objetivos en docencia, investigación y extensión. Poiésis es una revista de divulgación; esto significa que sus criterios no son los de una revista científica, aunque algunos de sus artículos responden a productos resultado de investigaciones, su difusión es semestral (dos al año). Con esta publicación se busca aportar al desarrollo de la ciencia a partir de discusiones y debates a nivel regional, nacional e internacional en el área de la Psicología.

## *Público objetivo y alcance*

La revista está dirigida al público en general por el carácter genérico en sus publicaciones, procurando contribuir al saber y conocimiento científico-académico en cualquier tema relacionado con todos los ámbitos y corrientes de la Psicología.

## Tipos de artículos que se reciben

Se reciben artículos académicos y artículos de investigación científica en el área de la Psicología, ya se trate de contribuciones de los docentes, los estudiantes, los graduados y del público externo.

Los artículos deben ser inéditos, escritos en Word con interlineado a 1.5 líneas, con fuente Arial de 12 puntos. Deben incluir el título, resumen y palabras clave en español e inglés.

- **Artículo de investigación científica y tecnológica:** producto de proyectos finalizados de investigación. La estructura contiene seis partes: introducción, método, resultados, discusión, conclusiones y referencias.
- **Artículo de reflexión derivado de investigación:** producto de proyectos finalizados de investigación, con una perspectiva analítica, crítica o interpretativa. Recurre a fuentes originales. El texto debe tener como estructura: introducción, desarrollo, conclusiones y referencias.
- **Artículo de revisión:** documento resultado de una investigación terminada donde 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, las técnicas de desarrollo y el estado actual de la disciplina. Se caracteriza por presentar una revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias. En su estructura debe contener: introducción, método, resultados, discusión, conclusiones y referencias.

- **Reporte de caso:** documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular, así da a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática de la literatura sobre casos similares.
- **Artículo de reflexión no derivado de investigación:** documento que da cuenta de la reflexión personal de un autor sobre un tema o problemática de su interés.
- **Artículo 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.
- **Editorial:** texto escrito por el editor, un miembro del comité editorial o un invitado por parte de la revista.
- **Reseñas de libros:** se divulgarán reseñas de textos propuestos por alguno de los miembros de los comités, y cuando así se haga obedecerá a libros que se consideren pertinentes o relevantes para las disciplinas que cubre la revista.

## Proceso de revisión por el Comité editorial

Los miembros del Comité seleccionan con rigurosidad los artículos a partir de los criterios establecidos por la revista; sin conflicto de intereses respecto al tema o artículo elegido. El conflicto de intereses se interpreta como cualquier tipo de relación de índole financiero, profesional o personal que incida en la objetividad y en la presentación de la información. En el proceso de selección de los escritos se tienen en cuenta:

1. La validez como producto de una investigación.
2. La pertinencia y el aporte que hace a las ciencias en general.
3. El hilo conductor y sentido de lo que se escribe.
4. La actualidad de lo expuesto.
5. La correspondencia y la coherencia del documento.

## Manual para la presentación de los artículos

Es importante que los contribuyentes se ciñan a las indicaciones del presente manual para la aceptación inicial de sus artículos, pues la primera selección de los mismos obedece al seguimiento del formato, las directrices y las políticas de *Poiésis*.

## Formato general de los artículos

El texto debe ser escrito en Microsoft Word, tamaño carta.

- Las márgenes utilizadas serán de 3 cms. en todos los lados: superior, inferior, derecho e izquierdo.
- Letra Arial, tamaño 12 puntos.
- Texto en interlineado a 1,5.
- Extensión máxima: 35 páginas, que incluyen cuadros, gráficas, referencias, y notas.
- Se debe escribir con correcta ortografía y gramática.
- La redacción debe ser clara y precisa (sintaxis).
- El título del texto debe presentarse en español e inglés.
- El escrito debe tener una nota por cada autor, que indique en estricto orden: Formación académica, filiación institucional, pertenencia a algún grupo de investigación, paíscuidad, correo electrónico y ORCID.
- El resumen del texto se presenta en español e inglés (abstract), con una extensión máxima de 350 palabras. Debe contener la idea principal, objetivos, metodología, una breve descripción de los hallazgos y las conclusiones.
- Las palabras clave se presentan en español-inglés, escritas con mayúscula inicial y separadas por ; y en orden alfabético.

## Formato para la presentación de los artículos

En el caso de artículos producto de investigaciones: el **título** debe ser tipo *abstract* con una extensión de 12 palabras; si incluye subtítulo la extensión máxima total es de 18 palabras. En él se deben identificar las variables y asuntos teóricos que se investigan. Debe tener nota al pie de página indicando el nombre del proyecto de investigación del que se deriva el artículo, las entidades financiadoras, el código del proyecto, fase de desarrollo y fechas de inicio y finalización.

La **nota de autor** (para cada uno de los autores) debe contener lo siguiente: declarar su máximo nivel de formación académica y el programa del que egresó, su filiación institucional, correo electrónico y el número de registro en ORCID. Se entiende que quienes firman como autores han contribuido de *manera sustancial* a la investigación. Para ampliar información sobre quien merece autoría, remitirse al *Manual de publicaciones de la American Psychological Association* (APA, 2010, p. 18).

El **resumen** debe ser **analítico**, estructurado de la siguiente manera: introducción, método, resultados y conclusión, y con un máximo de 180 palabras. En el caso de los artículos de reflexión derivada de investigación, el resumen debe, del mismo modo, expresar clara y sucintamente el objetivo del artículo, los principales supuestos de los que parte, los argumentos que utiliza como soporte y la tesis que lo estructura. Jamás deben aparecer citas ni referencias en un resumen.

Todas las **palabras clave**, sin excepción, deben ser extraídas del *Tesaurus de la Unesco*, disponible en: <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>. Deben ser entre tres y cinco palabras clave.

Los autores deben **traducir** al inglés el título, el resumen y las palabras clave. No se recomienda hacerlo a través de *softwares* o páginas web.

Las **notas al pie de página** únicamente se utilizan para aclaraciones o digresiones, jamás para referencias ni para información importante. Cuando sean necesarias las notas al pie, deben ir en letra Arial tamaño 10 puntos.

**Estructura del artículo:** en la **Introducción** se plantea el problema de investigación, los antecedentes y el marco teórico, las hipótesis y los objetivos específicos. En **Método** se describe como se estudió el problema: caracterización del estudio, de los participantes, el procedimiento del muestreo y las técnicas de recolección de datos. En **Resultados** se da cuenta de los hallazgos de la investigación; si es necesario, se hace uso de tablas y figuras. En la **Discusión** se muestra la significación de los resultados en dialogo con los antecedentes y el marco teórico. En las **Conclusiones** se escucha la voz propia de los autores, con las implicaciones que tiene la investigación realizada y la contribución teórica o practica que hace a la disciplina en que se enmarca. Cualquier ayuda técnica –funciones de apoyo como recolección o ingreso de datos, reclutar participantes, dar sugerencias para el análisis estadístico o lectura y análisis del artículo– o apoyo financiero recibido –tipo contrato o beca–, amerita agregar una sección de **Agradecimientos**. Por último, en las **Referencias** deben ir listadas todas las obras a que se hizo mención en el artículo. Es importante cotejar todas las partes de cada referencia con la publicación original, de manera que no se omita información para su fácil ubicación, incluyendo los DOI o las URL si están disponibles.

## Articulación de las citas

Las citas y referencias se deben adecuar al Manual de publicaciones de la American Psychological Association (APA, 2010). Esto implica que debe haber plena correspondencia entre citas y referencias.

En normas APA únicamente se listan en las referencias las obras efectivamente citadas bien sea directa o indirectamente. Es importante verificar que se respete siempre la manera como se firman los autores, esto es, que si lo hacen con dos apellidos, así aparezcan tanto en el momento de la cita como en el listado de referencias. Igualmente, es necesario conservar el orden de aparición de los autores en las fuentes consultadas, pues obedece al grado de contribución en la investigación.

**Cita textual corta:** también conocida como cita literal; es cuando se reproducen con exactitud las palabras de un autor. No se debe alterar ninguna palabra del texto y en caso de precisar introducir alguna, se debe poner entre corchetes. La cita corta, que es inferior a 40 palabras, va entre comillas y luego de ellas se abren paréntesis para introducir el o los apellidos de los autores, el año y la(s) páginas donde se encuentra. Las citas textuales nunca van en cursiva y todo énfasis debe indicarse a quién pertenece (si se encuentra en el original o es un énfasis que se quiere hacer). Ejemplo: “Es infinitamente más cómodo, para cada uno de nosotros, pensar que el mal es exterior a nosotros, que no tenemos nada en común con los monstruos que lo han cometido.” (Todorov, 1993/2004, pp. 163-164).

La referencia correspondiente sería así:

Todorov, T. (1993/2004). Gente común. En *Frente al límite* (pp. 129-167). 2ª ed. México: Siglo XXI.

**Citas literales o textuales de más de 40 palabras:** las citas literales que tienen más de cuarenta palabras se escriben en párrafo aparte y sin comillas ni cursiva. Para efectos de su clara identificación para la diagramación, en la Revista Poiésis se escriben en un tamaño de 10 puntos, con sangría a 2,54 cm. y sin comillas. Concluida la cita, se escribe punto antes de la referencia del paréntesis y posterior a este. Ejemplo:

La enfermedad mental tiene implicaciones tanto personales como familiares. Tanto los estilos de afrontamiento como la conducta de enfermedad varían en función de los recursos que el sujeto pone en juego, entre los recursos ambientales el principal es la familia, de aquí la especial importancia que cobra el grupo familiar en el tratamiento de la persona con enfermedad mental. (García Laborda y Rodríguez Rodríguez, 2005, p. 45).

La referencia correspondiente sería así:

García Laborda, A. y Rodríguez Rodríguez, J. C. (julio-diciembre, 2012). Afrontamiento familiar ante la enfermedad mental. *Cultura de los cuidados*, (18), 45-51. DOI: <http://dx.doi.org/10.14198/cuid.2005.18.08>

**Paráfrasis o cita no literal:** este tipo de cita toma las ideas de una fuente original y las reproduce, pero no con los términos originales, sino con las propias palabras del autor. Se utiliza para exponer ideas generales. Ejemplo: los trabajos de Matthew Benwell (2015) intentan potenciar una mirada renovada en el campo de la geografía social.

Esta es la referencia correspondiente:

Benwell, M. (December, 2015). Reframing Memory in the School Classroom: Remembering the Malvinas War. *Journal of Latin American Studies*, 48(2), 273-300. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0022216X15001248>

**Trabajos de múltiples autores:** cuando se cite un trabajo de dos autores, siempre deben ponerse los apellidos de ambos. Ejemplo: (García Laborda y Rodríguez Rodríguez, 2005). Cuando el trabajo comprenda de tres a cinco autores, se citan todos los autores en la primera aparición. En las demás citas del mismo texto, se escriben los apellidos del primer autor y se termina con et al., indicando el año y la página. Ejemplo: 1ª cita: (García del Castillo, López-Sánchez, Tur-Viñes, García del Castillo-López y Ramos, 2014). 2ª y demás citas: (García del Castillo et al., 2014). Si el texto tiene de seis autores en adelante solo se ponen los apellidos del primer autor seguido de et al. (sin cursiva) desde la primera aparición de la cita. Ejemplo: (Torres Pachón et al., 2015).

Las referencias correspondientes a los tres trabajos citados en estos ejemplos y organizadas alfabéticamente son:

García del Castillo, J. A., López-Sánchez, C., Tur-Viñes, V., García del Castillo-López, A. y Ramos, I. (2014). Las redes sociales: ¿adición o progreso tecnológico? En A. Fernández (coord.), *Interactividad y redes sociales* (pp. 261-279). Madrid: Visión.

García Laborda, A. y Rodríguez Rodríguez, J. C. (julio-diciembre, 2012). Afrontamiento familiar ante la enfermedad mental. *Cultura de los cuidados*, (18), 45-51. DOI: <http://dx.doi.org/10.14198/cuid.2005.18.08>

Torres Pachón, A., Jiménez Urrego, Á. M., Wilchez Bolaños, N., Holguín Ocampo, J., Rodríguez Ovalle, D. M., Rojas Velasco, M. A.,... Cárdenas Posada, D. F. (enero-junio, 2015). *Psicología social y posconflicto: ¿reformamos o revolucionamos?* Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 6(1), 176-193. DOI: <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.1432>

**Autor corporativo:** cuando el autor es una entidad con sigla muy conocida, en la primera cita se escribe el nombre completo y en las siguientes se abrevia a la sigla conocida. Ejemplo: (American Psychological Association [APA], 2010). Sigüientes citas: (APA, 2010).

**Citas secundarias:** corresponde a las citas de citas, es decir, cuando un texto fue leído por un autor diferente a quien redacta el artículo. En este caso, debe indicarse claramente el autor que citó directamente la fuente. No es recomendable hacer uso de este tipo de citas. Únicamente es aceptable emplearlas cuando el trabajo original ya no se imprime, no se encuentra a través de bases de datos y demás fuentes de internet o no está disponible en español. Es aconsejable consultar directamente la fuente primaria. Ejemplo: "la mayoría de los sandieguinos se oponía a fortalecer los vínculos entre San Diego y Tijuana, y el 54% de los entrevistados declaró nunca haber visitado esta ciudad" (Nevins, 2002, p. 82, como se citó en Muriá y Chávez, 2006, p. 39). En ese caso, en las referencias irán Muriá y Chávez (2006).

**Citas en otro idioma:** las citas en otro idioma deben traducirse, generalmente en una nota al pie de página. Puede citarse la traducción en el cuerpo del texto, o dejar la cita en el idioma original. En este caso, deberá escribirse en cursiva.



**Citas de entrevistas:** el material original, producto de entrevistas, grupos focales o conversatorios, no se incluye en la lista de referencias. Al citar en el cuerpo del texto, se procede así: (Codificación del informante. Comunicación personal, fecha exacta de la comunicación). Ejemplo: “Nuestras historias son parecidas, aunque no iguales” (P5, 3:3. Comunicación personal, 25 de septiembre, 2015).

**Autocitas:** no son recomendables las citas que aluden a trabajos previos del autor o autores de un artículo, pues “La autocita es equivalente a autopremiarse por reconocimientos que otros debieran hacer, si un autor es merecedor de tal distinción” (Valderrama Méndez, 2008, p. 1). La referencia de esta cita es:

Valderrama Méndez, J. O. (2008). Las autocitas en artículos de revistas de corriente principal. *Información tecnológica*, 19(5), 1. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642008000500001>

## Envío del artículo

Los artículos deberán enviarse a través del correo: [poiesis@funlam.edu.co](mailto:poiesis@funlam.edu.co) o a través de los envíos en línea de la revista: <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/user/register>. Es preciso verificar que se cumplen los criterios mínimos, para ello contemple lo siguiente:

- Las márgenes son de 3 cms. en todos los lados: superior, inferior, derecha e izquierda de cada página.
- Letra Arial, tamaño 12 puntos.
- Texto en interlineado 1,5, justificado.
- Las tablas no tienen líneas separando las celdas, usan interlineado sencillo y están identificadas con su respectivo título y fuente. Igual con las figuras.
- Todas las figuras y tablas están dentro del texto en el sitio que les corresponde y no al final de todo. Además, las tablas y figuras están numeradas y poseen título. En caso de emplear figuras o tablas de otros autores, se dan los créditos y se les solicita el permiso de uso.
- Las figuras se anexan además en formato JPEG de alta calidad: 1200 dpi para imágenes en blanco y negro, 600 dpi en escala de grises y 300 dpi para color.
- El manuscrito tiene una extensión máxima de 35 páginas, que incluyen cuadros, gráficas, referencias, y notas.
- El artículo está escrito con correcta ortografía y gramática.
- Aparecen en *cursiva* los títulos de libros, revistas, periódicos, películas y programas de televisión, las anclas de una escala y para las palabras en otro idioma.
- Se evita el uso de *citas* secundarias o “citas de citas”.
- El uso del *ampersand* (&) es exclusivo para citas y referencias *en inglés*.

- El envío no ha sido publicado previamente ni se ha enviado previamente a otra revista (o se ha proporcionado una explicación en Comentarios al editor).
- El texto fue escrito en Microsoft Word.
- En las citas y referencias **aparecen los dos apellidos de los autores hispanoamericanos**, cuando así se firman en el trabajo consultado.
- Se han añadido direcciones web para las referencias donde ha sido posible.
- Se ha cumplido con la forma de citar directa e indirectamente, con el respeto debido a la propiedad intelectual.

Los envíos son revisados inicialmente por el director-editor y luego por miembros del Comité editorial para comprobar que el artículo sea legible, este adecuado a la normativa y que sea de calidad y pertinencia.

## Aval del comité de ética

Con el fin de evidenciar que se cuenta con los permisos necesarios de las personas naturales y jurídicas implicadas en los textos, cada artículo de investigación que se envíe a la revista deberá contar con el aval del Comité de ética del consentimiento y asentimiento informado de la investigación, así, se solicita a los autores adjuntar una copia del mismo al momento de remitir su contribución.

## Revisión de pruebas

Si un artículo es aceptado para su publicación, luego de la evaluación por el comité editorial, se procede a la normalización y corrección de estilo. A los autores se les remite el documento corregido para que realicen la revisión correspondiente y envíen su aprobación u observaciones, de manera que prosiga con la diagramación. En ningún caso se podrán hacer modificaciones de contenido ni incluir material adicional.

## Política de detección de plagio

Cada artículo remitido a *Poiésis* será revisado a través del software iThenticate para verificar la originalidad del mismo, esto es, que no haya sido publicado anteriormente o que no atente contra los derechos de autor. Esta revisión arroja un porcentaje de índice de similitud mostrando los contenidos similares y las páginas web donde se encuentran. El reporte del iThenticate se analiza en función de verificar que los autores hayan realizado una correcta citación de las fuentes y sus respectivos autores o titulares, y así prevenir el plagio.

## Ética de la revista

El Comité editorial es el encargado de revisar todos los artículos, en virtud de que los procesos evaluativos velen por la calidad académica de la revista.

El Director-editor y el Comité editorial tendrán la libertad para emitir su opinión sobre la viabilidad de publicación del artículo. Las decisiones editoriales se informarán a los autores de manera oportuna.

Se consideran motivos de rechazo: el plagio, la adulteración, discurrir o falsificar datos del contenido y del autor, artículos que no sean inéditos y originales, artículos que hayan sido publicados en otro idioma, la presencia de autores fantasma o invitados que realmente no contribuyeron al estudio o al manuscrito, así como la omisión de un autor que haya contribuido al estudio y no haya sido listado en las notas de autor. En caso de duda o disputa de autoría y coautoría se suspenderá el proceso de edición y la publicación del texto hasta que sea resuelto. El articulista se comprometerá a respetar las leyes nacionales e internacionales de Derechos de Autor y de Protección a menores. De igual manera, el manuscrito no debe contener material abusivo, difamatorio, injurioso, obsceno, fraudulento o ilegal.

Bajo ninguna circunstancia la dirección de la revista solicitará al o a los autores la citación de la misma ni publicará artículos con conflicto de intereses.

Si una vez publicado el artículo: (1) el autor descubre posibles errores de fondo que vulneren la calidad o científicidad de su texto, podrá requerir el retiro o corrección del mismo. (2) Si un tercero detecta el error, es obligación del autor retractarse y se procederá al retiro o corrección pública.

La revista Poiésis es de libre acceso y no cobra a los autores por el proceso editorial ni por la publicación; estos costos son asumidos por la Institución.

Toda reclamación se recibirá por escrito mediante correo electrónico a [poiesis@funlam.edu.co](mailto:poiesis@funlam.edu.co)

Las contribuciones deben enviarse al siguiente correo electrónico: [poiesis@funlam.edu.co](mailto:poiesis@funlam.edu.co) o a través de los envíos en línea de la revista: <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/user/register>

La contribución debe enviarse mediante:

<http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis>

[poiesis@funlam.edu.co](mailto:poiesis@funlam.edu.co)

Universidad Católica Luis Amigó

Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Transversal 51A N° 67B - 90. Medellín, Antioquia, Colombia

Tel: (574) 448 76 66

[www.funlam.edu.co](http://www.funlam.edu.co)